



EDITORES

Óscar Maureira Cabrera

Armando Rojas Jara

Andrea Carrasco Sáez

Liderazgos directivos y medios favorecedores del desarrollo profesional docente

Una muestra de casos y de sus
prácticas en la EMTP

Este texto ha sido evaluado por dos especialistas.

LIDERAZGOS DIRECTIVOS Y MEDIOS FAVORECEDORES
DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Una muestra de casos y de sus prácticas en la EMTP

EDITORES

Óscar Maureira Cabrera, Armando Rojas Jara, Andrea Carrasco Sáez

ISBN versión impresa 978-956-423-487-8

ISBN versión digital 978-956-423-488-5

Corrección de estilo: Alejandro Berrios Avaria
Diseño y diagramación: Fabiola Hurtado Céspedes
Imagen de portada: Freepick

Primera edición septiembre de 2025

Impreso por Grafhika impresores

Las opiniones vertidas por las y los autores son de su exclusiva responsabilidad y no representan necesariamente el parecer de la institución. Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin el permiso previo de los editores.

Impreso en Chile

EDITORES

Óscar Maureira Cabrera, Armando Rojas Jara, Andrea Carrasco Sáez

§

Liderazgos directivos y medios favorecedores del Desarrollo Profesional Docente

Una muestra de casos y de sus prácticas en
la EMTP

Índice

Agradecimiento	7
Presentación	9
Propuestas desde el liderazgo medio para un desarrollo profesional docente	11
La mentoría docente el caso del Liceo Bicentenario Minero Su Santidad Juan Pablo II Armando Rojas Jara, Mauricio Bravo Rojas	15
La coenseñanza como una estrategia clave el caso del Liceo Bicentenario Instituto Comercial de Valdivia Armando Rojas Jara, Mauricio Bravo Rojas	39
El trabajo colaborativo el caso del Liceo Chileno Alemán Frutillar Manuel Pineda Torres, Erick Vidal Muñoz	63
El acompañamiento docente el caso del Liceo Bicentenario Instituto Politécnico Santa Cruz Pablo González Martínez, Andrea Carrasco Sáez	79
El trabajo con orientación a objetivos de aprendizaje en equipo el caso del Colegio Técnico Industrial Don Bosco Antofagasta Armando Rojas Jara, Mauricio Bravo Rojas	99

Las prácticas colaborativas para el desarrollo profesional docente el caso del Liceo Óscar Corona Barahona de La Calera Natalia Contreras Quiroz	119
Colegio Concepción Los Acacios: Liderazgo y trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente Máximo Muñoz Reyes	139
El liderazgo distribuido cercano y horizontal el caso del Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán Óscar Maureira Cabrera, Alejandro Berrios Avaria	157
Liderazgo distribuido y trabajo colaborativo: La reunión UTP con los Jefes de Departamento el caso del Liceo Cumbre de Cóndores Pablo González Martínez, Andrea Carrasco Sáez	177
Conclusiones: A modo de reflexión general	195
Referencias	199

Agradecimiento

Se agradece el financiamiento otorgado por el proyecto FONDECYT 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP.

Agradecemos la gentileza de los establecimientos, instituciones que ayudaron a la ejecución de esta investigación a su personal directivo y docentes.

Este texto ha sido evaluado por dos especialistas.

Presentación

La educación secundaria técnico-profesional (TP) o Educación Media Técnico Profesional (EMTP), como se le denomina en Chile se distingue por una serie de características formativas que la diferencian profundamente de otros tipos de educación secundaria. Su naturaleza práctica, su vinculación directa con el mundo laboral y/o con la educación terciaria, además, de su estructura organizacional específica hacen que los desafíos que enfrentan sus instituciones sean únicos. En este contexto, el liderazgo educativo adquiere un rol fundamental, no solo para el funcionamiento cotidiano de los establecimientos, sino también para promover procesos de mejora sostenida, particularmente en lo que respecta al Desarrollo Profesional Docente (DPD).

En el presente texto, fruto de la segunda etapa de ejecución de un proyecto *Fondecyt Regular*, se propone aportar a la profundización de las prácticas de liderazgo efectivas que predominan en este tipo de instituciones. Para ello, se ha centrado en dos niveles clave de la organización institucional: el nivel directivo y el nivel medio. A partir de un enfoque analítico, el libro explora cómo las acciones de liderazgo en ambos niveles contribuyen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes.

El liderazgo a nivel directivo es esencial para establecer una visión compartida, gestionar los recursos institucionales y crear condiciones que favorezcan el aprendizaje profesional. Sin embargo, esta visión estratégica necesita ser activada y encarnada en las prácticas cotidianas, tarea en la que los líderes de nivel medio, como jefes de departamento y coordinadores pedagógicos, desempeñan un papel insustituible. Son ellos quienes, desde una posición intermedia, traducen la estrategia institucional en acciones concretas dentro de las aulas y los equipos docentes.

Este libro busca, por tanto, abrir un espacio de reflexión y discusión sobre el liderazgo educativo en el contexto de la educación TP en Chile. A través de la sistematización de evidencia empírica y el análisis de experiencias institucionales, se espera contribuir al diseño de estrategias que fortalezcan el DPD desde una mirada situada, realista y comprometida con la mejora de la calidad educativa.

Propuestas desde el liderazgo medio para un desarrollo profesional docente

La literatura científica es consistente y recurrente, desde casi cinco décadas, en reconocer al liderazgo directivo como un factor determinante en lo que concierne a la explicación de la mejora y calidad de las instituciones educativas. En este sentido, uno de los últimos estudios mayormente referido del último quinquenio precisa que los efectos de una dirección, con capacidad de liderazgo, pueden llegar a ser equivalente a los de un profesor efectivo con respecto a los aprendizajes de sus estudiantes (Grisson *et al.*, 2021).

Lo mencionado, posee clara relación con lo que se ha denominado históricamente el liderazgo instruccional (Hallinger, 2018) y que actualmente se perfila más como liderazgo para el aprendizaje (Daniëls *et al.*, 2019), integrando prácticas de la perspectiva instruccional, transformacional y distribuida. En otras palabras, el despliegue de estrategias directivas con un fuerte énfasis en la enseñanza para un aprendizaje auténtico y profundo; y junto con ello, a la mejora de condiciones estructurales tales como: planes curriculares y pedagógicos, climas de aula, desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, entre otros.

Además, en un reciente metaanálisis, basado en 102 estudios procedentes de una muestra de cien mil participantes de 23 países, se constata que “el liderazgo para el aprendizaje” tiene un efecto positivo y directo en el desarrollo profesional docente (Karakose *et al.*, 2025). Preferentemente, los modelos situados y colaborativos relacionados al quehacer del profesorado, son algunos de los más destacados a nivel mundial, dado que los docentes aprenden más y mejor en su práctica cotidiana, mediante las interacciones

con sus pares, transformando a las escuelas como espacios de aprendizaje tanto para estudiantes como para sus propios docentes (Cuéllar & Godoy, 2023).

Para acercarse a la comprensión del liderazgo en toda su complejidad, no se deben solo identificar y visualizar las acciones quien dirige, muchas veces cooptado por requerimientos administrativos, sino que cobran relevancia aquellos agentes que se posicionan entre el profesorado y la dirección. Tales actores, denominados líderes medios o también intermedios, aluden a la posición entre dirección y docentes. Aunque, según Rincón-Gallardo (2018), tales definiciones no solo referirían a la posición, sino esencialmente a una función como agente de cambio cultural, pues constituirían una fuerza de cambio en tres direcciones. Una situada en apoyar y liderar hacia abajo, posibilitando condiciones para que docentes, estudiantes y directivos puedan converger esfuerzos en procesos de mejora pedagógica continua. Otra, en conectar y colaborar lateralmente, para aprender de pares y contribuir a la coherencia sistémica y una última dirección hacia arriba caracterizada por la capacidad de influencia e identificación de oportunidades desde la política para mejorar la unidad organizativa y el sistema al que pertenece.

Una reciente revisión sobre liderazgo medio (Lipscombe *et al.*, 2023), indaga sobre sus ámbitos de intervención y de su influencia docente e impacto, encontrándose que los líderes medios impactan directa e indirectamente en la práctica docente, el desarrollo de equipos, la reforma escolar y aprendizaje profesional, aunque es necesaria una mayor investigación sobre su impacto directo. En la EMTP, estos roles adquieren especial relevancia dada la organización por especialidades técnicas y la necesidad de coordinación entre formación general y diferenciada (Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Bouwmans, *et al.*, 2019).

Por su parte, Harris *et al.* (2019) destacaron que los líderes medios son agentes esenciales en la innovación escolar, pues su posición les permite implementar cambios desde un profundo conocimiento del contexto educativo. Es altamente reconocido

su rol en la gestión de la formación del profesorado y en el desarrollo profesional, al actuar como facilitadores de procesos de aprendizaje continuo (Barrero *et al.*, 2020).

Por lo tanto, y en relación con lo ya mencionado sobre liderazgos medios, los procesos de DPD, en perspectiva institucional, requieren una participación activa de los estamentos de una organización escolar en función de directrices comunes y expectativas con relación a la mejora y el desarrollo institucional. La necesidad de contar con liderazgos que promuevan prácticas y acciones compartidas ha sido relevado por diferentes estudios (Harris & Jones, 2020; Bolívar *et al.*, 2022).

Hargreaves y O'connor (2020), relevan la constitución de profesionalismo colaborativo en organizaciones escolares, el cual debe consignar entre sus características operacionales: la entrega de independencia y responsabilidades compartidas en la escuela, la prevalencia de la iniciativa colectiva, fortalecimiento del diálogo y retroalimentación entre los agentes, construcción de significados y propósitos comunes, colaboración transversal entre los distintos miembros de la organización educativa y la institucionalización del trabajo conjunto.

En tanto, Fullan (2019) propone una serie de preceptos teóricos que permiten visualizar y conceptualizar prácticas de liderazgos que contribuyen con el mejoramiento, desarrollo y/o cambio de una organización escolar. En primer término, destaca la constitución de culturas escolares caracterizadas por la responsabilidad compartida, en la cual prime la retroalimentación y orientación, más no la sanción, control y/o prácticas punitivas. También, menciona la necesidad de constituir estructuras relacionales caracterizadas por la confianza, lo cual debe ser priorizado por sobre lo técnico, lo cual facilita el desarrollo de trabajo colaborativo y de responsabilización.

En este sentido, los siguientes nueve casos de liceos de EMTP en que se describe en profundidad prácticas y/o estrategias de liderazgo y desarrollo profesional tales como la mentoría, la co-docencia, el acompañamiento en el aula, desarrollo de capacida-

des pedagógicas, trabajo colaborativo orientado al aprendizaje, caminatas pedagógicas, estrategias colaborativas basada en el liderazgo distribuido, comunicación constante y fluida, el análisis crítico y reflexivo de las prácticas pedagógicas con distintos niveles de consolidación, reflejan las diferentes opciones estratégicas de las direcciones escolares en orden a desplegar acciones, desde sus liderazgos medios (jefaturas y/o coordinaciones) para avanzar hacia un aprendizaje profesional docente efectivo.

La mentoría docente el caso del Liceo Bicentenario Minero Su Santidad Juan Pablo II

Armando Rojas Jara¹
Mauricio Bravo Rojas²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el LICEO BICENTENARIO MINERO JUAN PABLO II, establecimiento de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna de Alto Hospicio, de la Región Tarapacá, en la zona norte de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi - estructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

¹ Universidad del Desarrollo. Magíster en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias de la Educación, mención Administración Educacional.
arojas@udd.cl <https://orcid.org/0000-0001-6847-9693>

² Universidad del Desarrollo. Doctor en Educación superior.
mbravo@udd.cl <https://orcid.org/0000-0002-5828-7927>

Marco Teórico

La mentoría docente es un proceso de acompañamiento profesional que facilita la inserción de los docentes a la comunidad educativa y promueve su desarrollo profesional a través de la colaboración y la retroalimentación pedagógica. Su propósito es fortalecer las competencias del profesorado, permitiendo que quienes se integran a la labor docente se apropien de la cultura institucional y enriquezcan sus prácticas a través de un proceso sistemático de reflexión y mejora continua (Lipton & Wellman, 2005).

La relación entre mentor y docente no se limita a la transferencia de conocimientos, sino que implica una dinámica de interacción recíproca que contribuye al crecimiento profesional de ambas partes. Este proceso de acompañamiento involucra el diseño, implementación y evaluación de un plan de mentoría que contemple actividades estructuradas que potencien la identidad profesional, fomenten la autoevaluación y permitan el fortalecimiento de competencias docentes en diversos niveles (Mineduc, 2018).

Uno de los elementos fundamentales en la mentoría es el desarrollo de la capacidad reflexiva del docente. Reflexionar sobre la propia práctica facilita la comprensión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los docentes analicen sus estrategias y tomen decisiones pedagógicas fundamentadas. La reflexión docente no solo es una herramienta de autoevaluación, sino que también se convierte en un mecanismo para la generación de nuevo conocimiento pedagógico basado en la experiencia.

El proceso de mentoría está vinculado a distintas estrategias de intervención que pueden variar según el enfoque adoptado. Algunas estrategias son más directivas y prescriptivas, mientras que otras promueven interacciones democráticas y colaborativas. En esta línea, se han identificado tres tipos principales de intervención en la mentoría: directivas, donde el mentor asume un rol de supervisión; alternativas, en las que se presentan diver-

sas opciones para que el docente seleccione la más pertinente; y no directivas, que fomentan la construcción de saberes a partir del diálogo reflexivo (Díaz & Bastías, 2013).

La efectividad de la mentoría también depende del tipo de interacción que se establezca entre el mentor y el docente. En los enfoques más directivos, el proceso tiende a centrarse en la aplicación de normas preestablecidas, mientras que en aquellos más participativos se abren espacios para la construcción de nuevas representaciones sobre la enseñanza y la exploración de metodologías innovadoras (Moore-Russo & Wilsey, 2014). Por ello, el diálogo pedagógico adquiere un papel central en la transformación de la práctica docente, permitiendo que la mentoría no solo sirva como un mecanismo de inserción profesional, sino también como una instancia de desarrollo continuo dentro de la cultura institucional (Rufinelli, 2020).

Desde esta perspectiva, la mentoría no es solo un dispositivo de orientación para los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional, sino una herramienta de aprendizaje continuo que favorece la mejora de las prácticas de enseñanza en distintos niveles y contextos educativos. En el marco del Liceo Bicentenario Minero Juan Pablo II, la implementación de la mentoría ha buscado consolidarse como un eje estructural del desarrollo profesional docente, promoviendo el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica y la innovación en la enseñanza.

Hallazgos

La práctica de liderazgo directivo - identificada en el marco de esta investigación- que favorece el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Liceo es la creación del cargo de coordinador curricular, también conocido como mentor. Esta iniciativa se orienta a institucionalizar el apoyo pedagógico mediante la incorporación de un profesional mentor, cuyo rol principal es retroalimentar el trabajo docente en el aula y promover espacios de diálogo colaborativo entre los equipos pedagógicos (Maureira *et al.*, 2024).

El coordinador curricular tiene como propósito principal acompañar de forma reflexiva la práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora en el aula. Esta labor busca fortalecer las capacidades pedagógicas y fomentar aprendizajes significativos en toda la comunidad educativa, incluyendo tanto a docentes noveles como experimentados. La implementación de esta figura permitió ordenar el acompañamiento pedagógico, promover prácticas de calidad y consolidar una cultura de mejora continua. Su enfoque en la retroalimentación y el trabajo colaborativo ha sido valorado como una herramienta estratégica para el desarrollo profesional docente. No obstante, durante el presente año, la mentoría ha experimentado modificaciones que han reducido su alcance e incidencia en relación con lo logrado en el periodo anterior.

El análisis de la implementación de la práctica de mentoría docente en el liceo se fundamenta en la confluencia de varios factores, entre ellos el diagnóstico institucional, la necesidad de fortalecer la inducción de docentes jóvenes y el alineamiento con los objetivos estratégicos del establecimiento. En primer lugar, el testimonio evidencia que la mentoría surgió como un proyecto piloto, impulsado por la necesidad de acompañar a los profesores que se integraban al proyecto educativo. Esto sugiere que existía un diagnóstico inicial que identificaba la importancia de generar instancias de apoyo estructurado para la adaptación e integración de los nuevos docentes.

el tema de las mentorías partió como un proyecto piloto hace dos años, tres años, si no me equivoco, como una manera de... de poder trabajar con aquellos profesores más jóvenes que se integraban a nuestro proyecto educativo y acompañarlos, digamos, de una manera más profunda o más sistemática para que se pudieran impregnar de toda la cultura de nuestro liceo, de todo nuestro quehacer (Entrevista Jefa Docente).

Asimismo, la evolución de la mentoría desde un acompañamiento inicial hacia un espacio sistemático de reflexión y mejora continua indica que esta práctica no solo respondía a una necesidad

puntual, sino que se consolidó como una estrategia institucional. En este sentido, el énfasis en la construcción de una cultura escolar compartida y en la actualización de conocimientos y estrategias didácticas se alinea con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo profesional docente.

yo creo que ahí pueden ser como dos respuestas en el fondo, porque creo que la práctica de la mentoría, si bien tiene un impacto principal en los estudiantes, ya, porque a través de la mejora docente continua, si bien el profesional va tomando didácticas, va actualizando teorías, ¿cierto?, va haciéndose más consciente de poder observarse, el principal, por decirlo, beneficiario tienen que ser los estudiante (Entrevista Docente Mentor).

En síntesis, la mentoría docente se instauró como una estrategia orientada a fortalecer las prácticas pedagógicas, promover instancias de reflexión y actualización profesional, y facilitar la integración efectiva de los nuevos docentes a la cultura institucional del liceo. Su desarrollo sostenido en el tiempo da cuenta de su relevancia y valoración, al responder de manera pertinente tanto a requerimientos internos del establecimiento como a lineamientos más amplios del sistema educativo.

La implementación de la práctica de mentoría en el liceo ha evolucionado desde un modelo informal basado en el intercambio de prácticas exitosas hasta una estructura más formalizada en 2024. Esta institucionalización permitió establecer procesos más sistemáticos de acompañamiento, aunque en sus inicios enfrentó desafíos relacionados con la planificación y la carga de trabajo, *el plan de mentoría partió el año pasado, en 2024, si bien existía en 2023 una especie de intento, como a través de compartir prácticas pedagógicas exitosas, fue el año pasado que se formalizo (Entrevista Docente Mentor).*

En cuanto a los participantes, el programa ha involucrado a docentes mentores y docentes acompañados, con una distribución de responsabilidades entre los tres mentores. Sin embargo, la experiencia evidenció que la asignación de docentes y el diseño ini-

cial fueron demasiado ambiciosos, lo que generó dificultades en el seguimiento y en la capacidad de realizar un acompañamiento profundo y sostenido.

sin embargo, al igual que el primer semestre, creo que fuimos como súper ambiciosos en las cosas que queríamos lograr, después nos dimos cuenta que quizás no tenían que ser dos mesas pedagógicas al mes, quizás podría haber sido dos semestrales, y haber partido con los seguimientos docentes antes, no el segundo semestre (Entrevista Docente Mentor). El año pasado había tres mentores y se dividieron a los profesores. Creo que eso a lo mejor fue un poco ambicioso porque había una pauta que estaba muy ceñida con lo que era la evaluación docente (Entrevista Jefa Docente).

En términos de dinámica de trabajo, el programa de mentoría se estructuró en ciclos de acompañamiento individual, donde se establecía un acuerdo con el docente sobre los aspectos a trabajar, seguido de observaciones de clase, sesiones de retroalimentación y una segunda observación para evaluar los avances y acuerdos adoptados.

cuando se focalizó qué aspecto el docente visualizaba que era necesario acompañar, se acordaba previamente con el mentor, se acordaba la visita, luego el mentor iba a visitar su clase, luego se generaba este espacio de reflexión, de conversación donde se conversaban algunos aspectos de esa focalización y luego el mentor hace una visita nuevamente para poder ver los acuerdos y los aspectos que se trataron en ese espacio. Es un ciclo en el fondo (Entrevista Jefa Docente).

Paralelamente, se implementaron mesas pedagógicas grupales como instancias de reflexión y formación, donde los mentores presentaban temáticas específicas y promovían el intercambio de estrategias entre docentes. En un inicio se planteó realizar dos mesas pedagógicas mensuales, pero la revisión del proceso llevó a la conclusión de que una menor frecuencia permitiría un trabajo más profundo y significativo. Además, se identificó que el seguimiento docente debería haberse iniciado antes del segun-

do semestre, para asegurar mayor continuidad en el proceso de mejora.

las mesas pedagógicas eran como el espacio grupal de conversación, de reflexión, porque en muchas ocasiones el mentor guiaba con alguna temática en particular, presentaba alguna propuesta y de ahí también se acordaban o se compartían otras estrategias que pudieran complementar eso que el mentor presentaba (Entrevista Jefa Docente).

En síntesis, la implementación del plan de mentoría ha pasado por un proceso de ajuste y aprendizaje, destacando la importancia de equilibrar la amplitud del acompañamiento con la profundidad del impacto en la práctica docente. La combinación de mentoría individual y espacios de reflexión colectiva ha permitido generar instancias significativas de desarrollo profesional, aunque la experiencia ha mostrado la necesidad de flexibilizar la planificación inicial para asegurar su viabilidad y efectividad.

La implementación del Desarrollo Profesional Docente (DPD) a través de la mentoría en el liceo ha estado determinada por una serie de factores administrativos, organizacionales y relacionales que han facilitado o dificultado su desarrollo.

En relación con los *factores favorecedores*, se puede identificar la implementación del DPD, destaca la visión estratégica del liceo, que ha buscado consolidar la mentoría como parte de un enfoque de mejora e innovación continua. La disposición de recursos, como la asignación de horas docentes específicas para la mentoría, ha permitido que este proceso tenga un espacio dentro de la estructura horaria de la institución, facilitando su desarrollo.

creo que el rol de los directivos, de los líderes directivos, es poder primero ser conscientes ellos de la importancia de esto, entender que este perfeccionamiento docente es relevante porque va a irradiar sí o sí en los estudiantes. Si el directivo no está consciente de esto y entiende la mentoría como un proceso punitivo y no de acompañamiento, no se va a dar una mentoría efectiva (Entrevista Docente Mentor).

creo que lo principal es tener la visión estratégica de lo que se persigue. Claro, el recurso igual es importante, por ejemplo, hoy día tenemos que disponer de profesores que parte de su distribución horaria están mayormente destinada a eso, a la mentoría, pero apuntaría principalmente a la visión que tenga el liceo, en este caso con una mirada de innovación permanente (Entrevista Jefa Docente).

En cuanto a los *factores limitantes*, uno de los principales desafíos ha sido la definición clara del rol de los mentores. Durante el proceso de instalación de la mentoría en 2024, se produjo cierta confusión respecto a sus funciones, lo que llevó a que en algunos momentos la mentoría se percibiera como una “coordinación paralela” en los procesos pedagógicos. Esta falta de claridad inicial requirió ajustes para precisar los límites y responsabilidades de cada mentor, evitando solapamientos con otras instancias de gestión pedagógica.

yo creo que en un momento el año pasado (2024) se volvió como muy difusa la figura de mentoría, como que pasó a ser en un momento casi como coordinación dos, porque de alguna u otra forma igual nos involucramos en los procesos pedagógicos, observábamos salas, entonces hubo un momento en este proceso de instalación que fue el año pasado en que tuvimos como que definir súper bien qué es lo que iba a hacerse cargo mentoría, qué es lo que iba a tomar cada mentor para hacerse cargo (Entrevista Docente Mentor).

En términos organizativos, la sobrecarga de actividades fue otra limitante. La planificación inicial contemplaba dos mesas pedagógicas al mes, lo que resultó excesivo considerando el tiempo disponible y otras demandas laborales de los docentes. Asimismo, el inicio tardío del seguimiento docente en el segundo semestre dificultó un acompañamiento continuo y efectivo.

sin embargo, al igual que el primer semestre, creo que fuimos como súper ambiciosos en las cosas que queríamos lograr, después nos dimos cuenta que quizás no tenían que ser dos mesas pedagógicas al mes, quizás podría haber sido dos semestrales, y

haber partido con los seguimientos docentes antes, no el segundo semestre, porque los tiempos igual se van agotando mucho (Entrevista Docente Mentor).

Desde el punto de vista relacional, algunas barreras se vincularon con la percepción de los docentes sobre la mentoría. En particular, algunos profesores provenientes de otros contextos aún asociaban la observación en el aula con una lógica de supervisión o evaluación punitiva, lo que generó resistencia a la mentoría como un espacio de acompañamiento formativo.

yo diría que las barreras tienen que ver muchas veces con esta percepción de algunos docentes, no todos, algunos docentes que vienen quizás de otras realidades, tienen de la visita al aula todavía esta figura un poco de supervisión, como que te van a ver la clase y te van a ver si lo estás haciendo bien o lo estás haciendo mal, esa podría ser una barrera (Entrevista Jefa Docente).

La implementación del plan de mentoría en el liceo ha sido el resultado de un liderazgo colectivo, en el que intervienen múltiples actores con distintos roles y niveles de responsabilidad. Esta distribución del liderazgo ha permitido que la mentoría no dependa exclusivamente de un grupo reducido de personas, sino que se articule como una estrategia integrada dentro de la comunidad educativa.

El rol de la dirección ha sido clave en la consolidación de la mentoría. La directora no solo impulsó inicialmente la iniciativa, sino que ha reconocido su importancia en la formación docente y ha asegurado su continuidad mediante el respaldo institucional, asignación de recursos y promoción de instancias de perfeccionamiento como el diplomado en mentoría. Su apoyo ha sido fundamental para legitimar la práctica y garantizar tiempos específicos dentro de la jornada escolar para su desarrollo.

yo diría que es un liderazgo colectivo, bueno que nace también del liderazgo de la directora, quien visualiza esta idea inicialmente, luego otras personas la materializan, pero finalmente es distribuido de alguna manera porque si bien es cierto existe el grupo encargado de mentoría, el acompañamiento en nuestro liceo lo

hacen muchas personas, lo hacen los coordinadores pedagógicos, lo hace convivencia escolar en algunos momentos, yo misma también he entrado al aula (Entrevista Jefa Docente).

Desde su formalización en 2024, el plan de mentoría ha contado con un equipo de mentores. Este equipo ha tenido la responsabilidad de diseñar e implementar el programa de acompañamiento, definir metodologías de observación y retroalimentación, y coordinar espacios de formación y reflexión docente.

El liderazgo de la mentoría, sin embargo, no ha recaído exclusivamente en este equipo. Los coordinadores pedagógicos también han desempeñado un papel importante en el acompañamiento de los docentes, al igual que el equipo de convivencia escolar, que en ciertos momentos ha complementado la labor de apoyo en el aula. Esto refleja un enfoque distribuido, donde distintas áreas del liceo contribuyen al proceso formativo de los docentes.

el liderazgo directivo es importante porque si no es consciente de la importancia de esto, que es un mandato incluso ministerial, no se va a dar una mentoría efectiva. En ese sentido, siento que en nuestro liceo la directora se ha involucrado y ha entendido el protagonismo que tiene esto en la formación docente, patrocinando por ejemplo el diplomado en mentoría y dando los tiempos específicos para la formación

Los jefes de departamento han sido otro actor relevante, especialmente en la articulación de la mentoría con las necesidades disciplinares. En este sentido, han colaborado en la elaboración de pautas de observación que integren tanto aspectos generales de didáctica como enfoques específicos para asignaturas como matemáticas o lenguaje, fortaleciendo así la relación entre la mentoría y la enseñanza disciplinar.

los jefes de departamento han sido clave también para poder llevar a cabo el plan de mentoría. En algún momento también surgió como poder generar una alianza, una pauta de observación, de acompañamiento, que pudiera abordar tanto lo que se focaliza en términos generales de didáctica, pero también de manera dis-

ciplinar en el caso de matemática o de lenguaje (Entrevista Jefa Docente).

El programa de mentoría en el liceo ha estado orientado a fortalecer un conjunto de capacidades docentes clave, alineadas tanto con las demandas del siglo XXI como con las exigencias del desarrollo profesional en el sistema educativo chileno.

Una de las principales capacidades que se busca desarrollar es la conciencia del ejercicio docente, entendida como la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y comprender su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta conciencia global permite que el docente asuma un rol activo en la mejora de su desempeño y en la construcción de experiencias de aprendizaje más efectivas para los estudiantes.

yo creo que las capacidades que se buscan formar tienen relación con estas habilidades del siglo XXI que se están impulsando por parte del Ministerio, y además de eso, tienen relación con que el docente pueda tener mayor conciencia del ejercicio docente, como una capacidad quizás que engloba a todas (Entrevista Jefa Docente).

la capacidad de la reflexión ha sido fundamental porque si no existe esa capacidad de reflexionar de parte del docente, de darse cuenta finalmente cómo hizo el trabajo, cómo cumplió sus propias expectativas respecto de lo que tenía diseñado, no se pueden lograr cosas (Entrevista Jefa Docente).

En este sentido, la reflexión pedagógica se ha posicionado como una habilidad fundamental dentro del proceso de mentoría. La capacidad de analizar críticamente la propia práctica, identificar fortalezas y oportunidades de mejora, y contrastar expectativas con resultados es un componente esencial para la mejora continua. Sin una cultura de reflexión, los procesos de cambio pedagógico se vuelven superficiales o difíciles de sostener en el tiempo.

Además, el programa de mentoría ha incorporado criterios específicos relacionados con la evaluación docente y la carrera pro-

fesional, alineando su enfoque con los estándares utilizados en la evaluación nacional de desempeño. Para ello, se han diseñado rúbricas de acompañamiento y observación, basadas en elementos del portafolio docente y en criterios asociados a la estructura de la clase. Esta integración ha permitido que el programa de mentoría tenga un doble impacto: fortalecer la enseñanza en el aula y contribuir al desarrollo profesional de los docentes dentro del sistema de carrera.

Uno de los aprendizajes más significativos del proceso ha sido la importancia del diálogo pedagógico como herramienta central para la mejora educativa. La mentoría ha demostrado que el intercambio de ideas y la reflexión conjunta entre docentes no solo favorece la didáctica y la práctica en el aula, sino que también impacta en la planificación estratégica del liceo, contribuyendo a la mejora del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

nosotros creamos rúbricas en un principio, rúbricas de acompañamiento, de observación, y muchos de los criterios los tomamos de la evaluación docente para que estuviera alineado pensando que nuestro liceo está en carrera docente, entonces teníamos la intención de poder impactar en dos líneas: una que tuviese que ver con la estructura de clase y otra con el portafolio docente (Entrevista Jefa Docente).

yo creo que cuál es el aprendizaje superlativo con el cual me quedo es la importancia que tiene el diálogo pedagógico, el diálogo y la reflexión conjunta en pedagogía para poder generar mejoras en el PME, en la didáctica, en la práctica. Creo que de ahí parte todo (Entrevista Jefa Docente).

Este aprendizaje refuerza la idea de que la mentoría no es solo un proceso individual, sino una estrategia colectiva de desarrollo profesional que puede fortalecer la cultura escolar y promover transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje.

La implementación del programa de mentoría en el liceo ha seguido una modalidad estructurada y planificada, en la que se han vinculado distintos actores en la construcción de objetivos, diseño metodológico y planificación de tareas.

el equipo partió con un diagnóstico que fue generalizado y finalizó el proyecto el año pasado con una pauta de valoración, una evaluación de apreciación. La verdad es que el equipo de docentes evaluó muy bien el proyecto, rescatando muchos aspectos positivos que han favorecido o contribuido a su propia práctica (Entrevista Jefa Docente).

Además del equipo de mentoría, participaron activamente los docentes en las mesas pedagógicas y en los ciclos de observación y retroalimentación, junto con la dirección del liceo, que respaldó la iniciativa proporcionando tiempos específicos dentro de la jornada laboral para su desarrollo.

en la carga docente de los profesores, se incorporaron dos, un bloque entero de 90 minutos de trabajo en mesas pedagógicas, y ese trabajo en mesas pedagógicas continuaba lo que él había estado haciendo en el 2023. Nos juntábamos con profesores dos veces al mes

había un acuerdo con el mentor de visita, luego se acordaba un espacio de reflexión, de conversación y luego nuevamente una visita con el mentor. Aparte, se establecieron horarios para mesas pedagógicas donde los docentes compartían buenas prácticas en sesiones grupales (Entrevista Jefa Docente).

El diseño del programa partió de un diagnóstico inicial que permitió identificar necesidades y definir el enfoque de la mentoría. A partir de esta información, se establecieron objetivos claros, estructurados en función de las necesidades detectadas y alineados con el desarrollo profesional docente.

En términos concretos, durante el año se implementaron en el liceo distintas estrategias de trabajo:

Mesas pedagógicas: Se asignó un bloque de 90 minutos dentro de la carga docente para que los profesores pudieran reunirse en sesiones grupales dos veces al mes. En estos encuentros, se compartían buenas prácticas y se promovía la reflexión sobre la enseñanza.

Ciclos de observación y retroalimentación: Se estableció un acuerdo entre el docente y el mentor, seguido de una observación de clase, un espacio de reflexión y una segunda visita para evaluar los acuerdos establecidos.

Evaluación del proceso: Al finalizar el año, se aplicó una pauta de valoración y apreciación, a través de la cual los docentes evaluaron la experiencia de mentoría. Los resultados fueron positivos y destacaron los beneficios del programa en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

La mentoría en el Liceo Bicentenario Minero Juan Pablo II se encuentra en una etapa de mejoramiento y consolidación, transitando desde su fase de instalación hacia una estructura más estable y con ajustes estratégicos que optimicen su impacto. Inicialmente, el programa pasó por un período de implementación en el que se definieron los roles de los mentores y se establecieron las primeras dinámicas de acompañamiento pedagógico. Durante esta fase, se identificaron fortalezas, pero también desafíos relacionados con la carga de trabajo y la necesidad de ajustes metodológicos.

yo creo que nosotros estamos en el nivel de mejoramiento. Creo que el de instalación fue el año pasado, cuando estábamos los tres mentores, y este año yo creo que vamos a pasar a un periodo de mejoramiento (Entrevista Docente Mentor).

Actualmente, el programa ha avanzado hacia un proceso de refinamiento y consolidación, donde se busca optimizar las estrategias utilizadas y focalizar las intervenciones para maximizar su efectividad. Se reconoce que la experiencia acumulada ha permitido mejorar la forma en que se abordan las temáticas de mentoría, lo que indica un progreso significativo en la madurez del programa. Esta evolución ha sido posible gracias a una evaluación constante del proceso y a la capacidad del equipo de mentoría para identificar áreas de mejora y adaptarse a las necesidades del cuerpo docente.

mira, por el tiempo me inclinaría en que estamos como mejorando el proyecto, pero por cómo detectamos rápidamente cómo

abordar las temáticas en mentoría, siento que estamos más avanzados en la última, en la de consolidación (Entrevista Jefa Docente).

De cara al 2025, se proyecta un cambio en la metodología de trabajo, integrando nuevos enfoques como los Círculos de Aprendizaje entre Pares (CAP) y los clubes de video. Estas estrategias permitirán diversificar el modelo de mentoría y ofrecer alternativas más efectivas para el desarrollo profesional docente, alineándose con lineamientos ministeriales y promoviendo una mayor participación y colaboración entre los profesores.

este 2025 el foco va a ser distinto, no vamos a tratar de abarcar tanto. Vamos a probar otro método de hacer mentoría y yo creo que va a tener relación con poder recoger estos lineamientos ministeriales que tienen que ver con los CAP y los clubes de video (Entrevista Docente Mentor).

Además del ajuste metodológico, el impacto positivo del programa en la comunidad educativa ha sido un factor clave en su consolidación. La mentoría ha sido valorada como una instancia que no solo mejora el desempeño docente, sino que también fortalece la cultura de aprendizaje dentro del liceo. En este sentido, la transición hacia una comunidad de aprendizaje docente es un paso natural en la evolución del programa, permitiendo que la mentoría se transforme en una práctica integrada y sostenida dentro de la institución.

el impacto que ha generado en el liceo ha sido muy, muy positivo, muy favorable y tiene una muy buena evaluación. Ahora estamos transitando a una comunidad de aprendizaje entre nuestros mismos docentes (Entrevista Jefa Docente).

En conclusión, la mentoría en el liceo ha superado su fase inicial de instalación y se encuentra en un período de consolidación y mejora continua. A través de la adaptación de nuevas metodologías y el fortalecimiento de la cultura de aprendizaje colaborativo, el programa está evolucionando hacia un modelo más efectivo y sostenible en el tiempo.

El desarrollo de la práctica de mentoría en el liceo está influenciado por diversas variables que afectan su implementación y efectividad. Entre los factores clave se encuentra el rol de los equipos directivos, cuya comprensión y apoyo son fundamentales para consolidar la mentoría como un proceso formativo y no como un mecanismo de supervisión o control. La visión que estos líderes tengan sobre la mentoría impacta directamente en la confianza de los docentes y en la consolidación de una cultura de mejora continua dentro del establecimiento.

creo que el rol de los directivos, de los líderes directivos, es poder primero ser conscientes ellos de la importancia de esto. Si el directivo no está consciente de esto y entiende la mentoría como un proceso punitivo y no de acompañamiento, no se va a dar una mentoría efectiva (Entrevista Docente Mentor).

Otro aspecto relevante es la orientación estratégica del liceo, que determina el grado de compromiso con la innovación y el desarrollo profesional docente. Si bien la disponibilidad de recursos, como la asignación de horas específicas para mentoría, es un elemento facilitador, la sostenibilidad de la práctica depende en gran medida de la capacidad institucional para integrar la mentoría dentro de su planificación y asegurar su coherencia con los objetivos de la escuela.

creo que lo principal es tener la visión estratégica de lo que se persigue. Claro, el recurso igual es importante, por ejemplo, hoy día tenemos que disponer de profesores que parte de su distribución horaria están mayormente destinada a eso, a la mentoría, pero apuntaría principalmente a la visión que tenga el liceo, en este caso con una mirada de innovación permanente (Entrevista Jefa Docente).

El desarrollo de la mentoría también enfrenta desafíos asociados a la percepción de los docentes sobre la observación en el aula. En algunos casos, persisten interpretaciones que asocian estas instancias con evaluaciones punitivas en lugar de comprenderlas como oportunidades de aprendizaje y mejora. Este factor puede generar resistencia a la participación y limitar el impacto

del programa si no se promueven estrategias que fortalezcan la confianza y el sentido de comunidad profesional.

las barreras tienen que ver muchas veces con esta percepción de algunos docentes, no todos, algunos docentes que vienen quizás de otras realidades, tienen de la visita al aula todavía esta figura un poco de supervisión, como que te van a ver la clase y te van a ver si lo estás haciendo bien o lo estás haciendo mal (Entrevista Jefa Docente).

Finalmente, la mentoría se encuentra en un proceso de ajuste y evolución, buscando estrategias que permitan optimizar los recursos y responder a las necesidades del cuerpo docente. La capacidad de adaptación y mejora del programa será un factor determinante en su consolidación como una herramienta efectiva para el desarrollo profesional docente y la mejora de la enseñanza en el liceo.

El desarrollo de la mentoría en el liceo ha estado condicionado por una serie de factores que han facilitado u obstaculizado su implementación efectiva. Dentro de los elementos facilitadores, el respaldo del liderazgo directivo ha sido clave para consolidar la mentoría como una estrategia institucional de formación docente. La disposición de la dirección para comprender su relevancia y otorgar los recursos necesarios, como la asignación de tiempos específicos para la formación y el patrocinio de instancias de perfeccionamiento, ha permitido que el programa tenga una base estructural sólida y cuente con el apoyo necesario para su continuidad.

el liderazgo directivo es importante porque si no es consciente de la importancia de esto, que es un mandato incluso ministerial, no se va a dar una mentoría efectiva. En ese sentido, siento que en nuestro liceo la directora se ha involucrado y ha entendido el protagonismo que tiene esto en la formación docente, patrocinando por ejemplo el diplomado en mentoría y dando los tiempos específicos para la formación (Entrevista Jefa Docente).

Sin embargo, el programa también ha enfrentado obstáculos que han limitado su desarrollo. Uno de los principales desafíos ha

sido la disponibilidad de tiempo para su implementación. En un inicio, la planificación contempló un número elevado de actividades, lo que generó una sobrecarga en la agenda de los docentes y dificultó la realización de un acompañamiento sistemático. La experiencia ha demostrado que es necesario encontrar un equilibrio entre la ambición del programa y la viabilidad de su ejecución dentro de la rutina escolar.

sin embargo, al igual que el primer semestre, creo que fuimos como súper ambiciosos en las cosas que queríamos lograr, después nos dimos cuenta que quizás no tenían que ser dos mesas pedagógicas al mes, quizás podría haber sido dos semestrales, y haber partido con los seguimientos docentes antes, no el segundo semestre, porque los tiempos igual se van agotando mucho (Entrevista Docente Mentor).

Además, persisten barreras culturales que afectan la percepción de la mentoría. En algunos casos, los docentes, especialmente aquellos provenientes de otros contextos educativos, continúan asociando la observación en el aula con un enfoque de supervisión o fiscalización, lo que puede generar resistencia a la participación. Para superar esta barrera, es fundamental seguir fortaleciendo una cultura de confianza y aprendizaje colaborativo, promoviendo la mentoría como un espacio de desarrollo profesional y no como un mecanismo de control.

las barreras tienen que ver muchas veces con esta percepción de algunos docentes, no todos, algunos docentes que vienen quizás de otras realidades, tienen de la visita al aula todavía esta figura un poco de supervisión, como que te van a ver la clase y te van a ver si lo estás haciendo bien o lo estás haciendo mal (Entrevista Jefa Docente).

En síntesis, el apoyo directivo y la flexibilidad en la planificación han sido factores clave para el éxito de la mentoría, mientras que la falta de tiempo y la percepción de la observación como una instancia de evaluación han representado desafíos a superar. La capacidad del liceo para consolidar una visión estratégica clara y generar un clima de confianza entre los docentes será determi-

nante para la sostenibilidad y efectividad de esta práctica en el futuro.

El proceso de implementación de la mentoría en el liceo ha dejado aprendizajes significativos que han permitido ajustar y fortalecer la práctica a lo largo del tiempo. Uno de los aspectos más relevantes ha sido el reconocimiento del diálogo pedagógico como un pilar fundamental para la mejora educativa. La reflexión conjunta entre docentes no solo ha facilitado el desarrollo de estrategias didácticas más efectivas, sino que también ha tenido un impacto en la planificación institucional, contribuyendo a la mejora del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y de la enseñanza en el aula.

yo creo que cuál es el aprendizaje superlativo con el cual me quedo es la importancia que tiene el diálogo pedagógico, el diálogo y la reflexión conjunta en pedagogía para poder generar mejoras en el PME, en la didáctica, en la práctica. Creo que de ahí parte todo (Entrevista Docente Mentor).

Otro aprendizaje clave ha sido la necesidad de flexibilidad en la planificación. La experiencia ha demostrado que, si bien es importante establecer un marco de trabajo estructurado, también es fundamental contar con la capacidad de adaptación para ajustar las estrategias en función de las necesidades emergentes. La implementación de la mentoría ha requerido replantear actividades, modificar calendarios y priorizar acciones que aseguren un impacto más profundo, reconociendo que no siempre es posible cumplir con la planificación inicial en su totalidad.

creo que, si uno no tiene esa capacidad de acomodarse, de entender que la planificación puede cambiar, que hay cosas que están programadas y que de pronto se tienen que posponer, no se puede avanzar. En este sentido, mi rol ha sido favorecer que todos los otros espacios se puedan generar (Entrevista Jefa Docente).

El tiempo disponible para la mentoría también ha sido un factor crítico. Inicialmente, se planteó un número elevado de actividades, lo que llevó a una sobrecarga en la agenda de los docentes y dificultó la realización de un acompañamiento sistemático. A

partir de esta experiencia, se ha comprendido la importancia de diseñar estrategias realistas que permitan equilibrar el acompañamiento pedagógico con las demás responsabilidades docentes.

sin embargo, al igual que el primer semestre, creo que fuimos como súper ambiciosos en las cosas que queríamos lograr, después nos dimos cuenta que quizás no tenían que ser dos mesas pedagógicas al mes, quizás podría haber sido dos semestrales, y haber partido con los seguimientos docentes antes, no el segundo semestre, porque los tiempos igual se van agotando mucho (Entrevista Docente Mentor).

En conclusión, los aprendizajes obtenidos han permitido consolidar una visión más clara sobre la mentoría, destacando el valor del diálogo pedagógico, la flexibilidad en la planificación, el equilibrio en la carga de trabajo y la adaptación al contexto. Estas lecciones serán clave para la evolución y sostenibilidad del programa en el futuro.

Para 2025, el plan de mentoría experimentará ajustes en su estructura y metodología. La coordinación del programa estará a cargo de una nueva Coordinadora, con el apoyo de otros dos docentes con dedicación parcial de 12 y 8 horas respectivamente. Este cambio responde a la necesidad de acotar el alcance de la mentoría, priorizando una intervención más focalizada y combinando nuevas estrategias como los CAP (Círculos de Aprendizaje entre Pares) y los clubes de video, que permitirán diversificar las formas de acompañamiento docente.

este 2025 el foco va a ser distinto, no vamos a tratar de abarcar tanto. Este año va a estar a cargo Lilita, que es una coordinadora, yo con doce horas y otra colega con ocho horas. Sin embargo, este 2025 vamos a probar otro método de hacer mentoría, combinando CAP y clubes de video con un acompañamiento docente más acotado

Una de las transformaciones más significativas será la incorporación de metodologías como los Círculos de Aprendizaje entre Pares (CAP) y los clubes de video, los cuales ofrecerán nuevas dinámicas de acompañamiento. Estas estrategias buscan reforzar

la reflexión pedagógica entre los docentes y facilitar el intercambio de experiencias en un formato más estructurado y participativo. Este enfoque permitirá consolidar un modelo de desarrollo profesional más alineado con las necesidades del cuerpo docente y las exigencias del contexto educativo.

ahora estamos transitando a una comunidad de aprendizaje entre nuestros mismos docentes. La idea es seguir relevando estas instancias, fortaleciéndolas y asegurándonos de que se mantengan como un espacio de reflexión pedagógica en el liceo (Entrevista Jefa Docente).

Además de la diversificación metodológica, el programa se orientará hacia la consolidación de una comunidad de aprendizaje dentro del liceo, donde los propios docentes sean los protagonistas del proceso de mejora. Se busca que las instancias de mentoría no solo se mantengan como un espacio de acompañamiento individual, sino que se fortalezcan como una red de colaboración entre pares, asegurando su continuidad en el tiempo. Este enfoque contribuirá a que la mentoría no dependa exclusivamente de un equipo específico, sino que se integre de manera orgánica dentro de la cultura institucional.

me gustaría que este espacio, los profesores que están en nuestro liceo y en otros, en nuestro liceo en particular, no se pierda. Creo que Belisario, ahora que va a liderar este espacio, es una muy buena apuesta para nosotros, que tiene muchas ideas y siempre está proponiendo cosas, así que lo visualizo con un futuro promotor (Entrevista Jefa Docente).

En conclusión, la mentoría en 2025 evolucionará hacia un modelo más focalizado y colaborativo, combinando estrategias innovadoras con la consolidación de una comunidad de aprendizaje. La incorporación de nuevas metodologías y la redefinición de los roles dentro del equipo permitirán optimizar el proceso, asegurando su continuidad como una herramienta clave para el desarrollo profesional docente en el liceo.

El programa de mentoría implementado en el Liceo Bicentenario Minero Juan Pablo II se ha consolidado como una estrategia

clave para el desarrollo profesional docente, integrando acompañamiento, reflexión y colaboración pedagógica. A través de su evolución, la mentoría ha transitado desde un modelo incipiente hacia una estructura formalizada que responde a lineamientos institucionales y ministeriales, con el propósito de fortalecer la enseñanza y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

El análisis realizado evidencia que uno de los pilares fundamentales de la mentoría es el diálogo pedagógico, entendido como una instancia de intercambio y construcción de saberes profesionales. La reflexión conjunta entre docentes ha permitido que los participantes analicen sus propias prácticas, identifiquen áreas de mejora y adopten estrategias innovadoras para la enseñanza (Lipton & Wellman, 2005). Este enfoque se sustenta en la idea de que el aprendizaje profesional no solo radica en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en la capacidad de los docentes para conectar su experiencia con el análisis crítico de su labor.

Uno de los desafíos detectados en la implementación de la mentoría ha sido la necesidad de ajustar la planificación y la carga de trabajo docente. Inicialmente, la propuesta contemplaba un número elevado de actividades, lo que generó una sobrecarga que dificultó el desarrollo de un acompañamiento profundo y sostenido. La experiencia ha permitido establecer un enfoque más acotado, priorizando intervenciones estratégicas como los Círculos de Aprendizaje entre Pares (CAP) y los clubes de video, con el objetivo de optimizar los recursos disponibles y maximizar el impacto del proceso formativo (Ruffinelli, 2020).

Otro factor relevante ha sido la percepción de la mentoría dentro del establecimiento. Si bien ha sido valorada como una herramienta para el desarrollo profesional, algunos docentes han manifestado ciertas resistencias, particularmente cuando la observación en aula es interpretada como un mecanismo de supervisión en lugar de un espacio de acompañamiento. Esto refuerza la importancia de generar una cultura institucional basada en la confianza y la mejora continua, asegurando que la mentoría

sea comprendida como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento profesional (Díaz & Bastías, 2013). En este sentido, el desafío será equilibrar la estructura formal de la mentoría con la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades emergentes de la comunidad educativa, asegurando así su sostenibilidad y relevancia a largo plazo.

La coenseñanza como una estrategia clave el caso del Liceo Bicentenario Instituto Comercial de Valdivia

Armando Rojas Jara¹
Mauricio Bravo Rojas²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el Liceo Comercial de Valdivia, establecimiento municipal de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna homónima de la Región Los Ríos, en la zona sur de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi - estructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

¹ Universidad del Desarrollo. Magíster en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias de la Educación, mención Administración Educacional.
arojas@udd.cl <https://orcid.org/0000-0001-6847-9693>

² Universidad del Desarrollo. Doctor en Educación superior.
mbravo@udd.cl <https://orcid.org/0000-0002-5828-7927>

Marco teórico

En las últimas tres décadas, Chile ha experimentado una transformación en la concepción del trabajo pedagógico, evolucionando hacia un enfoque basado en la inclusión como respuesta a la diversidad estudiantil. Este cambio ha impulsado la implementación de la coenseñanza como una estrategia clave, tanto como política pública como práctica colaborativa entre docentes (Maldonado, 2022; Horn *et al.*, 2024).

La coenseñanza implica la participación conjunta de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de planificar, instruir y evaluar a un grupo de estudiantes. Esta práctica fomenta la colaboración entre profesores. Sin embargo, la efectividad de esta modalidad depende de factores como el grado de confianza y aprendizaje mutuo entre los docentes, y puede adoptar diversas formas según las dinámicas y necesidades del aula.

A nivel internacional, la investigación sobre coenseñanza ha abordado dos áreas principales.

Por un lado, se han estudiado los modelos y la efectividad de esta práctica, destacándola como una estrategia eficaz para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como los factores que potencian su éxito (Hamdan, Anuar & Khan, 2016).

Por otro, se ha explorado el aprendizaje y las experiencias de los coenseñantes, analizando sus aportes, las dificultades que enfrentan y las desigualdades entre docentes generales y diferenciales. Este último enfoque subraya la influencia del contexto institucional y las condiciones críticas necesarias para que la práctica sea exitosa (Grant, 2014).

Ambas perspectivas destacan tres dimensiones fundamentales de la coenseñanza: la coplanificación, la coinstrucción y la coevaluación. La *coplanificación* se refiere al diseño conjunto de la enseñanza, la *coinstrucción* se centra en la implementación colaborativa en el aula y la *coevaluación* aborda la evaluación compartida de los aprendizajes de los estudiantes. Aunque estas dimensiones han sido ampliamente investigadas en estudios in-

ternacionales, en Chile la atención se ha concentrado principalmente en la coinstrucción, dejando de lado los procesos previos y posteriores al trabajo en el aula (Maldonado, 2022).

Por su parte, la investigación chilena sobre coenseñanza se ha enfocado principalmente en las experiencias de docentes en escuelas públicas y los desafíos de implementar políticas públicas en este ámbito. Estos estudios pueden dividirse en dos líneas principales. La primera examina las concepciones de los docentes, evidenciando conflictos entre profesores de educación básica y educadores diferenciales debido a diferencias en sus enfoques pedagógicos y sus relaciones profesionales. La segunda línea se centra en la forma en que se desarrolla la coenseñanza, mostrando un bajo nivel de colaboración efectiva y un predominio del apoyo docente como práctica principal, en lugar de una verdadera integración pedagógica (Maldonado, 2022; Horn *et al.*, 2024).

Además, estos estudios destacan la existencia de facilitadores y barreras que condicionan la coenseñanza, subrayando la necesidad de un apoyo institucional robusto para su éxito. Aunque se han identificado avances, aún quedan importantes desafíos, como la falta de un enfoque integral que contemple todas las dimensiones de la coenseñanza y que promueva una colaboración más horizontal y efectiva entre los docentes (Maldonado, 2022).

La práctica de liderazgo directivo - identificada en el marco de esta investigación- que favorece el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Liceo Bicentenario Comercial de Valdivia es la *co-docencia*. Este enfoque colaborativo, ampliamente implementado en asignaturas clave como lenguaje, matemáticas, historia, inglés y ciencias, ha sido reconocido por su capacidad para fortalecer tanto la enseñanza como el aprendizaje en la comunidad educativa. Esta práctica se distingue por incluir co-docentes que son profesionales titulados, lo que garantiza un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje y refuerza la dinámica pedagógica en el aula (Maureira *et al.*, 2024).

Un plan estructurado de co-docencia permite abordar las necesidades de cursos numerosos y asignaturas con alta demanda. Este modelo se basa en la igualdad de roles entre los docentes, eliminando jerarquías para fomentar la colaboración efectiva. Ambos profesionales trabajan conjuntamente con objetivos compartidos, promoviendo un entorno donde el intercambio de experiencias y estrategias enriquece la calidad de la enseñanza y alivia la carga laboral individual.

Además de los beneficios operativos, la co-docencia contribuye a fortalecer los lazos profesionales entre colegas. En situaciones específicas, la colaboración se extiende incluso a proyectos académicos individuales, lo que genera un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje compartido. Este enfoque no solo mejora la enseñanza, sino que también fomenta la cohesión y el desarrollo profesional de los docentes.

En su conjunto, la co-docencia se presenta como una herramienta eficaz que combina la mejora continua de los procesos educativos con el fortalecimiento de la comunidad docente. Al promover el trabajo en equipo, el intercambio de conocimientos y la colaboración en todos los niveles, esta práctica se posiciona como un pilar clave para la innovación pedagógica y el desarrollo profesional en el Liceo.

La implementación de la práctica de co-docencia en el contexto del Liceo responde a una combinación de factores institucionales y necesidades específicas que emergen del diagnóstico local. En primer término, se observa que esta estrategia tiene como propósito principal evitar que los estudiantes destacados enfrenten limitaciones en su progreso académico. Se trata de aquellos alumnos que demuestran un aprendizaje más rápido o sobresaliente en distintas asignaturas, quienes, sin la atención diferenciada, podrían experimentar estancamiento en su desarrollo. Aunque no se establece con precisión el origen temporal de la práctica, el docente destaca que ya era parte del panorama escolar cuando comenzó a trabajar en el establecimiento, sugiri-

riendo que la co-docencia ha sido una respuesta sostenida a las necesidades del contexto educativo. Esta práctica se encuentra actualmente formalizada a través de un protocolo interno que establece criterios para su implementación, organización y seguimiento. Además, forma parte de una política más amplia de acompañamiento pedagógico que busca reforzar el trabajo colaborativo entre docentes.

yo tengo entendido que como se impulsó nace de no sé exactamente cuántos años atrás, bueno yo llevo 2 años trabajando en este establecimiento y eso ya estaba instalado, pero la principal razón era impulsar y no estancar a estos estudiantes que son más destacados, que generalmente sobresalen, porque avanzan más rápido, captan más rápido también o simplemente que destacan en distintas asignaturas y una de las razones que llevó a presentar este plan de co-docencia fue esa (Focus group docentes).

Por otro lado, esta acción se encuentra registrada en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), en la dimensión de Gestión Pedagógica, lo que institucionaliza esta práctica como un pilar en la gestión del Liceo. Esta acción lleva por nombre *apoyo docente en el aula*.

En el caso de la especialidad de contabilidad, emerge otra razón clave para la implementación de la co-docencia: el desafío de atender a grupos numerosos de estudiantes en asignaturas complejas. Este contexto pone de manifiesto la dificultad de un único profesor para responder a las demandas de clases con hasta 45 estudiantes, especialmente en una disciplina que requiere un alto nivel de precisión y comprensión conceptual. La introducción de dos docentes en el aula, ambos con conocimientos y capacidades equivalentes, no solo permitió mejorar el rendimiento académico, sino que también impactó positivamente en el clima del aula y en la percepción de los estudiantes sobre su especialidad. De este modo, la práctica trasciende los indicadores cuantitativos, como notas o tasas de repitencia, para centrarse en fomentar el agrado y el interés de los estudiantes hacia su trayectoria formativa.

En la especialidad de contabilidad en formación general, ya existía la historia, el contexto en la especialidad, y sobre todo en contabilidad, es que muchas veces tenemos salas con 45 estudiantes, y que llegue un profesor a los 45 en una asignatura que a veces se vuelve compleja, hace que se necesite más ayuda porque habían bajas de rendimiento, al lograr tener dos profesores en aula de igual conocimiento y capacidad, logra que mejore los resultados académicos, pero no sobre todo en un contexto de notas o de repetencia, que por supuesto también se notan los resultados, sino que también tiene que ver en que las y los estudiantes sientan un agrado por su especialidad (Entrevista docente especialidad).

La implementación de la co-docencia se alinea con objetivos más amplios de inclusión educativa y mejora de los aprendizajes. Los docentes perciben que esta estrategia contribuye a personalizar la enseñanza y a diversificar las formas de atender a los estudiantes, generando un impacto positivo tanto en su desempeño como en su motivación. Así, la co-docencia emerge como una respuesta concreta a los retos que plantea la diversidad en el aula, demostrando su efectividad tanto en términos académicos como en el fortalecimiento del vínculo de los estudiantes con su especialidad.

La implementación de la co-docencia en la especialidad de contabilidad refleja un enfoque pedagógico altamente colaborativo, sustentado en la equidad profesional y en una articulación efectiva entre docentes. De acuerdo con el testimonio de un profesor de la especialidad, uno de los elementos más valorados de esta práctica es que los docentes involucrados poseen un nivel equivalente de experiencia y competencias, lo que evita relaciones jerárquicas dentro del aula. Este equilibrio fortalece el trabajo en equipo y garantiza la continuidad del proceso pedagógico, incluso ante eventuales interrupciones. La flexibilidad en los roles —en la que los profesores pueden alternar entre titular y co-docente según las necesidades— permite que el desarrollo de la clase no se vea afectado por imprevistos, asegurando un flujo de enseñanza constante y de calidad. Esta dinámica resulta especialmente valiosa en contextos donde la estabilidad y el foco

del aprendizaje son condiciones esenciales para el progreso estudiantil.

nosotros, la especialidad de contabilidad, que es donde yo me desempeño, tenemos la virtud de tener profesores que estamos en la misma capacidad de ejercicio profesional, no es que sea un profesor ayudante, que sabe menos o que tenga menos experiencia, estamos en una igualdad de niveles, tanto es así que este co-docente, en la otra asignatura es el titular, y el profesor que era titular se vuelve co-docente, entonces nos conjugamos como un equipo de trabajo. En la perspectiva del aula, es súper grato trabajar, y de repente si por alguna situación tocan la puerta, y el profesor, y un ejemplo muy claro, mi colega, estaba haciendo la clase, yo estaba acompañándolo a él en la co-docencia, y necesitan conversar con él, y yo le digo, pásame el lápiz, sigo yo y yo sigo la clase desde el mismo lugar en que él la deja, sin interrupción, sin inconveniente, sin un cambio de nivel, y eso le da una continuidad muy potente para los estudiantes (Entrevista docente especialidad).

Además, los docentes coinciden en que esta estrategia representa una herramienta eficaz para abordar las complejidades asociadas a cursos numerosos y a los bajos niveles de motivación estudiantil. La presencia simultánea de dos profesores no solo permite una mejor gestión del aula, sino que también posibilita una atención más personalizada a los estudiantes. Mientras uno de los docentes conduce la clase, el otro puede dedicarse a observar, intervenir o apoyar a quienes lo requieran, regulando el clima del curso y asegurando la participación activa de todos. Este trabajo complementario mejora tanto la calidad de la enseñanza como la experiencia educativa, al favorecer un ambiente de aprendizaje más estructurado, dinámico e inclusivo.

yo sí lo siento que es algo bastante positivo, considerando, como dice mis compañeras aquí, por lo mismo, porque contamos con cursos muy numerosos y no es mentira que la motivación de los chicos está muy baja. Entonces, requieren atención lo más personalizada que se pueda dentro del colegio y dentro del aula, entonces, ya de que hay un profesor más se va dando todo un trabajo en equipo también, o sea, el hecho de que quizás está impartiendo

la clase un profesor y por otro lado están otros regulando el curso también, que son todos factores que van sirviendo para los chicos (Focus group docentes).

La implementación del Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el establecimiento evidencia un conjunto de condiciones que han favorecido y, a la vez, limitado su desarrollo. Por un lado, existen elementos relacionales y organizacionales que han contribuido a que esta práctica se lleve a cabo de manera efectiva.

Por otro lado, ciertas restricciones relacionadas con la gestión del tiempo y los recursos han planteado desafíos significativos. En términos organizativos, la existencia de reuniones semanales de departamento y la asignación de horarios protegidos, aunque limitados, han sido valorados como facilitadores importantes. Estos espacios permiten a los docentes coordinarse y trabajar en la preparación de la enseñanza, proporcionando una base mínima para sostener el trabajo colaborativo y la co-docencia. Sin embargo, a pesar de estos avances, los docentes coinciden en que el tiempo sigue siendo insuficiente para cumplir plenamente con las exigencias de planificación y coordinación que requiere esta práctica.

el tener el espacio de la reunión de departamento toda la semana es un facilitador, que en alguna instancia no tengamos los GPT los días miércoles, por lo tanto, se deja ese tiempo disponible para que nosotros también podamos trabajar en la preparación de la enseñanza, que si bien el tiempo siempre es escaso siempre va a ser escaso de alguna forma tenemos horarios protegidos que igual... es poquito pero está (Focus group docentes).

Las limitaciones más importantes se encuentran en la falta de recursos adecuados y la insuficiencia de horarios protegidos para la planificación conjunta. Los docentes resaltan que, aunque existen instancias de reunión, estas no son lo suficientemente amplias ni estructuradas para permitir una coordinación efectiva. La falta de horarios específicos destinados exclusivamente a la co-docencia impide que los equipos docentes logren una orga-

nización óptima, lo cual afecta el impacto potencial de la práctica en los resultados de aprendizaje. Algunos profesores consideran que, con un tiempo claramente establecido y suficiente para la coordinación, podrían alcanzarse resultados mucho mejores en términos académicos y relacionales.

yo creo que el tema general es el tema de recursos porque... claro, y también el tema de los tiempos, como decían las chicas porque tenemos esto de que no tenemos los horarios adecuados para poder hacer las coordinaciones para poder obtener los resultados que buscamos y también los recursos (Focus group docentes).

Claro, es que lamentablemente no se dan los tiempos y eso está por y claro, yo creo que esa es la falencia que se está teniendo en este tema de la co-docencia porque se podría llegar a obtener muchos mejores resultados al momento de poder tener un horario establecido y si mira sabes qué contamos no sé con una hora por último para que nos ordenemos nosotras como equipo (Focus group docentes).

En suma, el desarrollo del DPD ha contado con elementos relacionales sólidos que facilitan su implementación, como el compromiso y el vínculo emocional de los docentes con la institución y sus estudiantes. Sin embargo, persisten importantes desafíos relacionados con la gestión del tiempo y los recursos, que limitan la eficacia de la práctica. Este equilibrio entre fortalezas y limitaciones pone de manifiesto la necesidad de una planificación institucional más robusta que permita aprovechar plenamente las potencialidades de la co-docencia y del trabajo colaborativo en general. Si se lograran superar estas restricciones, el impacto positivo en la comunidad escolar podría amplificarse significativamente.

La práctica de co-docencia en el establecimiento se desarrolla en un marco de liderazgo colectivo que involucra la colaboración de diversos actores con roles y funciones específicos. Este enfoque colaborativo permite articular objetivos comunes, fomentar el trabajo en equipo y, en algunos casos, superar las barreras individuales que dificultan el avance colectivo.

Desde la perspectiva de los docentes, uno de los elementos más destacados es la capacidad del equipo para fijar objetivos comunes y trabajar en una dirección compartida. Aunque la imposición de metas puede parecer inicialmente una obligación, los participantes reconocen que este esfuerzo colectivo facilita la alineación de las acciones y fortalece la cohesión del grupo. Este sentido de propósito común es un indicador de liderazgo colectivo que fomenta una visión compartida y un compromiso conjunto para alcanzar las metas establecidas.

Desde mi experiencia en mi departamento porque mencionó igual eso nosotros sentimos que tenemos buen equipo de trabajo en el sentido de que nos obligamos por decirlo de alguna forma a fijar objetivos y eso finalmente hace que todos podamos ir en la misma dirección (Focus group docentes).

Nosotros en el equipo de ciencia también, yo creo que todos aprendimos a no ser tan individualistas, porque igual yo creo que cualquier profesional, cuando hay un equipo que es muy grande, siempre hay profesionales que tampoco trabajan como uno al ritmo que uno quisiera en realidad. Y a veces cuesta un poco eso de algunos, por ejemplo, de no sé, pasar el material o compartir cosas o compartir ideas y cuesta harto sobre todo cuando son como más adultos, ya, por ejemplo, en nuestro caso nosotros sentimos que funcionamos bien porque igual todos tenemos casi la misma edad. Entonces, yo siento que eso igual influye (Focus group docentes).

Sin embargo, el testimonio también revela desafíos relacionados con las dinámicas interpersonales dentro de los equipos docentes. En el área de ciencias, por ejemplo, los participantes destacan que la diversidad en los ritmos de trabajo y la falta de disposición de algunos profesionales para compartir materiales o ideas pueden ser obstáculos para la colaboración. A pesar de estas dificultades, se resalta que factores como la proximidad generacional entre los docentes contribuyen a mejorar las relaciones y la disposición al trabajo conjunto. Esto sugiere que las características personales y las afinidades entre los miembros

del equipo pueden influir significativamente en la dinámica de la co-docencia.

Por otro lado, en el caso de la especialidad de contabilidad, la estructura organizativa y los roles definidos juegan un papel crucial en el éxito de la práctica. Aquí se observa un liderazgo distribuido que involucra a docentes, coordinadores, jefes de producción y UTP, y a la dirección del establecimiento. Cada uno de estos actores cumple una función específica que contribuye a la implementación efectiva de la co-docencia. Por ejemplo, la coordinadora de especialidad ha normalizado el concepto de co-docencia dentro del equipo, lo que asegura que esta práctica se incorpore de manera sistemática y consistente. Además, el jefe de producción aporta un enfoque proactivo al introducir metodologías y estrategias, como la organización de turnos en el laboratorio de computación, que optimizan el uso de los recursos y fortalecen el aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la interacción entre los diferentes niveles de liderazgo –desde los docentes en el aula hasta los líderes administrativos– resulta fundamental para sostener y mejorar la práctica. La retroalimentación y el apoyo brindados por los coordinadores y jefes permiten que los docentes cuenten con una guía clara y con los recursos necesarios para enfrentar los desafíos que puedan surgir.

Nosotros tenemos un staff que tenemos profesores de especialidad de especialidad contabilidad que soy yo y después tenemos a nuestra coordinadora de especialidad cierto y nuestro jefe de producción y en ese par con el jefe de UTP hasta nuestra directora, entonces desde ahí nosotros yo debo reconocer que nuestra coordinadora de especialidad tiene normalizado el concepto de la práctica co-docente (...) entonces desde esa perspectiva claramente hay un apoyo y una retroalimentación potente con nuestra coordinadora de especialidad, por otro lado nuestro jefe de producción muy proactivo siempre nos está instalando metodologías como por ejemplo los turnos de trabajo en laboratorio de computación (Entrevista docente especialidad).

En conclusión, la práctica de co-docencia en este establecimiento se fundamenta en un modelo de liderazgo colectivo que integra múltiples actores y roles, fomentando la colaboración y el alineamiento en torno a objetivos comunes. A pesar de las dificultades relacionadas con dinámicas individuales y de equipo, el liderazgo distribuido y el apoyo estructural han sido factores clave para el éxito de la práctica. Este análisis subraya la importancia de las relaciones interpersonales y del liderazgo a múltiples niveles para garantizar una implementación efectiva y sostenible.

La implementación de la co-docencia ha permitido desplegar diversas capacidades profesionales entre los docentes, fortaleciendo su práctica pedagógica y mejorando la calidad de la enseñanza. Este enfoque no solo ha exigido la adaptación de estrategias y metodologías, sino que también ha promovido una mayor reflexión sobre cómo atender de manera integral a la diversidad de los estudiantes en el aula.

Desde la perspectiva de un docente de especialidad, se enfatiza que la práctica educativa no solo depende de la disposición y habilidades del profesor, sino también de las herramientas pedagógicas que emplea. Comparando al docente con un constructor, se señala que, si bien es posible realizar un trabajo efectivo con herramientas básicas, contar con estrategias más sofisticadas y diversificadas puede mejorar significativamente los resultados y la eficiencia. En este sentido, la co-docencia se destaca como una práctica que facilita la implementación de metodologías más enriquecedoras, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Estas estrategias no solo hacen el contenido más significativo para los estudiantes, sino que también permiten que los docentes lleguen a un mayor número de alumnos de manera efectiva, diversificando las formas de enseñanza.

Es tremendamente importante como digo yo tener herramientas tú igual que un constructor que tiene martillo y serrucho puede hacer un trabajo bien hecho pero si tuviera taladro y serrucho eléctrico andaría más rápido entonces en la forma de diversificar es que a ti te permite llegar a más estudiantes si podemos dictar

materia, podemos hacer clases positivas, podemos hacer ejercicio pero si logramos implementar una ABP a nuestros estudiantes les hace más sentido (Entrevista docente especialidad).

Por otro lado, los testimonios evidencian cómo la co-docencia fomenta una atención más personalizada, asegurando que incluso los estudiantes con menor interés o habilidades en ciertas áreas puedan aprender algo significativo. En el caso de las ciencias, por ejemplo, la práctica no solo aborda las diferencias en habilidades o motivaciones, sino que garantiza que ningún estudiante quede relegado en su proceso de aprendizaje. Esta capacidad para atender a cada estudiante refuerza el compromiso docente con la equidad educativa, destacando que el aprendizaje, aunque en diferentes niveles, debe ser accesible para todos.

La co-docencia igual tiene como ese plus, de que uno se preocupa de que en realidad hasta el último niño que esté ahí atrás, sí aprenda algo, ya, quizás no todos tienen las mismas habilidades en el caso de ciencia, o también no tiene la misma motivación por ciencia, quizás le gusta otra cosa, ya, pero por lo menos algo va a aprender. Ya, no va a quedar ahí como en el olvido, porque simplemente no quiso. Entonces, la co-docencia permite eso, permite que sí nos preocupemos de cada uno de los estudiantes, ya, Javiera decía, existe un protocolo, pero a veces cuando se trabaja con un par, ¿cierto? Y se crea una buena relación, ni siquiera es necesario el protocolo, porque como que ya es un trabajo en equipo, permite ese trabajo en equipo sin decir, tú tienes que hacer esto o no, se hace de manera como innata (Focus group docentes).

Otro aspecto clave es cómo la co-docencia potencia las habilidades de trabajo en equipo entre los docentes. A través de la colaboración y la confianza mutua, se crean dinámicas en las que las responsabilidades no necesitan estar estrictamente delimitadas, ya que la relación profesional permite una coordinación natural e innata. Este desarrollo de relaciones colaborativas entre pares no solo mejora la dinámica del aula, sino que también fortalece las competencias interpersonales y organizativas de los docentes, consolidando su capacidad para trabajar en contextos complejos y diversos.

En resumen, la co-docencia no solo ha contribuido al desarrollo de estrategias pedagógicas más sofisticadas y diversificadas, sino que también ha promovido la personalización del aprendizaje y el fortalecimiento de las relaciones colaborativas entre docentes. Este enfoque no solo mejora el impacto educativo en los estudiantes, sino que también enriquece el desarrollo profesional de los propios profesores, quienes adquieren nuevas herramientas, perspectivas y habilidades a través de esta práctica.

La modalidad de trabajo en la implementación de la co-docencia se caracteriza por una planificación estratégica, reflexiva y colaborativa que involucra a diversos actores educativos. Este enfoque asegura una alineación entre los objetivos planteados y las necesidades detectadas, además de permitir ajustes y mejoras continuas a lo largo del proceso.

Según el testimonio de un docente de especialidad, la planificación se inicia de manera anticipada, al cierre del año escolar. Durante este período, el equipo docente organiza las actividades y objetivos para el año siguiente, lo que permite incorporar una retroalimentación basada en la experiencia del ciclo anterior. Este proceso reflexivo, en el que se identifican aspectos que funcionaron bien y aquellos que necesitan ser modificados, destaca por su carácter sistemático y su enfoque en el mejoramiento continuo. Al iniciar el año académico, esta planificación se revisa y ajusta según las nuevas necesidades y contextos, reflejando una capacidad de adaptación que fortalece la efectividad de la práctica.

Lo planificamos al cierre del año, nosotros terminamos por ejemplo el año 2024 planificando las actividades del año 2025 y por supuesto que cuando volvemos en marzo siempre hay que revisar, retomar, flexibilizar, subrayar algún texto pero las planificaciones las venimos haciendo del año anterior porque además tiene un elemento bien simpático que traemos toda la carga del año y vamos haciendo una retroalimentación de decir mira esto no nos funcionó tanto así que hay que cambiarlo esto sí funcionó así que hay que potenciarlo (Entrevista docente especialidad).

Además, se observa que el trabajo colaborativo entre los docentes no se limita a la ejecución en el aula, sino que también incluye instancias organizadas para la evaluación y discusión de la práctica. Un ejemplo de esto es el consejo realizado específicamente para analizar la co-docencia. Aunque en esta instancia no se generó un diálogo abierto, se recogieron percepciones de los docentes sobre distintas áreas de la práctica, lo que evidencia un esfuerzo por recopilar información que informe decisiones futuras. Este tipo de actividades refuerza el compromiso del equipo por evaluar y ajustar sus acciones, promoviendo una cultura de mejora basada en la evidencia.

En este contexto, los actores involucrados en la co-docencia desempeñan roles complementarios que contribuyen tanto al diseño como a la implementación de la práctica. La capacidad de planificar con anticipación, reflexionar sobre la experiencia pasada y ajustar el trabajo según las necesidades emergentes demuestra un nivel avanzado de organización y profesionalismo. Esta modalidad no solo garantiza que la co-docencia sea una práctica efectiva, sino que también fortalece la cohesión del equipo y su enfoque en metas compartidas, *de hecho este año nosotros hicimos un consejo específicamente para eso en donde se recogió, no se generó un diálogo, no generamos un diálogo, pero sí se recoge información sobre nuestra percepción sobre distintas áreas de la co-docencia* (Focus group docentes).

En síntesis, la modalidad de trabajo de la co-docencia combina planificación anticipada, retroalimentación constante y coordinación entre los actores educativos. Este enfoque reflexivo y adaptable permite que los objetivos de la práctica se alineen con las necesidades del contexto, asegurando una implementación sólida y sostenible. Si deseas, puedo complementar este análisis con referencias sobre la importancia de la planificación estratégica en contextos educativos.

La co-docencia en el establecimiento presenta un nivel de desarrollo que combina elementos de consolidación con desafíos pendientes de mejora. Se trata de una práctica que ha sido in-

corporada como parte de la cultura educativa del liceo, pero que continúa en proceso de ajuste y fortalecimiento.

Desde la mirada de un docente de especialidad, la co-docencia se percibe como una necesidad instalada, vinculada directamente a las demandas del entorno laboral, gracias a la interacción con un consejo asesor compuesto por actores del comercio, la industria y los servicios. Esta retroalimentación ha permitido ajustar las competencias trabajadas en el aula para mejorar la preparación de los estudiantes.

Yo creo que la co-docencia está plenamente consolidada como un hecho necesario o sea imagínate que nosotros como instituto tenemos un consejo asesor que son miembros destacados de la comunidad del comercio, de la industria, del turismo de los servicios y en mesas de trabajo vamos escuchando lo que ellos perciben cuando reciben estudiantes en práctica y ellos nos dicen mira sabes que en la generación pasada sentimos que al estudiante le faltó tal cosa y el co-docente junto con los colegas trabaja eso (Entrevista docente especialidad).

No obstante, otros docentes indican que, si bien la práctica ya está institucionalizada, aún requiere ajustes, especialmente en lo relativo a la planificación conjunta y la coordinación pedagógica, *a ver, institucionalizada ya está, no sé realmente hace cuantos años pero yo siento que está en mejoramiento, creo que tiene muchas cosas que podríamos mejorar (Focus group docentes).*

En este contexto, se ha desarrollado un proceso de evaluación de la práctica de co-docencia que incluyó la participación de docentes y estudiantes, lo que ha permitido identificar tanto sus beneficios como las oportunidades de mejora. En conjunto, estas perspectivas indican que la co-docencia ha alcanzado un alto nivel de aceptación y consolidación en el instituto, al tiempo que mantiene un espacio para el perfeccionamiento. Este equilibrio entre logros y desafíos sugiere una práctica viva, que evoluciona de acuerdo con las necesidades de la comunidad educativa y las demandas del contexto externo. Para que alcance un nivel pleno de consolidación, sería necesario abordar de manera sistemáti-

ca las áreas de mejora identificadas, particularmente en lo que respecta a la planificación y la coordinación entre los actores involucrados.

El nivel de desarrollo alcanzado por la práctica de la co-docencia en el instituto está condicionado por una serie de variables que interactúan entre sí, destacándose tanto elementos facilitadores como limitaciones que los docentes han aprendido a superar con creatividad y compromiso.

Un factor clave que interviene positivamente en el desarrollo de la co-docencia es la conceptualización del rol del co-docente. En este modelo, el co-docente no ocupa un lugar secundario ni actúa como un apoyo puntual, sino que es un actor protagónico con responsabilidades equiparables a las de un docente titular. Este enfoque asegura que ambos profesores estén involucrados de manera plena en el proceso educativo, lo que no solo fomenta un trabajo colaborativo más efectivo, sino que también fortalece la continuidad y la calidad de la enseñanza. Según el testimonio de un docente de especialidad, esta estructura ha permitido que la co-docencia se perfeccione con el tiempo, consolidándose como una práctica fundamental en el instituto.

Pero ¿cuál es lo más simpático de este modelo de co-docencia que el instituto comercial tiene? y es que el co-docente no es el profesor que está en la banca va a salir a jugar cuando lo llaman no, él es titular en todo momento pero va instalando estas necesidades, entonces claramente para mí opinión personal es que la co-docencia se instaló hace mucho rato, se perfeccionó con el paso de los años (Entrevista docente especialidad).

Por otro lado, se identifican variables limitantes relacionadas principalmente con la infraestructura y los recursos tecnológicos. La falta de acceso a internet confiable, por ejemplo, es un desafío recurrente que podría impactar negativamente en la implementación de prácticas pedagógicas modernas. Sin embargo, el testimonio revela cómo los docentes han encontrado soluciones creativas para enfrentar estas limitaciones, como compartir internet desde dispositivos personales para garantizar la con-

tinuidad de las actividades educativas. Este tipo de estrategias refleja un alto nivel de compromiso profesional y una capacidad de adaptación que contribuyen a mantener el desarrollo de la co-docencia incluso en condiciones adversas.

Con un poquito de cariño la hemos ido sacando adelante a veces no tenemos buen internet y el profesor saca su segundo teléfono y comparte internet a los estudiantes listo, y seguimos avanzando, entonces de alguna manera claro la tecnología competente a la infraestructura a veces no está, pero el profesor siempre tiene un as bajo la manga que logra poder resolver la problemática (Entrevista docente especialidad).

En conjunto, estas variables muestran un equilibrio entre fortalezas estructurales y desafíos contextuales. Por un lado, la claridad en los roles y la consolidación de la práctica a lo largo del tiempo actúan como catalizadores de su desarrollo. Por otro, las limitaciones materiales y tecnológicas exigen creatividad y esfuerzo adicional por parte de los docentes para sostener la calidad de la implementación. Este análisis evidencia que, aunque la práctica está en un nivel avanzado de desarrollo, la atención a las carencias en infraestructura y recursos podría ser un factor determinante para su consolidación plena.

El nivel de desarrollo de la práctica de co-docencia en el instituto se encuentra influido tanto por obstáculos estructurales como por áreas que requieren ajustes en la organización y la logística. A pesar de estas limitaciones, el compromiso y la creatividad del cuerpo docente han permitido que la práctica continúe avanzando y genere impactos positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los principales desafíos señalados es la infraestructura. Como se describe en el testimonio de un docente de especialidad, el liceo enfrenta dificultades relacionadas con instalaciones antiguas y recursos limitados, como el acceso irregular a internet. Sin embargo, estas carencias no han impedido la implementación de la co-docencia, ya que los docentes han desplegado soluciones innovadoras, como el uso de dispositivos personales para compartir internet y garantizar la continuidad de las actividades educativas. Este esfuerzo refleja la resiliencia del equipo docen-

te, que ha logrado superar barreras materiales para priorizar el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de los obstáculos es la infraestructura: somos un liceo antiguo con instalaciones dañadas... pero, con creatividad, hemos sacado adelante las dificultades, por ejemplo, compartiendo internet o utilizando recursos personales (Entrevista docente especialidad).

Otra variable que interviene en el desarrollo de la co-docencia es la falta de espacios formales de coordinación y planificación entre departamentos. En el Focus Group, los docentes destacaron que, si bien el objetivo central de que los estudiantes aprendan se está cumpliendo, la falta de reuniones estructuradas entre equipos limita el potencial de la práctica. Estas reuniones podrían permitir una planificación más efectiva, así como la creación de actividades más ambiciosas y enriquecedoras dentro del aula. La ausencia de estas instancias se percibe como un área de mejora clave para alcanzar un nivel superior de desarrollo.

Por lo menos el objetivo básico que es que los estudiantes aprendan con los docentes, eso está cumplido, pero sí faltarían otras cosas, quizás, por ejemplo, reuniones entre departamentos. (Focus group docentes).

Sí, porque yo siento que se pueden hacer actividades mucho más potentes dentro de la sala, habiendo dos, a veces hasta tres profesores en la aula, porque son dos de la disciplina más la educadora. Entonces, siento que estamos como ahí, los tres, o las tres profesoras, tratando de aportar, porque no nos falta este espacio de coordinación, o sea, podríamos hacer actividades súper potentes, muy potentes, ganas yo creo que hay (...) pero yo creo que pensamos que es mejoramiento, porque hay detalles dentro de la logística que se pueden ir mejorando (Focus group docentes).

Además, se resalta que el trabajo en equipo, cuando incluye a dos o incluso tres profesores en el aula, tiene un gran potencial para generar actividades pedagógicas más potentes. Sin embargo, este potencial no se materializa completamente debido a las limitaciones en la logística y la falta de tiempo para una coordinación adecuada. Los docentes coinciden en que, si bien hay voluntad y

disposición para colaborar, las mejoras en la organización interna serían fundamentales para maximizar el impacto de la co-docencia (Focus group docentes).

En síntesis, la práctica de co-docencia ha alcanzado logros importantes, particularmente en términos de aprendizaje estudiantil y compromiso docente, pero enfrenta retos significativos relacionados con la infraestructura y la organización. Abordar estas limitaciones permitiría que la co-docencia evolucione de un estado de mejoramiento a uno de consolidación, aprovechando plenamente las capacidades y la disposición del cuerpo docente (Focus group docentes).

Los aprendizajes y lecciones derivadas de la implementación de la co-docencia en el instituto han sido significativos, impactando tanto en la práctica pedagógica como en las relaciones profesionales entre los docentes. Este proceso ha permitido no solo mejorar las estrategias educativas, sino también fomentar una cultura de colaboración y reflexión en torno a las necesidades de los estudiantes y las dinámicas del aula.

Un aprendizaje clave ha sido la capacidad de adaptarse a las realidades y ritmos de los estudiantes. En un caso mencionado, el docente utiliza estrategias sencillas, como iniciar clases de reforzamiento mientras algunos alumnos llegan más tarde, para garantizar que el tiempo sea aprovechado de manera efectiva y para motivar la participación de todos los estudiantes. Este enfoque demuestra cómo la flexibilidad y la atención a los detalles pueden mejorar las prácticas docentes y el compromiso estudiantil.

Entonces con 23 alumnos que llegan a la hora, el profesor puede iniciar una clase de reforzamiento mientras van llegando los alumnos que tienen permiso para llegar un poquito más tarde. Resolver con pequeñas ideas sensibles pensadas en el estudiante para lograr motivarlos que estén en el aula claramente nos permite mejorar nuestra práctica docente (Focus group docentes).

Además, la co-docencia ha servido como un catalizador para implementar metodologías innovadoras, como el aprendiza-

je basado en servicio en la especialidad de contabilidad. Esta práctica no solo ofrece una experiencia de aprendizaje significativa para los estudiantes, sino que también conecta el aula con necesidades reales de la comunidad, fortaleciendo la pertinencia de los contenidos y desarrollando competencias prácticas en los alumnos. Este modelo ilustra cómo la co-docencia puede ser una plataforma para integrar la teoría con la práctica de manera efectiva.

Nosotros desarrollamos en la especialidad de contabilidad un proceso que hemos llamado aprendizaje basado en servicio... logramos establecer módulos de atención para que las personas vayan a hacer su declaración de renta... y eso es una tremenda oportunidad que se hace con la co-docencia (Focus group docentes).

Otro aprendizaje importante radica en la influencia positiva que tiene el trabajo conjunto en el desarrollo profesional docente. Según un testimonio, observar a un colega en acción permite adquirir nuevas perspectivas sobre cómo abordar un contenido o plantear ejemplos más concretos y accesibles para los estudiantes. Este intercambio enriquece la enseñanza y fomenta una mejora continua, donde los docentes aprenden unos de otros al compartir ideas y enfoques pedagógicos.

Uno aprende del colega... de repente, personalmente, yo soy como más abstracta... pero al estar con otro colega, verlo hacer clases, es como 'qué buen ejemplo para empezar este contenido (Focus group docentes).

Asimismo, la co-docencia ha destacado por su capacidad para enseñar valores como la humildad y la flexibilidad. Trabajar en equipo requiere que los docentes estén dispuestos a ceder y a considerar nuevas formas de abordar su trabajo, lo que fortalece la colaboración y mejora las dinámicas interpersonales. Este aprendizaje va más allá del aula, promoviendo una actitud abierta al cambio y al aprendizaje constante, *trabajando en co-docencia tienes que ceder... empezar a decir, sabes qué, quizás tengo que abordar de otra forma... Esto enseña humildad y flexibilidad en el trabajo docente (Focus group docentes).*

Finalmente, se resalta que el éxito de la co-docencia depende de la construcción de una comunidad basada en la colaboración y el respeto mutuo. Trabajar con un enfoque individualista o con egos limita el impacto positivo que puede tener esta práctica. Por el contrario, el trabajo colectivo fomenta un ambiente más enriquecedor tanto para los docentes como para los estudiantes, *la clave para que las cosas funcionen en un colegio es que tiene que haber comunidad... si trabajamos de forma individualizada y con egos, no llegamos a ningún punto* (Focus group docentes).

En resumen, los aprendizajes y lecciones de la co-docencia abarcan desde la mejora de las prácticas pedagógicas y la introducción de metodologías innovadoras hasta el fortalecimiento del trabajo colaborativo y el desarrollo personal de los docentes. Este proceso no solo beneficia directamente a los estudiantes, sino que también promueve una cultura de aprendizaje compartido y una comunidad educativa más cohesionada.

La proyección de la co-docencia en el instituto se orienta a consolidar los avances alcanzados, enfrentar los desafíos pendientes y adaptarse a las nuevas necesidades del contexto educativo. Esta práctica se concibe como un componente central de la estrategia pedagógica, no solo para apoyar a estudiantes con rezago, sino también para mantener motivados a aquellos con alto rendimiento, favoreciendo así una atención diversa y equitativa.

El modelo, ya considerado consolidado, se visualiza con capacidad de continuar más allá de eventuales cambios administrativos, como los asociados al proceso de implementación de los SLEP. Su efectividad demostrada lo posiciona como una herramienta pedagógica sostenible y adaptable, *la co-docencia tiene que seguir avanzando... sería ilógico pensar que mañana no esté. Aunque tengamos cambios en los SLEP, el trabajo que hemos desarrollado muestra que la co-docencia es un modelo consolidado* (Focus group docentes).

Otro eje relevante en su proyección es el vínculo que establece entre el aprendizaje escolar y el mundo externo, lo que refuerza la pertinencia de los contenidos y prepara a los estudiantes para

enfrentar con mayores herramientas los desafíos del entorno laboral y social, *debemos seguir abriendo espacios para que nuestros estudiantes no piensen que lo que está pasando en el colegio queda en el colegio, sino que lo que hacemos en el aula es para abrir las puertas al mundo [...] proyectos futuros deberían incluir más espacios formales de coordinación y protocolos claros. Esto permitiría que la co-docencia alcance su máximo potencial* (Focus group docentes).

No obstante, para alcanzar su máximo potencial, se requiere fortalecer los espacios formales de coordinación docente y establecer protocolos claros que estructuren el trabajo colaborativo. Estas mejoras permitirían optimizar la planificación y ejecución de la práctica.

En síntesis, la continuidad y perfeccionamiento de la co-docencia se proyectan como prioridades, asegurando su sostenibilidad y ampliando su impacto sobre el aprendizaje y la formación integral del estudiantado.

Conclusión

La implementación de la co-docencia en el Liceo Bicentenario Comercial de Valdivia evidencia un modelo educativo que responde a las necesidades de diversidad e inclusión establecidas en las políticas públicas chilenas. Basada en la colaboración profesional entre docentes, esta práctica ha logrado consolidarse como una herramienta efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza, fomentar la equidad educativa y atender tanto a estudiantes rezagados como a los más avanzados en su proceso de aprendizaje.

El análisis del caso destaca que, a pesar de su consolidación, la co-docencia enfrenta limitaciones relacionadas con la infraestructura, los recursos tecnológicos y la falta de tiempo para planificación y coordinación. Sin embargo, estas barreras han sido compensadas por la creatividad y el compromiso de los docentes, quienes han desarrollado estrategias innovadoras para mantener la calidad de la enseñanza. Además, se subraya la importan-

cia de un apoyo institucional robusto y la creación de espacios formales de planificación para maximizar el potencial de esta práctica. Por otra parte, se observa que en el Liceo Comercial sería necesario ahondar en los procesos de coevaluación, con el fin de seguir fortaleciendo esta práctica (Maldonado, 2022; Horn *et al.*, 2024).

En el futuro, la co-docencia tiene el desafío de expandirse y perfeccionarse, garantizando su sostenibilidad en un contexto educativo en constante cambio. Su capacidad para conectar el aprendizaje en el aula con las demandas del mundo laboral y social refuerza su pertinencia como una práctica clave en la formación integral de los estudiantes. Para alcanzar su máximo potencial, será esencial implementar mejoras organizativas que incluyan protocolos claros y más oportunidades de colaboración estructurada entre los docentes. En síntesis, la co-docencia en el Liceo Bicentenario Comercial de Valdivia se posiciona como una práctica pedagógica innovadora y eficaz, que, con el fortalecimiento de sus bases institucionales y organizativas, puede convertirse en un referente para la inclusión y la mejora continua en el sistema educativo chileno.

El trabajo colaborativo el caso del Liceo Chileno Alemán Frutillar

Manuel Pineda Torres¹
Erick Vidal Muñoz²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el Liceo Chileno Alemán de Frutillar, establecimiento del Servicio Local de Educación Pública de Llanquihue de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna homónima de la Región Los Lagos, en la zona sur de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi - estructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

¹ Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Ciencias Sociales, mpinedat@ucsh.cl <https://orcid.org/0000-0002-4853-041X>

² Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Métodos de Investigación Social Educación. evidalm@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-6764-4358>

Marco teórico

En el Plan Local para el Desarrollo Profesional Docente del Liceo Chileno Alemán de Frutillar destaca 2 estrategias que se han ido implementando en el transcurso de los años, estas son el “Acompañamiento en el aula” y el “Trabajo colaborativo”.

Estas estrategias son promovidas desde las políticas públicas del país, que tiene la finalidad de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera colaborativa entre los docentes, propiciando el desarrollo profesional y el liderazgo educativo con un enfoque más democrático (Bolívar, 2019) en dichos procesos.

Con respecto al acompañamiento en el aula, es una estrategia que favorece a la práctica profesional ya que le permite asumir un nuevo rol en el establecimiento, promoviendo a la docencia como una actividad profesional más compleja (San Martín *et al.*, 2021); cuya finalidad es de perfeccionar las habilidades académicas y de gestión de estas (Vela, 2023).

El acompañamiento en el aula consiste en una forma de acompañamiento profesional basado en la observación de clases, en las que un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico, o un docente, presencia una clase completa o una parte de ella, para luego proporcionar retroalimentación (Díaz-Terrero, *et al.*, 2018).

Esta estrategia ha sido implementada en el país desde fines de los 2000, a raíz del mejoramiento de resultados académicos alcanzados por escuelas que tenían implementada esta práctica. Por lo cual el Mineduc apoya dicha instancia con manuales de implementación y orientación, constituyéndose en una política para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizajes a nivel nacional.

En cuanto al trabajo colaborativo, esta estrategia se refiere a que los docentes comparten una cultura laboral y fines en común, y operan interdependientemente para lograr mejores procesos de enseñanza para sus estudiantes. Por lo que la colaboración es un

medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y construir escuelas que son espacios de aprendizaje para todos (Salokangas & Ainscow, 2017), y de esa forma se van fortaleciendo las relaciones laborales y/o personales de los docentes para el logro del mejoramiento de los aprendizajes.

El trabajo colaborativo es fundamental dentro de los enfoques de Desarrollo Profesional Docente y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).

Se debe destacar que el trabajo colaborativo, propicia un trabajo que está en igualdad de condiciones, donde el grupo de trabajo es responsable de lograr los objetivos propuestos, es decir, no dependen de la guía de un experto, sino que todos quienes se encuentran en el grupo de trabajo deben generar aportes para alcanzar el fin propuesto (Molina & Sepúlveda, 2019).

Además, el trabajo colaborativo, implica un trabajo en colectivo, un proceso en el que cada docente aporta y está dispuesto a aprender de los demás, estableciendo una interacción que da la oportunidad de dialogar y reflexionar entre ellos y/o con otros miembros de la comunidad educativa, detectando necesidades, pensando la mejor manera de abordarlas, compartiendo experiencias y tomando decisiones con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Docentemás, s.f).

Hallazgos

Estas estrategias se plasman en los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y con ello en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) siendo ambos documentos institucionales obligatorios para todos los establecimientos del país.

La práctica de acompañamiento en el aula y el trabajo colaborativo, están bastante institucionalizadas, con resistencia en un comienzo *al comienzo tuvimos resistencia porque los colegas no*

querían que fuera alguien que no era profesor acompañarlos a aula. No comprendían de qué se trataba. O sea, como que les molestaba al principio (Encargado EMTP).

Pero con el tiempo se ha ido consolidando y realizando en base de la colaboración entre los mandos medios y docentes:

Lo conversamos previamente, lo conversamos previamente, ¿cierto? y uno le dice ya tal día voy a observar tu clase ya para que la haga de forma normal ¿cierto? y le da algunas directrices también, las pautas de evaluación, por ejemplo, se las entregamos para que ellos sepan que es lo que uno va a observar específicamente (Jefa de UTP).

E integrando nuevos actores en dicha estrategia como colaboradores, constatando la implementación de un liderazgo más distribuido: *Tenemos experto uno, experto dos, avanzados y profesores que en cierta forma se están preparando para mejorar sus prácticas* (Jefa de UTP).

el profesor PIE con el profesor de asignatura o módulo, se elaboró una pauta que está, en este caso, está la coordinadora PIE desempeñando ese rol de ir a acompañar a aula para poder observar si se está realmente produciendo la coenseñanza dentro de una sala de clases (Encargado EMTP).

Esta dinámica se ha ido implementando tanto en la Formación general como en la Formación diferenciada, dando énfasis a debilidades detectadas:

ir desarrollando en lo que es la evaluación, ... que es cómo desarrollar el proceso y la retroalimentación dentro de una sala de clases, ... todos unidos para poder lograr lo que queremos que mejoren los aprendizajes de nuestros estudiantes por medio de mejorar las capacidades de nuestros docentes (Encargado EMTP).

Como también en adquirir nuevos conocimientos por medios de capacitación externos al establecimiento: *Estamos dentro de un programa que se llama Enseña Chile que nos ofrece unos talleres gratuitos, por ahí tomamos el que más calzaba con nuestros requere-*

rimientos... estamos tratando de ir a capacitaciones también de las empresas (Encargado EMTP).

El acompañamiento en el aula es una iniciativa ministerial, que ellos la han ido implementando en el tiempo: *él era profesor de acá antes, me dice: “señora Yasna, yo me acuerdo cuando usted me iba a acompañar a aula y me acuerdo que usted lo hacía de tal forma, así que yo traté de hacerlo de la misma manera (Encargado EMTP).*

Pero dicho según los diferentes participantes ya está institucionalizado: *Refiriéndome a los acompañamientos, ya eso está instalado (Jefa de UTP). El acompañamiento al aula está presente en el establecimiento, una práctica ya habitual (Focus Group Docentes).*

Mientras que el trabajo colaborativo se fue desarrollando desde las necesidades de los docentes del establecimiento:

Nosotros hace muchos años, ya en matemáticas, por ejemplo, en algún momento nos colocamos de acuerdo que los profesores estuvieran en el mismo horario, en el mismo curso, de tal manera que un profesor, por ejemplo, podría ir a trabajar la geometría y otro profesor el arte, otro profesor (Focus Group Docentes).

Actualmente las instancias se han ido diversificando, no así la finalidad de la colaboración entre los docentes: *Ahora, sí, estos mini congresos mantenerlos, porque también es una forma de compartir experiencias y que también enriquece a los pares, a los colegas entre sí... con esto se va a fomentar aún más el trabajo colaborativo. Se está fomentando aún más (Encargado EMTP).*

Como también integrando otras instancias fuera del aula para el mejor desarrollo de los aprendizajes: *realiza un trabajo colaborativo en donde se realizan visitas a empresas, por ejemplo, en conjunto con psicólogos del programa de integración, con educadoras diferenciales, donde también se busca que el maestro guía en cierta forma conozca esta modalidad de inserción (Jefa de UTP).*

En cuanto al acompañamiento en el aula lo realiza principalmente las Jefaturas del establecimiento: *Entonces, sea director, sea inspector general, jefe UTP, etcétera. Todos tratamos de ir a acompañar con la misma pauta, consensuada con los profesores, hacer la retroalimentación de una manera similar* (Encargado EMTP).

Pero se tiene como proyección de integrar a nuevos actores:

Y el anhelo, como mencioné, es que en algún momento lleguemos a que entre pares también pueda haber acompañamiento (Jefa de UTP).

Asistentes profesionales de la educación, con una pauta obviamente pertinente, ellos van a acompañar a aula a un niño, por ejemplo, disruptivo, con problemas disciplinarios (Encargado EMTP).

En cuanto al trabajo colaborativo, se ha ido integrando a los profesionales no docentes, involucrando a todos en los procesos de enseñanza aprendizaje:

el caso del trabajo colaborativo, lo que hemos estado trabajando acá ha sido la co-enseñanza, la co-docencia con el PIE. En el caso mío, creo yo que ha sido exitoso por hecho de que la persona que trabaja conmigo del PIE es un alumno que le gusta mucho la asignatura de matemática (Focus Group Docentes).

El profesor de trabajo colaborativo, el profesional PIE, puede no ser un experto en mecánica automotriz, pero sí el tener las herramientas de cómo enseñar a un alumno con necesidad educativa transitoria permanente. Y en eso yo voy aprendiendo también como profesor de especialidad en mecánica automotriz a cómo tratar un niño permanente, a un niño transitorio, a un niño con necesidad educativa distinta (Encargado EMTP).

En la formación diferenciada el trabajo colaborativo es algo propio de las especialidades, pero se han ido ampliando a la formación general dicha colaboración en los logros de aprendizajes:

Siempre ha habido colaboración entre las mismas especialidades y todo, por ejemplo en matemáticas trabajamos harto igual juntos, pero se está tratando de hacer esas colaboraciones entre asignaturas o entre TP con asignaturas básicas, así que se está tratando de hacer esa mezcla.

Eso si las instancias de trabajo colaborativo son menos regulares, pero no deja de ser una proyección con el DPD:

Se está queriendo generar algo más... más continuo, pero sí es esporádico. Son algunos profesores que están generando estas iniciativas. Pero, por lo mismo, cuando uno ve algo positivo tiene que copiarlo, o tiene que unirse. Yo creo que por ahí vamos: generar estos cambios (Jefa de UTP).

La posibilidad de hacer un mini congreso en que pasaban observando y el colega presentando... obviamente no es todavía una consolidación absoluta. Estamos yendo hacia allá (Encargado EMTP).

En general entienden bien lo que es el trabajo colaborativo y su finalidad y eso mismo lo potencia a seguir desarrollando:

El trabajo colaborativo permite de alguna manera que se pueda mis capacidades poner a disposición de mis pares o de mi institución, para crecer y complementarnos... sabemos que este profesor tiene tales, tales fortalezas, sino que ahora esas fortalezas sean compartidas entre los pares para que desde esa experiencia también aprendan los demás y puedan, digámoslo en forma popular, copiar lo bueno que hace mi colega y que a mí también me puede servir (Encargado EMTP).

Factores que favorecen o limitan la implementación de las estrategias desarrolladas

A continuación, se detallan aquellas condiciones que han limitado, así también facilitado lo que concierne a las prácticas de Desarrollo Profesional Docente en el Liceo, en específico el acompañamiento al aula y el trabajo colaborativo. Las condicio-

nes a comentar se pueden agrupar en aquellas de tipo relacional, administrativo y territorial.

En primera instancia, aquellos elementos que limitan lo asociado a los acompañamientos y el trabajo colaborativo, responde a cuestiones asociadas a la locación del Liceo. La lejanía del establecimiento con respecto a las empresas en las cuales sus estudiantes realizan formación dual, genera que muchas veces los docentes no realicen las actividades de acompañamiento y trabajo colaborativo con la periodicidad esperada, así también impacta en los tiempos de docentes y/u otros miembros del Liceo en lo que se refiere a la implementación de prácticas de PLDPD.

Hay un tema ahí de las salidas, las visitas a empresas, por ejemplo. Ahí hay algo que mejorar, porque tiene que ser más constante, ¿cierto? Nosotros estamos en una zona geográfica bien compleja, nuestros estudiantes están en distintas comunas, ¿ya? No sé si conocen por acá al sur, pero nosotros estamos en Frutillar, la mitad de Entre Osorno, y Puerto Montt, ¿ya? Estamos justo en la mitad, hay 50 kilómetros para allá y 50 kilómetros para acá. Entonces, nuestras empresas, en la gran mayoría, están en Puerto Montt, ¿ya? Entonces, el realizar visitas a las empresas conlleva tener un horario disponible, los profesores disponibles. Entonces, muchas veces no se generan estas visitas tan reiteradas como deberían ser (Encargado EMTP).

Lo anteriormente mencionado, también requiere una mayor facilidad en lo relacionado con el uso de recursos por parte del establecimiento educativo. La formación dual, para su supervisión requiere el uso de recursos económicos de manera expedita, lo cual posibilita el desarrollo de acciones tales como por ejemplo el acompañamiento. No obstante, una de las aristas que ha impactado en el desarrollo de las prácticas de PLDPD descritas en este documento, se relacionan con la burocracia existente en mecanismos del sostenedor actual, SLEP Llanquihue. *Ya es igual, es importante reconocerlo. El SLEP es bien ordenado y tiene, pero sí, muchos procesos para llegar a algo. Ya es mucha burocracia para obtener recursos (Encargado EMTP).*

Prosiguiendo, otro elemento que ha limitado la práctica de acompañamiento en específico se relaciona con las licencias médicas del profesorado. Lo señalado, genera desorganización en lo que concierne al programa de visitas realizado en el Liceo, lo cual propicia que muchos acompañamientos se superpongan, se solapen y/o no sean realizados en los tiempos previstos.

Que muchas veces tenemos programado todo eso y licencia médica. Entonces, se nos acumula con otros acompañamientos, porque acá tenemos más de 30 profesores, son hartos. Entonces, a veces después ya cuesta acomodar ese calendario. Entonces, yo creo que eso nos ha jugado un poco en contra y yo creo que es eso, más principalmente es eso: tiempos, licencias médicas, que después requiere tiempo de acomodo, que obstaculiza un poquito el poder hacerle el acompañamiento al profesor a tiempo, digamos (Jefa de UTP).

En tanto, aquellos elementos que han facilitado la implementación tanto del acompañamiento docente, como el trabajo colaborativo, guardan relación con aspectos de carácter relacional. En primer término, resulta posible mencionar la confianza, ya que se destaca como un elemento inherente a las prácticas de acompañamiento y trabajo colaborativo implementadas en el Liceo, así también a cualquier proceso que implique el desarrollo profesional docente.

A ver. En lo que ha favorecido, primero yo creo que se ha generado un espacio de confianza. Creo que es primordial ese concepto. La confianza. Ya. Para que los equipos crezcan tiene que existir la confianza. Y bueno, ustedes saben que las neurociencias así los indican, que todos aprendemos más cuando hay cariño y amor. Y no sentir miedo o temor de que me vayan a ir a acompañar u observar en una clase (Jefa de UTP).

La comunicación y la presencia de relaciones profesionales periódicas también ha facilitado la implementación de las prácticas analizadas. Si bien existen discrepancias y/u posiciones docentes que muchas veces no son concordantes, existen los espacios de organización y conversación que permiten llegar a acuerdos

compartidos “*lo bueno es que se dicen las cosas, se dicen las cosas en los momentos. Y eso igual es bueno, porque van saliendo situaciones o molestias de repente que hay de profesores. Entonces, eso se va mejorando, se conversa*” (Encargado EMTP).

Ambas prácticas consignan la participación tanto de agentes externos del establecimiento como también de miembros de la comunidad educativa del establecimiento. A nivel interno, juega un papel preponderante de liderazgo y de conducción de las prácticas el jefe de la UTEPROF, ya que mantiene la comunicación tanto con la jefa de UTP, la dirección y/u otros administrativos y los docentes del establecimiento, así también es quien se coordina con los supervisores de las empresas en las cuales efectúan sus labores los estudiantes. El jefe de UTEPROF realiza el acompañamiento a los docentes de especialidad, informando al equipo de gestión el cómo han sido las labores del profesorado del Liceo.

Al jefe de UTEPROF, o jefe de la parte técnico-profesional, como se llaman otras partes, tratamos de, como él tiene más expertise en el área técnico-profesional, que ojalá él pueda acompañar mayoritariamente a los colegas TP, pero eso no quita, no resta que ninguno, que alguno de nosotros, que somos la jefa de UTP, el inspector general o el director, también podamos ir a acompañar (Jefa de UTP).

Inclusive el encargado de EMTP juega un papel importante en lo que concierne a la generación de procesos colaborativos entre docentes tanto de especialidades como del plan común del establecimiento. Lo anterior, es realizado en función de entregar una preparación óptima para los estudiantes.

En lenguaje, por ejemplo, los chiquillos tienen que exponer muchas veces sus trabajos que realizan en las empresas, ya, y también se trabaja en cuanto a vocabulario, ¿cierto?, vocabulario técnico, ya, en redacción, cómo generar un documento, por ejemplo. Ya los chicos tienen acceso a las órdenes de trabajo en las empresas, muchas veces las chicas las incluyen en los procesos administrativos en las empresas, y muchas veces tienen que trabajar con personas de allá, ¿cierto?, mayores, y tienen que atender clientes,

por ejemplo, ya. Entonces, deben tener un buen vocabulario, manejar conceptos técnicos propiamente de su especialidad. Entonces, lenguaje nos ayuda en ese sentido (Encargado EMTP).

Dicha colaboración también se evidencia en el caso de la coordinación realizada por el encargado de EMTP con docentes, miembros del equipo de gestión que velan por la integración en el Liceo, entiéndase psicólogos y/o educadores diferenciales y maestros guías de la empresa, lo cual favorece la inserción a la empresa de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Tenemos bastantes estudiantes del programa de integración que también tienen que tener la oportunidad, ¿cierto?, de ingresar a empresas. Ahí se realiza un trabajo colaborativo en donde se realizan visitas a empresas, por ejemplo, en conjunto con psicólogos del programa de integración, con educadoras diferenciales, donde también se busca que el maestro guía en cierta forma conozca esta modalidad de inserción, ya, en donde los estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa especial puedan integrarse (Encargado EMTP).

Las acciones comentadas buscan desplegar una serie de capacidades profesionales en el profesorado, se puede destacar aspectos tales como el orden y la planificación del profesor para con su material docente, la mejora de los procesos de evaluación formativa, la diversificación de didácticas de enseñanza, la capacidad de organizarse y trabajar de manera colaborativa. Todo lo anterior, contribuiría a la mejor inserción de los estudiantes a la empresa, así también a la adquisición de conocimientos pertinentes para dichos contextos laborales.

El nivel de desarrollo de las prácticas analizadas es bastante importante, inclusive se alude a que son acciones institucionalizadas y que ya forman parte del sentido común del Liceo, *El acompañamiento al aula está presente en el establecimiento, una práctica ya habitual (Focus Docentes)*. De todas formas, se comenta la necesidad de realizar mejoras significativas con respecto a la implementación y puesta en marcha de las prácticas. El principal punto de mejora a considerar consiste en una temá-

tica ya mencionada anteriormente, lo que se relaciona con los acompañamientos y su periodicidad, lo cual adquiere relevancia debido a la distancia que posee el establecimiento con respecto a las empresas en que se encuentran sus estudiantes. En estricto rigor, se requiere una mayor cantidad de recursos económicos para efectuar traslados y supervisiones en terreno

Las prácticas de acompañamiento y trabajo colaborativo han contribuido en el aprendizaje de los docentes del establecimiento, tanto de especialidades como de formación general. Destaca el aprendizaje del profesorado en aspectos asociados a la capacidad de trabajar de manera mancomunada en relación con modelos de enseñanza, compartir sus experiencias de docencia exitosas y también la innovación en modelos de enseñanza-aprendizaje considerando el empleo de tecnología. En este sentido, resulta interesante destacar que se hace mención a la constitución de una comunidad de aprendizaje en el Liceo.

Le empezó a pedir ayuda a su colaborador y al que hace su coenseñanza, y empezó a filmar. Hacía los ejercicios en un cuaderno, colocaba los ejercicios, los destacaba y, con un lápiz y un papel, iba filmando el video y les iba señalando a los estudiantes qué era lo más importante en un video como de cinco minutos. Y esa práctica la mantiene hasta el día de hoy, cada vez más perfeccionada. Va Roberto, que es el colega PIE, le va ayudando a editar los videos, y los van subiendo a YouTube (Jefa de UTP).

En función de los aprendizajes y lecciones ya mencionados es que se establece la proyección de las prácticas analizadas en este escrito. Las prácticas de acompañamiento y trabajo colaborativo se proyectan como prácticas que se deben mejorar y robustecer, junto con ello consolidar una comunidad de aprendizaje en el Liceo. En tanto, la proyección no solo se limita al ámbito interno del establecimiento, sino que se visualiza que dichas prácticas, y en general el Desarrollo Profesional Docente y la TP, debe considerar un apoyo más permanente tanto en términos económicos como logísticos del Servicio Local de Educación Pública del cual depende el Liceo.

EL Liceo participa de la Red TP Dual de la Región, además de trabajar en red con los establecimientos técnicos del sostenedor, así también cuenta con vinculación con Institutos Profesionales. Estos espacios han posibilitado dar cuenta de buenas prácticas, compartir estrategias y visualizar problemáticas en común de los centros. En dichas redes también se ha comentado la problemática asociada a recursos y supervisiones de estudiantes en la empresa.

tenemos una red TP dual acá en el sur, ya, y la red TP dual son prácticamente todos los liceos técnicos que hacen formación dual. Ya, hemos realizado durante el año, no sé, van como tres, cuatro reuniones, ya, en donde se dan a conocer todas las temáticas que van pasando, que van surgiendo, cierto, en relación al dual, buenas prácticas también, es bien bonito y bien enriquecedor cuando hacemos estas reuniones, son bien participativos, participan directivos (Encargado EMTP).

En función de lo anterior, se visualiza la necesidad de fortificar y proseguir con estas prácticas asociadas a la constitución y participación de redes académicas.

Liderazgo directivo y medio para la implementación de las estrategias

El liderazgo ha jugado un papel importante en lo que concierne a la implementación de las prácticas de acompañamiento y trabajo colaborativo. En un primer término, se advierte la posición de la dirección, quien entrega las directrices y lineamientos a la jefa de UTP, quien mantiene la comunicación y lidera las prácticas en conjunto con el encargado de EMTP.

El encargado de EMTP juega un papel importante, ya que es quien mantiene la comunicación y orientación constante con los docentes de especialidades técnicas. Su papel no solo se reduce a la comunicación, sino que también a liderar estos procesos y movilizar a los docentes en función de las finalidades del PLDPD.

Prosiguiendo, también destaca el desarrollo de un modelo de liderazgo distribuido al interior del establecimiento, dado que el liderar iniciativas pedagógicas no solo queda a nivel de dirección, ni tampoco de unidades técnicas y de especialidad, sino que también se consigna un papel protagónico del profesorado, de quienes se espera su liderazgo para la mejora de prácticas pedagógicas y aprendizajes.

¿qué es lo que ha mejorado? En cierta forma, el liderazgo distribuido, porque así lo veo yo, y es lo que se ha planteado en varias oportunidades en reuniones. Es que el profesor asuma, asuma su responsabilidad y la ejecute de la mejor forma posible, desde sus conocimientos, desde sus bases de formación y contribuya, porque él se dé cuenta que él está para mejorar, que él está para colaborar, ¿cierto? Y que él es parte fundamental de esta maquina que se llama LICHAF. El engranaje importante (Encargado EMTP).

Resulta importante la responsabilidad que se le asigna al profesorado y también la participación que debe tener. De todas maneras, esta responsabilización colectiva al interior del centro no estuvo exenta de complicaciones, dado que parte del profesorado en sus inicios pensó que podría convertirse en un mecanismo más punitivo que de responsabilización. No obstante, con el desarrollo de las prácticas de acompañamiento y trabajo colaborativo dicha percepción ha ido cambiando a una visión más positiva de las prácticas.

El liderazgo tiene que ser, tiene que darle confianza al profe. O sea, eso parte fundamentalmente del director y jefe de UTP. Porque aquí no tengamos que ver, si tú le das confianza en ese sentido y permites que se hagan algunas cosas nuevas o novedosas, puede que eso ayude harto. O sea, de eso, por ejemplo, yo nunca para estar... Para ser claro en el cuento, tenía mis dudas, por ejemplo, sobre lo que podría significar, yo lo tomaba como una supervisión que a ti te iban a hacer a clase y eso nunca me ha gustado. Pero en algún momento, también lo digo en mi caso, porque yo no sé lo que era para el otro, pero cada vez que me ha tocado a mí me ha gustado mucho ese ese cuento (Focus docente).

Lo comentado, evidencia la confianza que entregan los directivos del establecimiento a sus docentes, lo cual se constituye como un eje importante para la implementación de las prácticas ya comentadas. En este sentido, los docentes visualizan que la confianza es un elemento que debe estar presente en general en el establecimiento al momento de visualizar la implementación del PLDPD y/u otras iniciativas de mejora educacional-organizacional.

En el presente caso de estudio se ha analizado lo que concierne a las prácticas de acompañamiento al aula y trabajo colaborativo. En un inicio, dichas prácticas contaron con resistencias por parte del profesorado, sobre todo en lo que guarda relación con el acompañamiento en los salones de clase. No obstante, las labores de los miembros del equipo de gestión del Liceo ha sido clave para la implementación e institucionalización de las prácticas ya comentadas.

Los líderes, sobre todos aquellos del nivel medio, han ejercido prácticas de liderazgo caracterizadas por mejoras en la comunicación y también en lo que concierne a la construcción de relaciones de confianza con el cuerpo docente del Liceo. Lo anterior, ha posibilitado la emergencia de un liderazgo compartido y/o democrático, que además se caracteriza por estar centrado en lo pedagógico (Bolívar, 2009), dado que los miembros de la comunidad educativa, sobre todo docentes, han ido adquiriendo mayores responsabilidades en cuanto a las prácticas analizadas. Inclusive la construcción de confianzas y mejoras comunicativas ha posibilitado la participación de personal no docente del establecimiento, así también agentes externos a la organización escolar, tales como redes de especialidades técnicas e instituciones de enseñanza superior-técnica.

Lo comentado permite indicar la existencia de una cultura colaborativa, caracterizada por contar con fines en común (Salokangas & Ainscow, 2017), siendo en este caso el desarrollo profesional de los docentes y en específico la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual se visualiza como una preocupación a

nivel de comunidad (Molina & Sepúlveda, 2019), destacándose la colaboración entre docentes de formación general y técnica con respecto a la preparación de sus clases (Vaillant, 2016). Lo anterior, adquiere mayor relevancia si consideramos la integración de agentes no docentes y externos al centro educativo.

Pese a la institucionalización de las prácticas ya mencionadas, así también los avances del Liceo con respecto a la conformación de una estructura que se caracteriza por la confianza, colaboración y comunicación, resultan necesarios prestar atención a una serie de amenazas que pueden mermar el trabajo realizado hasta el momento.

En primer lugar, resulta necesario visualizar el cómo se desarrollará, de forma más expedita y menos burocrática, la solicitud de recursos al sostenedor, en este caso SLEP Llanquihue. Lo anterior, se constituye como un problema que puede tener repercusiones en la continuidad de las prácticas analizadas, así también en otras áreas del establecimiento. Lo comentado es un problema que afecta y genera tensiones organizacionales en todas aquellas organizaciones educativas que tienen como sostenedor a un SLEP.

Aparejado con lo anterior, resulta importante visualizar las condiciones de supervisión de las especialidades del Liceo. El trabajo colaborativo es una práctica reconocida y valorada, pero las distancias territoriales que tienen las empresas en las cuales realizan sus prácticas los estudiantes, limitan el ejercicio para gestar los procesos necesarios para desarrollar este tipo de trabajo. La temática de recursos y su gestión en el Liceo, así también en el territorio, se constituyen como un punto crítico a considerar.

Finalmente, en cuanto a la estructura interna del Liceo, resulta necesario visualizar estrategias de acompañamiento al aula y/o docente que mengüen las licencias médicas del profesorado. Lo anterior, genera debilitamiento de la cultura laboral y sus fines compartidos, así también debilita las instancias colaborativas planificadas por el centro y en último término afectan los procesos de aprendizaje de los estudiantes del establecimiento.

El acompañamiento docente el caso del Liceo Bicentenario Instituto Politécnico Santa Cruz

Pablo González Martínez¹
Andrea Carrasco Sáez²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el Liceo Politécnico de Santa Cruz, establecimiento municipal de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna homónima de la Región de O'Higgins, en la zona centro sur de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi - estructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo, como son el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica y los jefes de seis de las especialidades de la Formación Diferenciada (FD) de la EMTP. Con el primero de ellos se realizó una entrevista de carácter individual y con los segundos, la modalidad fue grupal. Las entrevistas fueron realizadas en el transcurso del mes de diciembre de 2024.

En específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente. Dicha práctica es el denominado "Acompañamiento y retroalimentación docente". Se eligió para el análisis esta práctica, dada la re-

¹ Universidad de Chile. Doctor por la Universidad de Granada.
pablo.gonzalez68@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-1917-1147>

² Universidad de Chile. Doctor por la Universidad de Granada.
ancarrasco@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>

levancia que para los informantes clave del liceo, ésta posee en el ámbito del desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

Marco teórico

El concepto práctica de liderazgo es comprendido preferentemente como aquel conjunto variado de acciones que responden al contexto en el que ellas ocurren, que por lo tanto son flexibles al adaptarse para responder a las singularidades de las comunidades e instituciones educativas en donde ellas se despliegan (Rojas & Carrasco, 2021; Valdez Morales, 2022).

En ese escenario, uno de los focos de las prácticas de liderazgo en Chile ha estado puesto en el desarrollo de capacidades profesionales en los docentes, mediante la generación de una serie de condiciones institucionales que hacen posible su incremento (Rojas & Carrasco, 2021).

En un escenario internacional y nacional en el que el liderazgo educativo transita gradualmente desde un enfoque centrado en el *management* de las escuelas, hacia una nueva perspectiva que privilegia el desarrollo de capacidades en los centros escolares, mediante un ejercicio del liderazgo con foco en lo pedagógico y, por tanto, en el incremento de las capacidades del profesorado (Rodríguez y Gairin, 2020), en Chile desde hace casi una década se estimula precisamente esta dimensión en las actividades cotidianas de los líderes escolares (Valdéz Briceño & Guerra Guajardo, 2023).

La normativa vigente, así como los marcos de actuación para el liderazgo escolar definidos desde la política pública, así lo señalan, al establecer como responsabilidades profesionales y como

prácticas habituales del liderazgo, el impulso de planes institucionales y prácticas de liderazgo de nivel local con foco en el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado que lideran (Valdéz Briceño & Guerra Guajardo, 2023; González Martínez, 2024).

El desarrollo profesional docente (DPD) está conformado por múltiples factores que se articulan en su quehacer profesional cotidiano y que lo hacen posible (Imbernón, 2020): los salarios, la carrera docente, el clima laboral, la formación profesional, la participación, las instancias de trabajo entre pares (Imbernón, 2020).

De igual modo, la carrera docente es entendida como un continuo formativo en el que ocurre el aprendizaje profesional: la formación inicial docente, la inserción al ejercicio profesional y la trayectoria profesional a lo largo de los años de servicio (Carrasco & Ortiz, 2023; Imbernón, 2020; Hilel & Ramírez, 2022; Vaillant & Marcelo, 2015).

El DPD Es un proceso tanto individual como colectivo (Carrasco & Ortiz, 2023; Duk *et al.*, 2021; Hilel & Ramírez, 2022; Osorio, 2016) y puede entenderse también como la disposición del profesor, a mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su práctica, mediante “una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant & Marcelo, 2015, p.123). Ella se relaciona con el interés del docente por aprender permanentemente en contextos formales y no formales (Aguayo, 2021; Akcaoglu *et al.*, 2023).

El DPD requiere que estos procesos ocurran de manera contextualizada e institucionalizada, con el fin de articular lo que los docentes aprenden con lo que hacen en sus espacios cotidianos de trabajo (Darling-Hammond *et al.*, 2017). Esta forma de comprender el DPD, centrado en los contextos escolares, implica una diferenciación relevante respecto de los enfoques que reducen el DPD a la formación continua (Parrilla, 2021). De este modo, el centro escolar se transforma en el natural y más significativo

ambiente formativo para el profesorado, en el que ellos son los protagonistas de su propia formación, mediante la promoción de la innovación a nivel institucional (Imbernón, 2022).

El Acompañamiento Docente es una de las estrategias más extendidas en el sistema educativo y alcanza diversas formas de realización, las que varían de una institución a otra. El acompañamiento es una estrategia de desarrollo profesional docente que tiene como propósito incrementar las capacidades profesionales mediante procesos de observación y sistematización basados en información (Aravena, 2018)

El acompañamiento docente, según Maureira (2015) es un proceso basado en el diálogo, la confianza, la mutualidad y la relación horizontal de los involucrados, con foco en los desafíos que tiene la práctica docente y la necesidad de transformarla. Es, por tanto, un proceso formativo mediado por la colaboración profesional, en donde el apoyo técnico-pedagógico es central y en el que el apoyo afectivo o emocional es también relevante (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019).

Existen diversos modelos de acompañamiento docente, los que pueden organizarse en torno a los siguientes tipos: modelo de intervención, basado en la asistencia técnica brindada por el acompañante, sobre el que recae la responsabilidad de interpretar y definir la realidad, situándose en el rol de experto; modelo de facilitación, en el que el acompañante principalmente tiene como tarea la de facilitar instancias de reflexión profesional en el docente acompañado, instancias que buscan el autodescubrimiento de soluciones; modelo de colaboración, en el que la relación es de interdependencia entre acompañante y acompañado, basada en la mutualidad y reciprocidad entre ambos, en el que el acompañante se sitúa en la condición de colega y amigo crítico (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019).

Hallazgos

Según el Plan de Desarrollo Profesional Docente del liceo, el Acompañamiento y Retroalimentación Docente es una prácti-

ca directiva y de liderazgo medio cuyo foco es el desarrollo de capacidades profesionales, principalmente pedagógicas, en el profesorado del liceo. Esta práctica se entiende como un proceso en el que se acompaña a las y los docentes en el aula, mediante la observación de clases y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas, buscando el fortalecimiento de su labor con el fin de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes.

Esta práctica se relaciona con otras tres tareas que el equipo directivo y de gestión desarrolla de manera permanente: detección de necesidades de formación continua, de participación en cursos vinculados al desarrollo de capacidades en los profesores, preparar actividades y acciones de formación continua y también informarle al cuerpo docente respecto de las oportunidades de formación continua.

La práctica de acompañamiento docente, como ya se dijo, es también realizada por líderes medios del establecimiento, fundamentalmente por quienes ocupan cargo de jefatura y/o coordinación a nivel de departamento, quienes apoyan a sus pares profesionales que requieren algún tipo de apoyo pedagógico, ya sea por su condición de docentes nuevos en la organización, o bien por alguna otra razón.

También realizan esta acción, en la condición de profesores acompañantes, docentes que están evaluados en los niveles más altos de la carrera docente. Esto quiere decir, que, según la necesidad profesional del docente que será objeto de acompañamiento, participan del proceso profesoras y profesores que están en el tramo Experto 1 y Experto 2 de la carrera docente, a quienes en el liceo se les considera docentes experimentados que pueden apoyar y contribuir al aprendizaje profesional de sus colegas. Ellas y ellos ejercen lo que la literatura define como liderazgo docente, un tipo de liderazgo educativo protagonizado por docentes de aulas que apoyan e influyen, para este caso, en el aprendizaje profesional de sus pares profesionales (Fernández *et al.*, 2019).

Tanto directivos como líderes medios y docentes líderes (docentes expertos), utilizan una pauta de observación, en la que registran lo que han observado en el proceso de acompañamiento al aula. La pauta está estructurada en los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre y contiene campos específicos para cada uno de dichos momentos. La extensión del acompañamiento es relativa y depende de las necesidades acordadas con el docente acompañado. Esto quiere decir que, en ocasiones, se acompaña al docente en el transcurso de toda la clase y en otras se hace sólo en algún momento de ella: al inicio, en el desarrollo o en el cierre.

Tanto directivos, como líderes medios o los docentes expertos (docentes líderes), registran sus observaciones en la referida pauta, la que es consensuada año a año con el conjunto del profesorado. Luego, sistematizan y analizan la información recogida. Con esta información realizan, en el menor lapso de tiempo posible y preferentemente dentro de la misma semana en la que se realizó la observación, la retroalimentación al docente que ha sido acompañado. En la indagación no se pudo tener acceso a información que permita sostener en específico si existe algún tipo de procedimiento o protocolo estándar para la retroalimentación, aunque si se puede sostener, basados en el testimonio de los informantes clave, que ella responde a una conversación privada entre el docente acompañado y su acompañante.

Tal como sostiene uno de los jefes de especialidad entrevistados,

Hay personas encargadas dentro de los docentes que van hacer acompañamiento a los colegas que son más nuevos en esto de la educación y vamos con una pauta y que antes se le ha mostrado a los colegas en la cual nosotros acompañamos y miramos el desarrollo de la clase y al finalizar se conversa con ellos como lo bueno, se destaca lo bueno, como se puede mejorar y eso es lo que hemos hecho en los últimos años, que han sido como distintos profesores con un poco más de experiencia con los más jóvenes dándoles a ellos está información para mejorar siempre en forma de mejora y nada punitivo sino que todo es ayudar al colega (Entrevista grupal, jefe especialidad 3).

Esta práctica de desarrollo profesional docente, es una práctica reconocida por los informantes claves y está presente en los instrumentos de gestión del liceo. Está instalada, en su versión actual, en el establecimiento desde hace más de cinco años, según lo refieren las y los consultados y se realiza con una frecuencia que oscila entre dos o tres veces por año. Sin embargo, cabe destacar que esta práctica tiene un antecedente anterior, que se aproxima a los 10 años, época en la que se realizaba una acción similar una vez al año, aunque con un foco distinto, dado que se centraba en la evaluación y categorización del desempeño del profesorado.

Esta práctica, según señala el jefe de UTP es relevante dado que *para mi es primordial el apoyo docente, mejorar las habilidades dentro del aula, desde la planificación de la actividad, de la estrategia de la actividad que se tiene que desarrollar en el aula y el proceso de evaluación en el aula también* (Entrevista jefe UTP).

En su actual versión, la implementación de esta práctica, con un tono fundamentalmente formativo, depende de dos factores: las posibilidades de realizar el acompañamiento y las necesidades que puedan presentar algunos docentes del liceo. Cabe señalar que, como mínimo, se desarrolla un ciclo de acompañamiento por cada semestre lectivo.

Finalmente, la práctica de acompañamiento es una acción principalmente focalizada hacia las y los docentes que tienen algún tipo de necesidad de apoyo profesional en el plano pedagógico, lo que significa que son objeto de acompañamiento docentes que, en opinión de los niveles directivos y medios, así lo requieren.

La práctica de acompañamiento, según lo relatan los informantes clave, surge de la identificación de algunas necesidades de apoyo profesional que presentan algunos integrantes del equipo docente, apoyo que está focalizado principalmente en el ámbito pedagógico-didáctico, en las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación de los aprendizajes y en la interacción de aula con los grupos de estudiantes.

Los equipos del liceo además señalan que existen necesidades de desarrollo profesional, asociadas a la fase o a la etapa de desarrollo en la que se encuentra un docente. En las entrevistas, fue posible identificar cuatro tipos de necesidades de desarrollo profesional:

- Necesidades de apoyo de docentes noveles o principiantes.
- Necesidades de apoyo profesional para docentes nuevos en la organización.
- Necesidades de apoyo profesional para docentes que requieren apoyo en algunas herramientas pedagógicas claves, como son la interacción con estudiantes, la evaluación de los aprendizajes o la didáctica específica.
- Necesidades de apoyo profesional en docentes que ejercen en la formación diferenciada técnico-profesional y que provienen de otros campos profesionales.

Por ejemplo, uno de los jefes de especialidad de la formación diferenciada técnico-profesional señala en la entrevista que algunos docentes nuevos, en particular, docentes nuevos de las especialidades de la EMTP, que por su formación profesional no cuentan con sólidos conocimientos pedagógicos, requieren acompañamiento de otros pares experimentados, para precisamente adquirir algunas competencias docentes asociadas a lo pedagógico propiamente tal. Otro de los jefes de especialidad, en la misma dirección, sostiene:

El dominio de los temas, el dominio del grupo y aparte como lleva a cabo, como se forma esta dinámica dentro de la sala de clases con la participación de los alumnos y del profesor para el desarrollo integral de la actividad que se proponga y concretar el objetivo por supuesto (Entrevista Grupal, jefe de especialidad 2).

El jefe de UTP del liceo, en una dirección similar, indica que esta práctica emerge para atender las necesidades de aprendizaje profesional, principalmente, en relación a las prácticas de enseñanza, a la preparación de material didáctico, al diseño e implementación de estrategias de evaluación.

Como se señalara antes, esta práctica la desarrollan, desde el rol del liderazgo, líderes de nivel directivo, de nivel medio y también docentes líderes (docentes en la categoría de Experto 1 y 2). La frecuencia de implementación es, al menos semestral y puede ocurrir, según señalan las y los entrevistados, hasta tres veces por año.

El tiempo en que se realiza la práctica es variado y depende del grado de apoyo que se identifique, necesita el docente que será acompañado y también dependerá, como dicen los informantes, de las posibilidades que la contingencia les permita. En ocasiones, es posible que el acompañamiento aborde los tres momentos de la clase, inicio, desarrollo y cierre, aunque también es posible que solo alcance a cubrir uno o dos de estos momentos.

En cuanto a los recursos, principalmente el recurso utilizado es el tiempo que los protagonistas del proceso deben destinar a las actividades de observación y retroalimentación. Por lo general, los docentes en sus distintos roles, cuentan con 45 minutos para realizar la actividad de acompañamiento. El momento en que se realiza, se establece de común acuerdo entre los involucrados. Es el docente acompañado, según uno de los jefes de especialidad entrevistados, el que elige el día, el horario y el curso al cual lo acompañarán.

Los directivos y docentes que realizan el acompañamiento, cuentan con un instrumento de registro de la observación de clases. Tal como señala uno de los informantes:

nosotros tenemos la pauta, que se utiliza desde que uno ingresa a la sala como un alumno más vemos el desarrollo del inicio, desarrollo y término, pero va por fase, nosotros, estaba vez solamente alcanzamos solo el inicio y parte del desarrollo de la actividad por efecto de tiempo, no alcanzamos hacer el cierre de la actividad (Entrevista grupal, jefe especialidad 3).

Respecto de las condiciones que favorecen la implementación de esta práctica, según coinciden el jefe de UTP y los coordinadores de departamento, se pueden señalar los siguientes factores:

- Condiciones favorables que la institución genera para el desarrollo de la práctica. Que ella sea planificada y calendarizada dentro de las actividades habituales que líderes y docentes deben realizar a lo largo del año. Destinar los tiempos institucionales para que el acompañamiento y la retroalimentación sean posibles de realizar. La persistencia de las prácticas por varios años en la organización. El involucramiento y el compromiso de los directivos en la misma, tanto en su realización, como en las acciones de coordinación entre UTP e Inspectoría General para que ella se lleve a cabo.
- Disposición del liderazgo medio y del profesorado. Las y los entrevistados destacan que la motivación de quienes ejercen el liderazgo medio y el liderazgo docente son una clave para la realización de esta práctica. De igual modo señalan que la disposición positiva del docente que será acompañado constituye otro factor significativo de la implementación.

Por otro lado, los jefes de especialidad, en la entrevista grupal, indican que desde su perspectiva existen tres obstaculizadores para esta práctica, todos ellos, asociados a situaciones emergentes o a la contingencia que muchas veces pone en jaque lo planificado. A pesar de las condiciones favorables que la institución genera para la implementación de esta acción, los informantes dicen que el tiempo es un factor que en ocasiones juega en contra de la implementación. Otro factor, dice relación con el ruido ambiente que afecta al establecimiento en su conjunto. El tercero, corresponde a los estados de ánimo que tienen las y los estudiantes, el que a veces juega en contra de la actividad de observación.

De la entrevista al jefe de UTP, se puede mencionar la existencia de otros dos obstaculizadores para la práctica. El primero de ellos, dice relación con la cantidad de licencias médicas que simultáneamente afectan tanto al cuerpo docente como al equipo directivo y de gestión. Ello, cuando ocurre, obliga a modificar el calendario original de acompañamiento, con el fin de asegurar que los cursos estén cubiertos con los docentes que si están en

funciones. Un segundo obstaculizador, dice relación con el volumen creciente de trabajo administrativo que directivos y líderes medios tienen en el establecimiento, el que, con las licencias médicas, suele verse incrementado.

A nivel directivo y de equipo central de gestión, participan de la implementación del acompañamiento la directora, el UTP, un profesor que es parte de este equipo en la función de evaluador y curricularista, los dos inspectores generales con que cuenta el liceo. La directora, junto al UTP y Curricularista cumplen dos funciones: la de planificar el calendario de acompañamiento e integrarlo al calendario general de actividades, además de realizar algunas acciones de acompañamiento, en promedio hasta dos por año, debido a la carga de trabajo que tienen y a las dificultades de tiempo. Los dos Inspectores Generales, contribuyen a la práctica, coordinando con UTP la realización de las actividades de acompañamiento y retroalimentación, procurando con ello proteger el tiempo destinado para la implementación.

A nivel medio, participan realizando acompañamiento, las y los coordinadores de los departamentos de la formación general y de la formación diferenciada. A estos últimos, se suma el jefe de producción de la EMTP del liceo. Todos ellos, según corresponda, realizan acompañamiento y retroalimentación docente.

Al respecto una entrevistada señala que *algunos coordinadores de departamento, como el de lenguaje, en el caso mío de contabilidad y así como otros colegas de administración, son quienes desarrollan esta práctica* (Entrevista grupal, jefe especialidad 2). Como se dijo antes, de esta práctica, son parte también las y los docentes que están en categoría Experto 1 y Experto 2 de la carrera docente.

Para el UTP del liceo, las capacidades profesionales que se buscan desarrollar con esta práctica están relacionadas con conocimientos y habilidades en tres dimensiones del trabajo docente. La primera de ellas, es la planificación de la enseñanza, dimensión en la que, según señala, las y los docentes de la formación diferenciada, en especial los que se inician en la docencia, re-

quieren especial apoyo. Una segunda dimensión se refiere a las estrategias pedagógicas que permiten implementar lo planificado. En esta segunda dimensión, el entrevistado identifica un campo importante de necesidades de desarrollo profesional en la formación general y la diferenciada. La tercera dimensión, dice relación con la evaluación de la enseñanza. Señala que la mayoría del profesorado aún reduce la evaluación a la calificación del desempeño de las y los estudiantes, descuidando la faceta formativa que tiene la evaluación en sí misma.

Las y los jefes de especialidad de la EMTP, por su parte, destacan otras dimensiones, tales como, lo que ellas y ellos denominan, “manejo de grupo” y habilidades para comunicarse de modo efectivo con el estudiantado en el aula. Una tercera dimensión mencionada por ellas y ellos dice relación a las estrategias de enseñanza que implementan las y los docentes en sus prácticas de aula, mediante el estímulo a la innovación de dichas prácticas que un proceso de acompañamiento y retroalimentación puede lograr. La diversificación de estrategias y de didácticas, así como la diversificación de estrategias evaluativas y la actualización de contenidos disciplinares son también destacados por una de las jefas de especialidad entrevistadas.

La práctica de acompañamiento y retroalimentación docente, desde la perspectiva del análisis realizado a los datos que proveyeron los informantes, alcanza un nivel de desarrollo medio. La práctica es reconocida por las y los entrevistados. Tanto el jefe de UTP como los jefes de especialidad de la EMTP, al ser consultados, son capaces de reconocer y describir la práctica, lo que constituye un indicador de su nivel de despliegue en la institución.

La práctica tiene más de cinco años de desarrollo en la organización, incluso tiene su origen en una práctica anterior que, según los informantes, fuera utilizada con fines evaluativos del desempeño del profesorado. Junto con lo anterior, la práctica es planificada anualmente y existen responsables del diseño y de la implementación de la misma, los que también son reconocidos por

los consultados. Además, la práctica de acompañamiento tiene una periodicidad, en cuanto a su ejecución, que es claramente observable en el relato de los entrevistados.

Sin embargo, el análisis de los datos asociados a la práctica, provistos por los informantes, permite situarla solo en el nivel medio de despliegue, debido que ella no es objeto de evaluaciones sistemáticas, respecto de su implementación y tampoco es evaluada en relación a los efectos o al impacto que ella puede tener en relación al desarrollo profesional docente. De hecho, los jefes de especialidad declaran explícitamente no conocer o no tener noticias de procesos de evaluación de esta práctica.

Una variable de tipo coyuntural que podría haber afectado la implementación y, en especial la evaluación de esta práctica, se relaciona con una situación crítica que afectó al liceo a nivel directivo. El penúltimo director del establecimiento, que fuera removido de su cargo por el sostenedor hacia fines del año 2023, según algunos de los entrevistados, ejerció su cargo de manera errática y autoritaria, generando con un ello un clima de desconfianza, tanto a nivel directivo como a nivel de los equipos docentes.

Aunque esta afirmación es más bien especulativa, dado que no se cuentan con antecedentes que permitan sostenerla, es posible que esta situación coyuntural, que se extendiera por varios años, haya afectado el despliegue de una práctica como esta, que, como se viera, requiere de un clima de confianza y de colaboración al interior de la institución educativa.

Uno de los elementos facilitadores para la realización de la práctica, dice relación con las condiciones institucionales que existen en el liceo y que permiten que la práctica se lleve a cabo de modo permanente. Dichas condiciones son: la planificación de la práctica y su presencia en los instrumentos de gestión del establecimiento, en particular en el PME y en el PLDPD.

Ello hace posible que se disponga de recursos, en especial de tiempo institucional para la gestión de los directivos y los líde-

res medios en el campo del acompañamiento. De igual modo, al estar la práctica integrada a la estrategia permanente de la institución, ella es programada y calendarizada como una actividad habitual y formal de los directivos y docentes involucrados. Sin ello, no sería posible la participación sistemática y ampliada de los liderazgos directivos y medios en esta línea de acción

De igual modo, al estar integrada al PME y al PLDPD, la práctica se puede implementar gracias a las tareas que estos instrumentos definen para los distintos niveles de la organización, señalando responsabilidades y acciones específicas para ellos. La coordinación UTP con los inspectores generales, por ejemplo, es una expresión de lo recién señalado. El tiempo que destinan los jefes de especialidad, así como los docentes expertos y los propios docentes que son objeto del acompañamiento, apuntan en la misma dirección.

El otro elemento facilitador, como ya se viera, se refiere a la disposición favorable que existe en la mayoría de los entrevistados, quienes sostienen además que esa disposición es también favorable en la mayoría del cuerpo docente del liceo. Relevan los jefes de especialidad que la práctica se ve favorecida en la medida que la relación entre docente acompañado y docente, directivo o medio que acompaña, se sitúa en la condición de par profesional, subordinando a esa condición, el cargo o el estatus que en la organización ocupa el docente acompañante.

Otro factor que facilita la realización de la práctica, es la existencia de docentes del establecimiento categorizados como Experto 1 y Experto 2 en la carrera docente, dado que ellas y ellos también actúan como acompañantes de sus colegas, ejerciendo un tipo de liderazgo docente relevante y decisivo para este tipo de iniciativas.

Los obstaculizadores, como también se viera antes, son los siguientes: falta de tiempo que en algunos momentos del año embarga a la mayoría del profesorado y del equipo directivo, las licencias médicas que en algunas épocas del año son muy numerosas y ponen en jaque este tipo de iniciativas, dado que el liceo

debe procurar que los cursos sean atendidos por docentes que reemplazan a sus colegas ausentes. Ello redonda, además, en la sobrecarga de trabajo docente y de trabajo administrativo que genera molestia y predisposición negativa, de manera coyuntural, para la colaboración.

Otro elemento obstaculizador que destaca el jefe de UTP dice relación con las propias capacidades profesionales con las que cuentan los docentes del liceo, en especial, en relación las referidas a la inclusión y las necesidades de aprendizaje:

La retroalimentación nuestra es insuficiente, tiene que haber una capacitación externa, sobre todo que sea de personas que tengan la experiencia sobre todo en los casos de jóvenes que están con necesidades educativas especiales, porque el material didáctico que se requiere, la dinámica que se requiere es distinta, entonces si no hacemos eso nos vamos a ver con resultados negativos, por ejemplo, este año la promoción no fue buena igual tuvimos un 3% de repitencia deberíamos haber tenido mucho menos (Entrevista jefe UTP).

Una práctica de liderazgo directivo y medio relacionada con el desarrollo profesional docente es la de programar la participación sistemática de docentes del liceo, en especial de la formación diferenciada, en instancias locales y regionales en las que se desarrollan capacidades docentes en el ámbito de la EMTP. Un ejemplo de ello es:

en la especialidad en la cual yo trabajo, pertenecemos a una red de nivel regional, una mesa de trabajo a nivel regional en el área de turismo y acá el colegio siempre nos da las facilidades para poder ampliar nuestro rol de profesor y también nuestros conocimientos respecto de lo que está pasando hoy en día en la industria (Entrevista Grupal, Jefe de Especialidad 3).

Por su parte, el jefe de UTP menciona en su entrevista otras dos prácticas de nivel directivo en este campo: liderar la realización de los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), instancias de trabajo y aprendizaje colaborativo que surgiera en Chile en el marco de la reforma curricular del año 1998. En el caso del

liceo, los GPT siguen existiendo, no sin dificultades, como instancia de colaboración docente, centradas en el análisis crítico de las prácticas docentes y del material didáctico que estos utilizan en las aulas. Una tarea del nivel directivo, es también asegurar que las y los docentes cuenten con el tiempo institucional suficiente para este trabajo y que dicho tiempo sea sincronizado según los departamentos de la formación general y la formación diferenciada.

Otra práctica de nivel directivo, referida por jefes de especialidad y por el jefe de UTP se refiere a la programación de actividades de formación continua a las que pueden acceder quienes integran el profesorado del liceo. La práctica consiste en generar procesos de diagnóstico y de consulta referidos a las necesidades e inquietudes que tienen las y los docentes en cuando a su aprendizaje profesional, para luego buscar posibilidades y oportunidades de formación que logren satisfacer tales necesidades. Los jefes de especialidad destacan el permanente interés que desde el nivel directivo existe en esta línea de trabajo del desarrollo profesional docente.

Desde el nivel directivo, el liderazgo de la directora ha sido clave para el despliegue de la práctica. Ella, antes de asumir el cargo en calidad de subrogante, se desempeñó por muchos años como Inspectora General del liceo, función desde la cual se coordinó con el jefe de UTP para la programación e implementación de la práctica de acompañamiento. Dicho nivel de coordinación entre ambos se vió favorecido en el tiempo en que ejerció la subrogancia en la dirección.

Entonces, como lo relata el jefe de UTP en la entrevista, el liderazgo de la directora y el liderazgo de los inspectores generales y el propio liderazgo del UTP, se despliega en primer lugar, en el diseño de la programación y en la implementación de la práctica, generando con ello las condiciones institucionales necesarias para su realización.

Otra práctica de nivel directivo, reconocida por los jefes de especialidad entrevistados, es la sensibilización, la comunicación

y la entrega de información clave relacionada con la programación y la calendarización del acompañamiento. Ellas y ellos destacan que, desde el nivel directivo, se procura mantener un canal permanente de información y de comunicación, con el fin de alcanzar los objetivos trazados en el programa de acompañamiento.

La generación de condiciones favorables para la práctica, así como el apoyo sostenido del nivel directivo para el aseguramiento de la ejecución de la misma, es otro rasgo destacado por los jefes de especialidad. Desde la dirección, así como desde la inspección general, dicen las y los entrevistados, se gestionan las condiciones materiales y temporales para la implementación de la práctica.

Síntesis del caso

La práctica denominada “Acompañamiento y retroalimentación docente”, es una práctica que las y los informantes claves destacaron como una práctica relevante y significativa en la aplicación de la entrevista realizada. Ellas y ellos, al ser consultados, manifestaron opiniones en las que se evidencia una alta valoración respecto de esta iniciativa institucional.

El análisis de esta práctica obedece a que ella moviliza a diversos niveles del liderazgo escolar en el establecimiento. La planificación, la programación y la implementación de la referida práctica, dentro de sus virtudes, permite observar el involucramiento activo de los diferentes niveles de liderazgo presentes en el establecimiento, dado que participan activamente de ellas tanto representantes del nivel directivo como del liderazgo medio del liceo.

A ello, además, se integra otro nivel de liderazgo educativo, el denominado liderazgo docente, protagonizado por docentes del liceo que están categorizados como docentes Expertos 1 y Experto 2 según los niveles de desempeño profesional que la carrera docente (Ley 20.903), establece como resultados de la evaluación docente.

El PLDPD del liceo, define que el Acompañamiento y Retroalimentación Docente es una práctica directiva y de liderazgo medio con foco es el desarrollo de capacidades profesionales del profesorado del establecimiento con especial foco en las capacidades pedagógicas. La práctica es comprendida como un proceso sistemático de acompañamiento al aula, mediante actividades permanentes de observación de clases y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas.

Las necesidades de desarrollo profesional a las que busca contribuir esta práctica, según las y los entrevistados son las siguientes: fue posible identificar cuatro tipos de necesidades de desarrollo profesional: Necesidades de apoyo de docentes noveles o principiantes; Necesidades de apoyo profesional para docentes nuevos en la organización; Necesidades de apoyo profesional para docentes que requieren apoyo en algunas herramientas pedagógicas claves, como son la interacción con estudiantes, la evaluación de los aprendizajes o la didáctica específica; Necesidades de apoyo profesional en docentes que ejercen en la formación diferenciada técnico-profesional y que provienen de otros campos profesionales.

Es posible observar que la institución ha generado una serie de condiciones que favorecen la implementación de la práctica. Entre ellas cabe destacar, la integración de esta práctica en la estrategia del liceo sintetizada en el PME y en el PLDPD, la programación y la calendarización anual de la práctica, la que se integra al calendario general de los equipos profesionales. Junto con ello, contar con el tiempo disponible para que tanto directivos como líderes medios y docentes líderes puedan realizar las acciones asociadas a la práctica. La disposición positiva del profesorado es otro factor clave relevado por los entrevistados.

Desde el punto de vista de las prácticas de liderazgo educativo relacionados con la práctica de Acompañamiento y retroalimentación es posible señalar que, el liderazgo directivo juega un rol clave en el diseño e implementación de ella, puesto que con sus acciones y tareas cotidianas genera las condiciones instituciona-

les y promueve el desarrollo de procesos sistemáticos que en la organización resultan claves para su realización. La planificación de la práctica y su integración orgánica a los instrumentos de gestión son un ejemplo de ello. Otro ejemplo, dice relación con la calendarización del proceso y con la disposición de tiempo institucional para su ejecución. En tercer lugar, las actividades de sensibilización y de comunicación e información al conjunto de los equipos, constituyen procesos claves que, desde el liderazgo directivo, se llevan adelante.

El liderazgo medio, protagonizado por los jefes de especialidad de la EMTP, así como por los jefes de departamento de la formación general, juega un rol activo en la ejecución de la práctica. Las prácticas que en este nivel se realizan, se refieren principalmente, como se viera, a la detección de necesidades de acompañamiento, así como la realización del mismo como docente acompañante.

Finalmente, cabe destacar la participación del liderazgo docente en esta práctica, liderazgo que ejercen las y los docentes Experto 1 y Experto 2. Ellas y ellos lideran la realización de la esta práctica con sus pares profesionales, diversificando y amplificando las posibilidades de influjo que el liderazgo educativo debe tener en el campo del desarrollo profesional docente.

El trabajo con orientación a objetivos de aprendizaje en equipo el caso del Colegio Técnico Industrial Don Bosco Antofagasta

Armando Rojas Jara¹
Mauricio Bravo Rojas²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en Colegio Técnico Industrial Don Bosco Antofagasta, establecimiento Subvencionado de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna y de la Región homónima, en la zona norte de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

¹ Universidad del Desarrollo. Magíster en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias de la Educación, mención Administración Educacional. arojas@udd.cl <https://orcid.org/0000-0001-6847-9693>

² Universidad del Desarrollo. Doctor en Educación superior. mbravo@udd.cl <https://orcid.org/0000-0002-5828-7927>

Marco teórico

En las últimas décadas, diversos enfoques han surgido en torno a las prácticas de liderazgo que promueven el desarrollo profesional docente en la educación media técnico profesional. Estos enfoques destacan por abordar tanto las necesidades específicas de los docentes TP en sus dimensiones teórico-prácticas, involucrando activamente a toda la comunidad educativa (Bolken, Ballangrud & Nilsen, 2021), como por resaltar la importancia de implementar liderazgo transformacional para impulsar cambios significativos en los entornos escolares (Schmitz *et al.*, 2023). Asimismo, se subraya el fortalecimiento del liderazgo y el apoyo organizacional como elementos clave para potenciar el desempeño docente y los resultados institucionales (Zeggelaar, Vermeulen & Jochems, 2017). Otros estudios han enfocado su atención en la motivación intrínseca de los docentes y en su desarrollo profesional continuo como pilares para la mejora educativa (Ulfah *et al.*, 2024). Finalmente, se destaca el trabajo orientado a objetivos de aprendizaje en equipo, que fomenta la colaboración y la responsabilidad compartida entre los docentes para alcanzar metas educativas comunes (Tuytens, Vekeman & Devos, 2023).

En este marco, el enfoque de *trabajo con orientación a objetivos de aprendizaje en equipo* representa de mejor forma las estrategias de desarrollo profesional docente que se han implementado en el Liceo Técnico Don Bosco de Antofagasta. Dentro de este enfoque, destacan dos perspectivas de desarrollo en la educación media técnico profesional.

En primer lugar, Tuytens *et al.*, (2023) destacan la importancia de diseñar entornos educativos que favorezcan el trabajo colaborativo orientado al aprendizaje. Estos autores subrayan la necesidad de crear oportunidades específicas para que los docentes aprendan en equipo, fomentando espacios donde puedan compartir experiencias, reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar estrategias pedagógicas conjuntas. Este enfoque implica, ade-

más, contar con docentes altamente motivados, cuya disposición y compromiso sean clave para impulsar iniciativas de mejora en las comunidades escolares. Un entorno de trabajo centrado en el aprendizaje resulta esencial, ya que proporciona una base común para que los objetivos educativos sean alcanzados de manera colectiva.

En este contexto, las prácticas de gestión de recursos humanos se convierten en una herramienta estratégica para desarrollar las capacidades docentes, fortalecer su motivación y garantizar que cuenten con oportunidades efectivas para su crecimiento profesional.

Por otro lado, la investigación de Valeckx *et al.*, (2021) destaca el papel crucial de los líderes medios, como los jefes departamentales, en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) y en la activación de las Capacidades de Aprendizaje Profesional (CAP) de los docentes. Se enfatiza la importancia de fortalecer este rol, ya que los líderes medios actúan como agentes clave para impulsar prácticas pedagógicas colectivas y orientar el desarrollo profesional hacia objetivos claros y compartidos.

Asimismo, se destaca la necesidad de implementar prácticas enfocadas en el grupo de docentes, favoreciendo la colaboración y promoviendo un sentido de responsabilidad colectiva. Este enfoque no solo potencia la cohesión en los equipos docentes, sino que también genera un impacto positivo en la cultura organizacional, permitiendo que los objetivos de aprendizaje sean asumidos como una tarea compartida por toda la comunidad educativa.

En síntesis, ambos enfoques enfatizan que trabajar con una orientación a objetivos de aprendizaje en equipo requiere tanto de la creación de oportunidades de desarrollo docente como de un liderazgo estratégico que promueva la colaboración y fomente la responsabilidad colectiva. Esto subraya la importancia de integrar prácticas pedagógicas, organizativas y de liderazgo para garantizar una mejora continua en el contexto educativo.

Hallazgos

La práctica de liderazgo directivo - identificada en el marco de esta investigación- que favorece el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta es Trabajo colaborativo orientado al aprendizaje. Esta práctica tiene como base una estructura organizacional estratégica implementada con un enfoque prioritario en los procesos pedagógicos. Esta área se estructura en dos subunidades: el área de formación general y el área de formación técnico-profesional. En ambas sub-áreas, un coordinador y un curriculista desempeñan funciones esenciales de acompañamiento y retroalimentación docente. Cada curriculista acompaña un promedio de cuatro departamentos de asignatura, promoviendo un apoyo integral en el ámbito pedagógico (Maureira *et al.*, 2024).

El propósito central de esta iniciativa es proporcionar un apoyo significativo a los docentes en sus labores de aula, consolidando el acompañamiento y la retroalimentación como pilares clave para fortalecer las capacidades pedagógicas. Este modelo busca no solo optimizar la calidad de la evaluación docente, sino también propiciar un crecimiento profesional sostenido que permita enfrentar desafíos específicos en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, los curriculistas realizan una labor directa con los docentes, desarrollando instrumentos de evaluación, observando el clima de aula y ofreciendo apoyo para resolver dificultades específicas que surjan en su práctica. Este enfoque fomenta el desarrollo profesional entre pares y la construcción de una cultura de colaboración en el liceo.

Adicionalmente, como parte del fortalecimiento del área académica, se creó el cargo de encargado de recursos humanos. Esta posición tiene como objetivo principal promover un ambiente de trabajo que facilite el desarrollo profesional y garantice condiciones laborales adecuadas. Las iniciativas incluyen incentivos al desempeño, programas de formación técnica, oportunidades de capacitación y jornadas periódicas de bienestar laboral para

los funcionarios. Estas medidas buscan no solo mejorar el desempeño técnico de los docentes, sino también abordar aspectos clave del clima laboral, promoviendo así un entorno propicio para el aprendizaje y la enseñanza.

Es importante destacar también que estas estrategias han sido integradas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), orientándose hacia un modelo de gestión que prioriza tanto el desarrollo técnico como el bienestar del personal docente. La implementación de estas medidas refuerza el compromiso institucional con la calidad educativa y el fortalecimiento de las capacidades profesionales del equipo docente, alineándose con los objetivos estratégicos del establecimiento.

En definitiva, el trabajo colaborativo orientado al aprendizaje y las iniciativas asociadas reflejan una práctica de liderazgo directivo que combina planificación estratégica, inclusión de actores clave y promoción del desarrollo profesional en un marco de colaboración y bienestar laboral. Este modelo no solo responde a los desafíos específicos del liceo, sino que también representa una experiencia significativa de innovación en la gestión educativa técnico-profesional.

El diagnóstico inicial reveló deficiencias significativas en el proceso de acompañamiento docente. Antes de la creación del Área Académica, el acompañamiento era limitado debido a la escasez de personal destinado a observar y apoyar las prácticas en el aula. Además, el área técnico-profesional no era considerada en las estrategias de asesoría pedagógica, lo que generó una brecha en el desarrollo profesional de los docentes de esta especialidad. La falta de conocimiento y de iniciativa para incluir a los profesores técnicos en procesos formativos fue un obstáculo que se identificó como prioritario de abordar.

Este contexto evidencia una carencia en la equidad del apoyo docente entre las áreas de formación general y técnico-profesional. Por ello, la implementación de esta práctica no solo buscó subsanar estas deficiencias, sino también alinear las acciones con una visión más estratégica y sistémica, enmarcada en lineamientos

institucionales y en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza en todas las áreas.

El proceso de acompañamiento a los docentes era mínimo, más que nada por la cantidad de personas que tenían que estar observando clases. Posteriormente se incluye un rol de curriculista, pero únicamente para lo que era el área pedagógica. El área técnica quedaba fuera de lo que es este acompañamiento docente. ¿Por qué razón? Con la falta quizás de iniciativa de que los profesores del área técnica también necesitaban esta asesoría como para que fueran también buenos docentes y mejoraran sus prácticas (Entrevista Curriculista).

La implementación de la práctica se estructuró en torno a un modelo que amplió las responsabilidades y los roles dentro del establecimiento. Antes de la creación del Área Académica, la institución contaba únicamente con un coordinador pedagógico y un coordinador técnico, lo que limitaba el alcance de las intervenciones en el aula. Con la reestructuración, se incorporaron dos curriculistas: uno para el área de formación general y otro para el área de formación técnico-profesional.

Estos curriculistas asumieron funciones específicas, como el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación, la observación de clases, y el acompañamiento en la mejora de las prácticas docentes. La asignación de recursos humanos y la reestructuración organizativa permitieron que cada curriculista se responsabilizara de un promedio de cuatro departamentos, lo que facilitó un enfoque integral en el apoyo pedagógico. Asimismo, los tiempos destinados a estas actividades se planificaron de manera que garantizaran una interacción continua y efectiva con los docentes.

Además, la práctica incluyó la integración de los curriculistas en la estructura de liderazgo medio, fomentando la colaboración entre departamentos y mejorando la coordinación en la implementación de estrategias pedagógicas. Este cambio permitió que los docentes tuvieran acceso a un apoyo constante y especializado, promoviendo una cultura de desarrollo profesional y trabajo colaborativo.

Entonces ya yo comienzo a trabajar directamente con los profesores, donde tenemos que tener en cuenta que ellos no son docentes de formación, no son profesores de formación, sino que más bien son ingenieros o son técnicos a nivel superior. Entonces, el hecho de enseñar lo hacían más que nada de manera como innata, de acuerdo a lo que ellos podían entregar como enseñanza a los profesores. Entonces, a los muchachos, perdón. Entonces, en ese momento de yo involucrarme, yo comienzo a observar sus prácticas docentes, a retroalimentar sus prácticas, a enseñarles también que hay varios momentos de la clase (Entrevista Curriculista).

La implementación de prácticas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta enfrentó tanto condiciones favorables como limitaciones significativas.

Entre los factores que favorecieron la implementación, destaca la inversión en recursos humanos especializados, como la inclusión de curriculistas. Este enfoque fue posible gracias al compromiso institucional por innovar en la gestión pedagógica. Además, la formación profesional de los curriculistas permitió generar confianza entre los docentes y garantizar una retroalimentación técnica y fundamentada. Esta confianza, aunque inicialmente limitada, fue construida gradualmente a través de interacciones directas y consistentes con los docentes, lo que fortaleció los vínculos entre los profesionales.

Yo creo que es un tema también de recursos, o sea, no todos los colegios yo creo que deben tener una curriculista para un área en específico, entonces implica mucho lo que es un tema de recursos, de innovación, de presentar un tipo de proyecto distinto también por parte del rector, de innovar también con el tema del área pedagógica, bueno, también el hecho de la formación que uno como profesional también tiene, entonces también está ahí como el compromiso de cómo se logra todo esto, si bien yo soy profesora de lenguaje, pero también yo soy magíster en currículum y magíster en liderazgo educativo, entonces tengo una formación que permite que los profesores también puedan confiar en lo que yo les estoy entregando como retroalimentación, entonces, claro,

eso es una inversión personal, pero la inversión como colegio es el hecho de tener un especialista para un área determinada para poder acompañar a los docentes (Entrevista Curriculista).

Sin embargo, el proceso enfrentó barreras importantes. Por un lado, la disponibilidad de recursos financieros limitados podría dificultar la replicación de esta práctica en otros establecimientos que no cuentan con personal especializado. Por otro lado, las creencias iniciales de los docentes del área técnico-profesional sobre su rol como educadores generaron resistencia a las propuestas de acompañamiento y capacitación. Además, el tiempo disponible de los docentes para participar en talleres y actividades de formación se señaló como un desafío recurrente, debido a la carga laboral relacionada con la planificación, corrección y actividades administrativas.

En principio las barreras es la creencia de lo que significa ser un profesional propio del área técnica a un profesor de formación general, esa fue como la primera barrera, los profesores realmente van a creer en lo que yo les estoy presentando como proceso de acompañamiento, pero ya una vez con las entrevistas, con la retroalimentación, esa barrera de a poquito fue cayendo y finalmente ya hay una confianza bien grande de los docentes técnicos conmigo más que nada en el caso de cualquier duda que ellos tengan en relación a su proceso como profesor, acuden a mí, me preguntan, por ejemplo, quizás otras barreras es el tiempo que tienen los docentes, muchas veces uno quisiera realizar más talleres de formación, pero el mismo tiempo que dedican los docentes para revisar sus evaluaciones, consejos de profesores, claro, nos limita un poquito el tiempo, pero de lo que hemos podido hacer, hemos logrado también algunas cositas, entonces, en un momento fue el tiempo, fue el desconocimiento, pero de a poquito se han ido quitando quizás esas barreras (Entrevista Curriculista).

La implementación del DPD en el liceo destacó por su enfoque en un liderazgo colectivo. Los curriculistas desempeñaron un rol central al formar y guiar a los docentes tanto del área general como técnico-profesional, fomentando prácticas pedagógicas reflexivas y alineadas con estrategias efectivas de enseñanza y

aprendizaje. El trabajo no se limitó a acciones individuales, sino que se amplió para incluir al coordinador del área técnica, lo que permitió un abordaje más integral y colaborativo.

Entonces yo comienzo a trabajar con ellos formándolos como docentes. Esto en compañía con el coordinador del área técnica. Entonces ya no era un trabajo de una sola persona, sino que se amplía este universo y comienzan los profesores a tener formación ya como docentes, ellos comienzan a entender que no es llegar, por ejemplo, a ingresar a un taller, sino que tenían que tener una preparación previa a los muchachos con estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza, cosas que estuvieran bastante capacitados para poder ingresar al taller y también visualizar sus propias prácticas, o sea, si lo que ellos estaban haciendo estaba bien o no, entonces nos ayudó a nosotros también a eso, a mejorar las prácticas educativas de los profesionales que estaban cumpliendo la función de docentes (Entrevista Curriculista).

Este modelo de liderazgo colectivo también se reflejó en la interacción con otros actores del establecimiento, quienes contribuyeron al fortalecimiento del trabajo en equipo y a la consolidación de objetivos compartidos. Sin embargo, aún persisten desafíos relacionados con la construcción de una cultura de trabajo plenamente colaborativa, como lo menciona el encargado de convivencia, quien resalta la necesidad de convencer a todos los miembros del equipo para trabajar con mayor cohesión.

Yo solamente diría que el liderazgo es clave, que en este colegio hay un liderazgo, porque yo he trabajado en establecimientos donde no hay liderazgo, no hay nada, una masa y cada uno haga lo que quiera. Yo lo único que siento de nosotros que nos falta como colegio es como convencernos un poco más todos, trabajar como equipo (Entrevista Encargado Convivencia).

La implementación de esta práctica promovió el desarrollo de diversas capacidades en los docentes del liceo. Entre estas, destaca la incorporación de una práctica reflexiva, lo que implica que los profesores no solo evalúan los aprendizajes de los estudiantes, sino que también analizan y ajustan continuamente

sus estrategias de enseñanza. Este enfoque ha motivado a los docentes a establecer metas más ambiciosas para sus estudiantes, especialmente en el contexto de la educación técnico-profesional.

Además, se trabajaron habilidades relacionadas con la gestión de aula, incluyendo técnicas para mejorar el clima de aprendizaje y la implementación de evaluaciones formativas. Estas iniciativas permitieron a los docentes reflexionar sobre la relación entre sus prácticas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, fomentando una mejora continua y sostenible.

Que ellos entiendan que tiene que haber una práctica reflexiva en torno a lo que ellos están haciendo, que no es llegar y decir ya, este niño aprendió esto y estamos listos, no, sino que también tiene que motivar al muchacho en la meta con misión, ir más allá de su aprendizaje, el entender que el ser un estudiante de un colegio técnico, no lo deja hasta ahí, sino que tiene que ser capaz de ir mejorando constantemente, entonces, los profesores que realizaban clases, los muchachos, tenían estos desafíos constantes los muchachos, entonces, ellos también fueron reflexionando en torno a lo que ellos enseñaban (Entrevista Curriculista).

Se han intentado trabajar ciertas técnicas de gestión de aula, lo que es clima de aula, el concepto de elaboración formativa con el decreto también se hicieron capacitaciones al respecto para que los docentes fueran capaces de... Ahora, claro, yo entiendo esta cuestión que también fue, no es error de ellos, pero lamentablemente así bajó la información que, por ejemplo, como para darle más algo práctico a la idea de la evaluación formativa, en el reglamento de evaluación se estableció que había evaluaciones de proceso en realidad, que se les llamó formativa (Entrevista Encargado Convivencia)

El diseño e implementación del DPD se caracteriza por un enfoque planificado y organizado. Los curriculistas elaboran un plan de trabajo anual que incluye talleres internos destinados a fortalecer las competencias pedagógicas de los docentes. Estos talleres, diseñados y ejecutados por el equipo interno del liceo,

no solo buscaron capacitar a los docentes en activo, sino también preparar a los nuevos profesionales que se incorporaron al establecimiento, dotándolos de herramientas necesarias para desempeñarse como educadores.

Esta planificación se lleva a cabo en las primeras semanas del año escolar, asegurando que las actividades estuvieran alineadas con los objetivos institucionales y las necesidades de formación de los docentes. Este enfoque permite estructurar un programa continuo de capacitación y acompañamiento, consolidando una base para el desarrollo profesional dentro docente del liceo.

En el caso de nosotros como trabajo de currículista, tenemos que presentar un plan de trabajo, por lo tanto, al momento de presentar este plan de trabajo, nosotros en esta semana estamos realizando ese plan de trabajo, entonces, dejamos todo listo lo que son los talleres que se van a ir trabajando durante el año, pero no talleres que impliquen una licitación, sino que son talleres propios del colegio para docentes de formación diferenciada, recordar que este año llegan también una cantidad de profesionales que hay que enseñarles a ser profesores, entonces, constantemente se presenta esa capacitación la primera semana de ingreso a clases de los docentes (Entrevista Curriculista).

La práctica de liderazgo directivo centrada en el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta se encuentra en un nivel de *consolidación*. Los docentes han integrado el acompañamiento pedagógico como un proceso habitual, entendiendo que implica la revisión de evaluaciones y observaciones en aulas y talleres. Este avance refleja una aceptación generalizada de las dinámicas propuestas, especialmente por parte de los curriculistas, quienes tienen la responsabilidad de implementar dichas estrategias de apoyo y mejora.

Yo creo que ya está un nivel de consolidación, porque los profesores ya tienen claro que hay un proceso de acompañamiento, que se revisan sus evaluaciones, que como curriculista yo puedo ingresar tanto a salas como a talleres (Entrevista Curriculista).

Sin embargo, aún existen desafíos que deben abordarse para garantizar la sostenibilidad y la mejora continua de esta práctica. Entre estos desafíos destaca la necesidad de fortalecer la sistematización de las prácticas pedagógicas. Aunque se han logrado avances significativos en aspectos operativos y administrativos, como la documentación, la planificación, las estructuras de clase y las modalidades de acompañamiento, aún persisten áreas donde falta mayor claridad y orden. Esto incluye la integración de las diferentes estrategias implementadas, de manera que puedan articularse en un modelo más cohesionado y replicable en el tiempo.

yo creo que operativamente es muy funcional vamos por parte mejor operativamente y administrativamente es súper funcional, lo que es vuelvo a mi punto principal la lógica del estándar de calidad por ejemplo claro lo que es documentación, planificaciones, estructuras de clase, modalidades de acompañamiento se han trabajado bien por ejemplo en el colegio ahora si esto quería llegar yo con mi punto anterior yo creo que quedé un poco más abierto, claro hay muchos espacios abiertos pero a veces falta sistematizar la práctica (Entrevista Encargado Convivencia).

El nivel de consolidación alcanzado por la práctica de desarrollo profesional docente ha sido influido por diversas variables, tanto facilitadoras como limitantes, que han moldeado su implementación y resultados.

Una de las principales limitaciones iniciales fue la percepción de algunos docentes, especialmente del área técnico-profesional, respecto al rol del curricularista. La resistencia surgió del cuestionamiento hacia la capacidad del curricularista para observar y retroalimentar prácticas pedagógicas en disciplinas técnicas, considerando que no poseían una formación especializada en dichas áreas. Este desafío fue abordado mediante un proceso de socialización en el que se explicó claramente el propósito del acompañamiento pedagógico. Este enfoque permitió superar las percepciones negativas y generar una mayor aceptación por parte de los docentes.

Lo que pasa es que primero se empezó solamente por el tema de evaluaciones y hubo uno o dos acompañamientos, por ejemplo, en el año, pero lo que sucede es que muchos profesores no entendían cómo una curricularista podía ir al área técnica a realizar una observación de aula si, por ejemplo, no era un ingeniero o un experto en el tema, entonces, se empezó a trabajar con el plan de desarrollo profesional docente, donde yo, específicamente, como curricularista, cuando asumí el cargo de curricularista TP, porque antiguamente había también otras personas, les presenté realmente qué es lo que significaba un acompañamiento en el aula (Entrevista Curricularista).

Otro factor determinante ha sido la sistematización de los modelos de acompañamiento, un proceso que permitió estructurar y estandarizar las prácticas, apoyándose en experiencias previas como las Asesorías Técnicas Educativas (ATE). Esta sistematización ha resultado clave para homologar los enfoques y garantizar la coherencia en el acompañamiento pedagógico. No obstante, aún persiste la necesidad de avanzar en la estandarización de estrategias pedagógicas entre áreas, especialmente en la integración de asignaturas, como un paso hacia un modelo más cohesionado.

Donde si yo siento que se revirtió este año es el acompañamiento a aula, por ejemplo, el acompañamiento a aula yo sí ese punto lo doy, ellos ya lograron como sistematizar un modelo de acompañamiento que viene de un ATE obviamente (...) pero que al menos ya homologaron, generaron un modelo (Entrevista Encargado Convivencia).

Por último, el Plan de Desarrollo Profesional Docente ha desempeñado un rol central en el éxito de esta práctica. Este plan proporciona un marco estructurado que guía y organiza las acciones de acompañamiento, lo que ha facilitado tanto su implementación como su aceptación por parte de los actores involucrados. La conjunción de estas variables ha permitido consolidar un modelo de acompañamiento que, aunque aún enfrenta desafíos, constituye un avance significativo en el fortalecimiento del desarrollo profesional docente.

Entre los principales facilitadores de la implementación de la práctica de Desarrollo Profesional Docente en el Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta se encuentra la formación avanzada de los curriculistas, quienes cuentan con grados de máster en liderazgo educativo y currículum. Esta preparación ha sido fundamental para generar confianza y credibilidad entre los docentes, facilitando la aceptación de las estrategias de acompañamiento. Además, la existencia de un modelo de acompañamiento claro y estructurado ha permitido una implementación consistente y replicable, lo que ha contribuido a la sostenibilidad de la práctica. Otro factor clave ha sido la consolidación de una cultura de colaboración, en la cual el intercambio de experiencias y la construcción de confianza han facilitado la integración de los actores involucrados.

Sin embargo, la implementación también ha enfrentado importantes obstáculos. Inicialmente, algunos docentes mostraron resistencia al desconocer el propósito del acompañamiento, especialmente en el área técnico-profesional, lo que generó barreras para su aceptación. A esto se suma la limitada disponibilidad de tiempo de los docentes, quienes, debido a la sobrecarga laboral, han encontrado difícil participar en talleres y sesiones de formación adicionales. Por último, persiste una heterogeneidad en las estrategias pedagógicas, lo que requiere avanzar hacia una mayor integración y estandarización de técnicas entre asignaturas y áreas del establecimiento.

La implementación de la práctica ha permitido identificar aprendizajes significativos en los docentes del Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta. Uno de los avances más destacados ha sido la comprensión de la importancia de estructurar las clases en tres momentos clave: inicio, desarrollo y cierre. Esta claridad en la planificación ha mejorado notablemente la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en las aulas como en los talleres.

Asimismo, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas ha conducido a mejoras en los instrumentos de evaluación utilizados por

los docentes. Estos cambios han permitido alinear las evaluaciones con objetivos de aprendizaje más claros, incrementando su calidad y efectividad. Paralelamente, los docentes han fortalecido su capacidad para planificar y ejecutar actividades que motiven a los estudiantes, presentando instrucciones de manera más efectiva y logrando un impacto positivo en el compromiso y la participación de los alumnos en el proceso educativo.

En el caso de los aprendizajes, las mejoras en lo que es los momentos de la clase, pero entender los momentos de la clase de que se debe el inicio de una clase, el desarrollo y el cierre en una clase, los maestros no tienen, los profesores lo tienen muy instaurado esto en el momento de impartir sus clases, ya sea en sala como así también en talleres, entiende que tiene que haber una motivación, entiende que tienen que entregar una instrucción paso a paso, como así también el cerrar bien un proceso de aprendizaje, además, han aprendido a mejorar sus tipos de evaluaciones (Entrevista Curriculista).

La práctica de liderazgo directivo implementada en el Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta tiene un potencial significativo para continuar evolucionando y generar un impacto aún mayor en el desarrollo profesional docente y en la calidad educativa del establecimiento. Para ello, es fundamental avanzar en diversas áreas estratégicas que permitan consolidar y proyectar los logros alcanzados hasta ahora.

Una de las proyecciones clave es la innovación en estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se plantea la incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje basado en proyectos (ABPr), particularmente en el área técnico-profesional. Estas estrategias no solo promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos prácticos, sino que también responden a las necesidades formativas del ámbito técnico, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en el mundo laboral. Sin embargo, esta transición requiere una formación intensiva para los docentes, orientada a dotarlos de las herramientas pedagógicas necesarias para diseñar e implementar estas metodologías de manera efec-

tiva. El éxito en este ámbito dependerá de la capacidad de los curriculistas y líderes educativos para liderar procesos formativos innovadores y sostenibles.

Podamos entregar las mayores herramientas a los profesores. ¿Por qué razón? Porque claro, instauran los momentos de la clase, pero hay que... mejorar, hay que innovar en algunas prácticas, lo mismo de los instrumentos de evaluación tienen que ser un poco más desafiantes, ahora, también queremos nosotros empezar a trabajar con el aprendizaje basado en problemas o en proyectos que también es bueno que los profesores comiencen, sobre todo los profesores de formación diferenciada, comiencen ya a instaurarlo, pero para eso tenemos que empezar a formar bien también a los docentes, entonces todavía nos quedan varios desafíos con algunas estrategias de enseñanza y aprendizaje (Entrevista Curriculista).

En paralelo, la mejora continua de los instrumentos de evaluación se presenta como otro desafío clave. Es necesario desarrollar herramientas que no solo midan los aprendizajes de manera más precisa, sino que también desafíen a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de desempeño. Estas evaluaciones deben alinearse con estándares de calidad educativa y fomentar habilidades críticas, creativas y analíticas, especialmente relevantes en el contexto de la educación técnico-profesional. El diseño de evaluaciones más robustas contribuirá a un proceso de enseñanza-aprendizaje más significativo y riguroso.

Otro aspecto es la consolidación de una cultura de colaboración dentro del establecimiento. Para lograrlo, es indispensable fomentar el trabajo en equipo entre los docentes, promoviendo un enfoque horizontal en la toma de decisiones y derribando estructuras jerárquicas tradicionales. La validación y el intercambio de experiencias profesionales entre pares no solo enriquecerán las prácticas pedagógicas, sino que también fortalecerán el sentido de comunidad y pertenencia, elementos esenciales para el éxito de cualquier iniciativa educativa.

Finalmente, se requiere avanzar en la sistematización y estandarización de las estrategias pedagógicas y de acompañamien-

to. Aunque se han logrado importantes avances en este ámbito, es necesario integrar aún más las prácticas entre las diferentes áreas del liceo, promoviendo un enfoque cohesionado y alineado con los objetivos institucionales. Esta integración permitirá que las iniciativas se traduzcan en una experiencia educativa más consistente y efectiva para todos los estudiantes, independientemente del área o asignatura.

Yo te digo... Decía que convencer. Yo creo que esa es la clave, convencer...La validación también es importante. Yo creo que eso se logra a partir de la experiencia, o sea, compartir experiencias me refiero porque todos tenemos experiencia, pero yo creo que el compartir experiencia en conjunto y el derribar un poco la verticalidad ayuda un poco (Entrevista Encargado Convivencia).

En síntesis, la proyección de esta práctica directiva se basa en la capacidad de seguir innovando, mejorando, colaborando y sistematizando. Con un enfoque estratégico y una planificación rigurosa, esta iniciativa tiene el potencial de consolidarse como un modelo de referencia en la educación técnico-profesional, impactando positivamente tanto en los docentes como en los estudiantes.

El Liceo Técnico Industrial Don Bosco de Antofagasta ha implementado un modelo innovador de liderazgo y desarrollo profesional docente (DPD), destacándose la implementación efectiva de un trabajo colaborativo orientado al aprendizaje. Esta estructura organizacional, compuesta por dos subáreas —formación general y formación técnico-profesional—, introduce curriculistas especializados que desempeñan un rol clave en el acompañamiento, retroalimentación y fortalecimiento pedagógico de los docentes. Este enfoque estratégico responde a un diagnóstico inicial que evidenció deficiencias en el apoyo pedagógico, especialmente en el área técnico-profesional, y busca garantizar un desarrollo equitativo para todos los docentes, alineándose con los lineamientos institucionales y ministeriales.

El marco teórico que sustenta esta práctica se basa en la orientación hacia objetivos de aprendizaje en equipo (Tuytens, Vekeman

& Devos, 2023) y el fortalecimiento del rol de los líderes medios (Valckx, Vanderlinde & Devos, 2021). Estos enfoques resaltan la importancia de generar oportunidades de aprendizaje colectivo, fortalecer la motivación docente y fomentar una colaboración efectiva que impulse una mayor responsabilidad colectiva en los equipos pedagógicos. En este contexto, la incorporación de curriculistas ha permitido no solo un acompañamiento técnico especializado, sino también la creación de una cultura reflexiva y colaborativa entre los docentes.

La puesta en marcha de esta práctica no estuvo exenta de dificultades, especialmente debido a la resistencia inicial por parte de algunos docentes técnicos y a la escasa disponibilidad de tiempo para instancias formativas. No obstante, estas barreras han sido superadas progresivamente gracias a procesos de socialización, espacios de formación continua y al fortalecimiento de relaciones basadas en la confianza. La adaptación y sistematización de modelos de acompañamiento, en sintonía con las particularidades del liceo, se ha constituido en un factor clave para consolidar esta práctica como un proceso operativo y potencialmente replicable.

Entre los aprendizajes destacados se encuentran la planificación estructurada de las clases, la mejora en los instrumentos de evaluación y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras. La práctica también ha promovido una mayor cohesión en el equipo docente, destacando la importancia de compartir experiencias y validar conocimientos como herramientas esenciales para el éxito de las iniciativas educativas.

De cara al futuro, la proyección de esta práctica incluye la incorporación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y en proyectos (ABPr), el diseño de evaluaciones más desafiantes y la consolidación de una cultura de colaboración y horizontalidad en el establecimiento. La sistematización y estandarización de estrategias pedagógicas se posicionan como pasos fundamentales para garantizar una implementación sostenible y efectiva.

En síntesis, el modelo de liderazgo directivo del Liceo Don Bosco representa un avance significativo en la educación técnico-profesional chilena, integrando planificación estratégica, liderazgo colectivo y desarrollo profesional docente en un marco de colaboración. Este enfoque no solo responde a las necesidades locales del liceo, sino que también se perfila como una referencia para otras instituciones que buscan mejorar la calidad educativa y fomentar una cultura de aprendizaje continuo.

Las prácticas colaborativas para el desarrollo profesional docente el caso del Liceo Óscar Corona Barahona de La Calera

Natalia Contreras Quiroz¹

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el LICEO ÓSCAR CORONA BARAHONA, establecimiento de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna de La Calera de la Región De Valparaíso, en la zona centro de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo y a profesores que vivenciaron la experiencia que es investigada; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

Marco Teórico

En el liceo de formación media técnico profesional *Liceo Óscar Corona Barahona* (LOCB), localizado en la comuna de La Cale-

¹ Universidad Católica Silva Henríquez. Doctora en Educación.
ncontreras@ucsh.cl <https://orcid.org/0000-0001-6535-1571>

ra, se ha implementado el mecanismo denominado “caminatas pedagógicas” como una estrategia para el desarrollo profesional docente. Esta estrategia ha sido destacada como una de las acciones de liderazgo distribuido más significativa del establecimiento al ser guiada por un liderazgo medio y facilitada por un liderazgo directivo.

Los liderazgos medio y distribuido son enfoques de gestión e influencia que involucran a múltiples actores dentro de la escuela, trascendiendo el modelo jerárquico tradicional. El liderazgo medio se focaliza en funciones de coordinación e intermediación entre la dirección y el profesorado, como el rol de los jefes de departamento (Maureira-Cabrera *et al.*, 2024; Maureira *et al.*, 2021).

Cuando hay liderazgos medios y un enfoque de liderazgo distribuido las prácticas colaborativas en espacios escolares son una estrategia que favorecen el aprendizaje del estudiantado, pero también fortalecen el desarrollo profesional docente, puesto que fomentan el crecimiento y aprendizaje continuo de los educadores (Ahumada *et al.*, 2024; Jara *et al.*, 2024; Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019; López & López, 2019; Maureira-Cabrera *et al.*, 2024; Maureira *et al.*, 2021).

Las prácticas colaborativas, como las caminatas pedagógicas que implementa el LOCB, permiten el intercambio de conocimientos y experiencias, motivan la creación de proyectos interdisciplinarios y favorecen la reflexión docente en contextos donde los profesores aprenden de sus pares, adoptan nuevas metodologías y deliberan sobre su propia práctica (Jara *et al.* 2024; López & López, 2019), es más, las prácticas colaborativas que se dan en contextos de liderazgo distribuido aumentan el compromiso docente y generan satisfacción laboral (Kaya *et al.*, 2024). Las direcciones que desarrollan las capacidades personales de otros líderes o facilitan contextos institucionales para que esto suceda, conducen a la adquisición de conocimientos para la mejora escolar (Aparicio & Sepúlveda, 2019; Frick & Browne-Ferrigno, 2016; Ghamrawi *et al.*, 2024).

Sin duda, la evaluación del desempeño docente es un proceso crítico en la cultura escolar, que requiere de un contexto de liderazgo que la promueva de forma positiva para estimular el desarrollo profesional docente. La investigación de Leiva-Guerrero & Vásquez (2019) señala que la política pública chilena busca fortalecer las prácticas docentes, exigiendo más presencia de experiencias colaborativas lideradas por directivos de centros escolares. Esta investigación tensiona el modelo de acompañamiento docente al identificar diferentes modelos y su implementación:

Existe una presencia fluctuante y discrepancia entre los docentes y directivos en cuanto a los modelos de acompañamiento docente: mientras los directivos declaran aplicar modelos colaborativos e intervencionistas, los docentes señalan la aplicación mayoritaria de estos últimos, caracterizados por la entrega de directrices y aspectos resolutivos unidireccionales. La presencia fluctuante de categorías de acompañamiento docente de los tres modelos: intervencionista, colaborativo y facilitador, evidencia el proceso de transición que viven actualmente los establecimientos escolares, que transitan desde la supervisión al acompañamiento docente. (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019, p. 225)

El desafío para las prácticas de liderazgo al ejecutar acciones evaluativas del desempeño docente es la tendencia de percibir la evaluación para la mejora como fiscalización enfatiza la urgencia de abandonar paradigmas tradicionales de supervisión autocrática y adoptar nuevos modelos de gestión de calidad que acompañen para fortalecer la práctica docente y no desmotivarla (Cardozo, 2017).

Sin embargo, existen experiencias de retroalimentación, como las caminatas pedagógicas que lleva a cabo el LOCB, que la literatura define como coevaluativas o como evaluación por pares (Pedroza & García-Poyato, 2022; Traverso, 2023; Visone, 2022). En Chile, el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio De Educación (CPEIP, 2019; Mineduc, s/f) promueve las llamadas visitas al aula o caminatas pedagógicas como una forma de acompañamiento pro-

fesional basada en la observación de clases, ya sea completas o parciales, por parte de un miembro del equipo directivo, técnico pedagógico o un colega docente.

Las caminatas pedagógicas son una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico, para luego retroalimentar las prácticas de quienes son visitados(as). (Mineduc, s/f)

La efectividad de estas prácticas depende en gran medida de que se implementen como un proceso realizado en colaboración o como parte de un desempeño colectivo y amplio de desarrollo profesional. Deben basarse en un diálogo bidireccional entre quien ofrece y quien recibe la retroalimentación, promover un clima positivo y de confianza, favorecer la autorregulación del docente, ser descriptiva (detallando qué, cómo y por qué del desempeño), ser oportuna (inmediata para productos y diferida para procesos) y contar con un soporte escrito para facilitar la reflexión (Traverso, 2023).

En los siguientes apartados se revisará la experiencia de “caminatas pedagógicas” que ha implementado el LOCB, destacando sus mecanismos de gestión y de integración a la cultura escolar, junto con describir el rol de los liderazgos involucrados.

Las caminatas pedagógicas son una actividad nueva que el liceo Oscar Corona Barahona, inició en el año 2023 y está transitando a un proceso de consolidación, con la experiencia adquirida en sus procesos de pilotaje y con las oportunidades de mejora identificadas en la autoevaluación que realizan las unidades de gestión. Esta práctica consiste en visitas al aula entre docentes de diferentes áreas. Por ejemplo, una profesora de Educación Diferencial puede observar una clase del área de formación técnica, y un profesor de Educación Física puede observar a un profesor de Matemáticas.

Esta práctica genera un nivel diferente de retroalimentación que los entrevistados valoraron mucho puesto que, a diferencia de las visitas al aula realizadas por directivos, las caminatas pedagógicas son implementadas entre pares.

mirar las prácticas de otros colegas, incluso cómo funcionan los cursos con otros colegas, a mí me ha permitido analizar mi propia práctica y tomar elementos que yo he rescatado como positivos para poder aplicarlos en mis propias clases (Entrevista docente LOCB).

El proceso de diseño e implementación de las caminatas pedagógicas ha incluido un trabajo teórico inicial donde los profesores a cargo de la coordinación (liderazgos medios) y guiados por el liderazgo de un director académico del Liceo, revisan literatura teórica y empírica, se apoyan en material del Ministerio de Educación sobre buenas prácticas, aspectos metodológicos y/o didácticos que puedan contribuir al desarrollo profesional docente.

En una segunda fase, los liderazgos medios construyen el instrumento tipo rúbrica a través del cual se harán las observaciones y retroalimentación a la docencia. Este proceso les permite avanzar en una segunda tarea conjunta que es diagnosticar los focos de la observación y la reflexión que acompañará a ese foco.

Finalmente, se ejecuta la caminata, donde un profesor observa la clase de otro colega de diferente asignatura. Esta observación es acompañada de una retroalimentación reflexiva donde se analiza sobre aspectos metodológicos, didácticos y la estructura de la clase, poniendo énfasis en el foco escogido para gestionar mecanismos de mejora.

La decisión de implementar las caminatas pedagógicas en el liceo tuvo varios componentes. Desde su trabajo en la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), la actual directora del establecimiento siempre tuvo la intención de apoyar y acompañar el desarrollo profesional docente, aunque sentía que necesitaba más respaldo. Cuando la directora asumió su cargo actual, el docente que asu-

mió la UTP y previamente había trabajado con ella, compartía la misma visión sobre la necesidad de mejorar las prácticas y el desempeño profesional. La idea de las caminatas pedagógicas surgió del plan de desarrollo profesional que el docente que asumió la UTP elaboró durante su magíster, basado en la realidad educativa del LOCB.

[El docente que asumió la UTP] hizo un magíster y, en ese magíster, aparece esta idea de aprovechar esta instancia de estudio como para desarrollar un plan de desarrollo profesional. Y, en ese plan de desarrollo profesional, que lo hizo obviamente en esta realidad educativa, aparecieron estas caminatas. Eso fue parte, digamos, del ejercicio que hicimos en conjunto acá en el liceo, que fue beneficioso para él, obviamente para su estudio, pero también fue beneficioso para nosotros porque logró impactar en nuestra comunidad (Entrevista directora LOCB).

La implementación de las caminatas pedagógicas también respondió a la necesidad de generar espacios de reflexión docente sobre los procesos educativos, algo que era percibido por la comunidad académica como necesario.

En esta profundización donde empezamos ya a buscar espacios de reflexión docente, que era un poco lo que también estábamos en deuda y sentíamos que hacía mucho rato que nos faltaba eso: la reflexión docente, los espacios de reflexión respecto de los procesos educativos (Entrevista directora LOCB).

En resumen, la implementación de las caminatas pedagógicas fue impulsada por una visión compartida del liderazgo del liceo para fortalecer el desarrollo profesional, surgió de un plan elaborado en el contexto del establecimiento y buscó generar espacios para la reflexión pedagógica. Además, representó la concreción de una iniciativa que previamente había sido difícil de llevar a cabo.

A partir de la información documental y de los testimonios experienciales de los actores clave del establecimiento, es posible señalar que varias condiciones favorecieron la implementación de las caminatas pedagógicas en el LOCB. Estas condiciones se

pueden identificar tanto en la administración y los recursos, como en el ambiente laboral y el liderazgo del establecimiento.

Autonomía institucional y asignación de recursos: la corporación a la que pertenece el liceo, Corporación Educacional de la Construcción, otorgó autonomía al establecimiento para desarrollar sus propias prácticas orientadas al desarrollo profesional docente. Esta libertad permitió a la dirección gestionar e implementar las caminatas pedagógicas de acuerdo con su realidad, es decir en un contexto situado, avalado por el diagnóstico y planificación del liderazgo medio (director académico). La implementación contó con recursos, incluyendo la asignación de horas y funciones necesarias para llevar a cabo estas actividades.

Construcción de confianza y colaboración: se realizó un proceso continuo para generar lazos de confianza, fomentar el trabajo en equipo y la colaboración dentro de la comunidad educativa. Esto fue crucial para que los profesores aceptaran la observación entre pares como una oportunidad de mejora y no una forma de fiscalización del trabajo docente, *los profesores han entendido, el grupo por lo menos profesional de acá ha entendido que es beneficioso para lo personal, para el desarrollo profesional y también para el desarrollo de lo que es nuestra comunidad* (Entrevista directora LOCB).

Liderazgo directivo con enfoque pedagógico: las cualidades del liderazgo directivo influyen en la implementación activa y positiva de las caminatas pedagógicas, entre ellas se menciona que este liderazgo directivo del LOCB lo asume una persona con conocimiento situado del establecimiento, ya que tenía más de una década de experiencia previa como jefa de UTP y en ejercicio de su profesión docente (profesora de Lenguaje) en el mismo establecimiento. Esto marcó un cambio hacia un liderazgo con un fuerte enfoque pedagógico que priorizó los procesos educativos y el desarrollo profesional docente. Asimismo, se destaca un enfoque de género en el liderazgo, que estimula un ambiente favorable para las prácticas de desarrollo profesional que se proponen.

Liderar y cambiar el proceso educativo en una institución tan grande como esta tarda tiempo, y tiene que ver con una cultura organizacional de ir cambiando la cultura. Y ese cambio de la cultura tiene que ver también con las personas que trabajan aquí. Entonces, esos cambios han sido lentos, pero lo que ha favorecido es que se ha intentado que se lidere y se gestione desde una mirada de lo pedagógico, ordenar todos los procesos pensando en los estudiantes desde una mirada de la literatura y el sentido pedagógico (Entrevista director académico LOCB).

Creo que también haber estudiado, o sea, a todos nos tocó, a todos en algún consejo nos tocó estudiar qué eran las caminatas. A todos se nos explicó, se hizo esta diferencia entre una evaluación de clases y una caminata pedagógica [...] creo que en ese sentido su liderazgo [del director académico] y el acompañamiento que él ha hecho [el director académico] para quienes observamos y para quienes han sido observados ha sido fundamental para poder hacer de esto un proceso más grato en realidad (Entrevista docente observadora LOCB).

Si bien hay condiciones que han favorecido la implementación de las caminatas pedagógicas en el LOCB, también hubo limitaciones. Algunas de las barreras y obstáculos que se encontraron fueron:

Dificultad en la ejecución inicial: la idea de las caminatas pedagógicas está en el plan de desarrollo profesional docente, pero ha costado llevarla a cabo en años anteriores. En 2024 se logró un inicio y un cierre, es decir se logró un pilotaje del proceso completo, sin embargo, hay dimensiones que no lograron ser abordadas tal como se prescribió en la planificación anual. Una de ellas es contar con más experiencias de coevaluación bidireccional entre docentes del plan de formación general y el plan de formación técnico profesional.

Resistencia inicial en el profesorado: hubo una resistencia inicial por parte de los docentes, quienes manifestaron miedo de no tener las competencias necesarias para observar a sus pares. Esta resistencia se abordó a través de la preparación conjunta, el

fortalecimiento de la confianza y una introducción progresiva de la iniciativa de caminatas pedagógicas.

Al principio teníamos como el miedo, será porque lo estoy haciendo mal, hay algo que fortalecer. ¿En qué línea va esto? Y después nos dimos cuenta que era realmente, como dice su nombre, una caminata pedagógica, un transitar, un momento de diálogo docente, de reflexión sobre nuestro trabajo, sobre las prácticas que estamos desarrollando (Entrevista docente observada LOCB).

Desafíos en la incorporación del área Técnico Profesional (TP): integrar las caminatas pedagógicas en las clases del área TP presentó una limitación importante. Esto se debió principalmente a conflictos de horarios que no coincidían con las clases TP y a la naturaleza distinta de estas clases. Retroalimentar y acompañar una clase de plan general y una clase TP tiene dinámicas muy diferentes. Esto requería definir focos de observación distintos y comprender cómo funciona una clase TP, considerando aspectos como el uso de elementos de protección personal y las dinámicas de trabajo en talleres o terrenos abiertos. Sin embargo, hay experiencias positivas que se han piloteado.

Creo que las caminatas pedagógicas, cuando a mí me tocó ir a ver el área TP, de verdad que se abrió un mundo de posibilidades creativas respecto por ejemplo del trabajo en equipo, del trabajo por estaciones, como estos formatos más activos de hacer trabajar a los chiquillos (Sic). Ahora, ¿cómo llevar eso a una sala de cuatro paredes muy pequeñas donde la distribución dice que tienen que estar sentados, una sala más tradicional? Como que por ahí todavía estoy descubriendo el camino (Entrevista docente observadora LOCB).

Limitaciones de tiempo debido a otras demandas: la directora también señaló que la carga laboral de los profesores y la cantidad de demandas ministeriales reducen el tiempo disponible para dedicar a este tipo de iniciativas. La necesidad de elaborar protocolos y realizar capacitaciones en estas áreas consume tiempo que podría destinarse a otras actividades de desarrollo profesional. A pesar de estas limitaciones, el liceo logró imple-

mentar las caminatas pedagógicas como un plan piloto y tiene la intención de mantenerlas y mejorarlas en el futuro.

Considerando que el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional, instaurado por la Ley 20.903, de 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es relevante conocer cómo esta práctica de acompañamiento docente se integra con los objetivos de desarrollo profesional docente del LOCB. El propósito de dicho Plan establecido por la Ley 20.903 es:

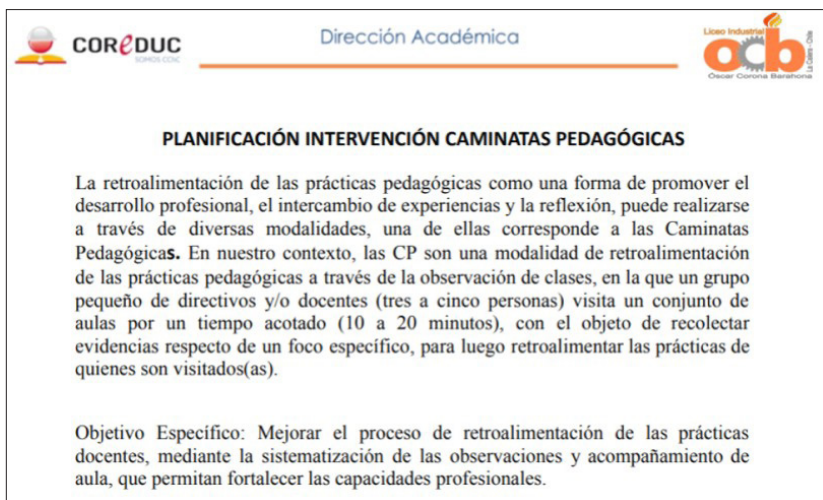
Fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, y para ello, pueden centrarse en la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr la mejora de esos resultados. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2016)

Por su parte, el LOCB ha centrado su Plan de Desarrollo Profesional Docente en 3 principios: *retroalimentación de las prácticas, trabajo colaborativo e innovación*. Las caminatas pedagógicas y el consecutivo trabajo de retroalimentación y acompañamiento docente a través de mentorías son reflejo concreto de estos principios.

En términos operacionales, las caminatas pedagógicas parten por un proceso diagnóstico, en donde se define el foco que tendrá la observación en aula de los docentes pares. El LOCB definió que este foco es el *hito de cierre del ciclo didáctico de una clase en aula*, necesidad que surgió desde la mirada especializada de los directivos, pero también desde la propia comunidad de profesores que a través de una encuesta definieron que era una dimensión de su práctica pedagógica que necesitaba revisión y fortalecimiento.

en una reunión previa, coordinamos qué era lo que yo sentía que necesitaba fortalecer dentro de mi práctica docente y el año pa-

sado elegí el cierre. Por lo cual primero fueron a observar [...] cómo yo estaba realizando los cierres. Más que nada porque yo sentía que por un tema de tiempo me faltaba ese espacio para realizar un buen cierre, para aplicar quizá algunas herramientas. De metacognición, entre otros. Y así empezó el acompañamiento (Entrevista docente observada LOCB).



The slide features three logos at the top: COREduc on the left, Dirección Académica in the center, and Liceo Industrial OCB on the right. The main title is **PLANIFICACIÓN INTERVENCIÓN CAMINATAS PEDAGÓGICAS**. The text describes the purpose of pedagogical walks (Caminatas Pedagógicas) as a form of professional development through observation and reflection. It specifies that these walks involve a small group of 3-5 people visiting a classroom for 10-20 minutes to observe and provide feedback on a specific focus.

PLANIFICACIÓN INTERVENCIÓN CAMINATAS PEDAGÓGICAS

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas como una forma de promover el desarrollo profesional, el intercambio de experiencias y la reflexión, puede realizarse a través de diversas modalidades, una de ellas corresponde a las Caminatas Pedagógicas. En nuestro contexto, las CP son una modalidad de retroalimentación de las prácticas pedagógicas a través de la observación de clases, en la que un grupo pequeño de directivos y/o docentes (tres a cinco personas) visita un conjunto de aulas por un tiempo acotado (10 a 20 minutos), con el objeto de recolectar evidencias respecto de un foco específico, para luego retroalimentar las prácticas de quienes son visitados(as).

Objetivo Específico: Mejorar el proceso de retroalimentación de las prácticas docentes, mediante la sistematización de las observaciones y acompañamiento de aula, que permitan fortalecer las capacidades profesionales.

Figura 1. Definición situada y objetivo específico de las caminatas pedagógicas establecidos por el LOCB

Las caminatas pedagógicas, que consisten en un acompañamiento observacional de la práctica en aula es acompañada por una pauta de observación que se centra en el proceso didáctico con especial atención en el foco predefinido según las necesidades del profesor observado. La pauta de observación y registro asume los siguientes momentos específicos:

Momento 1

- Atención al foco: inicio de la clase.
- Acciones esperadas: Indagación de aprendizajes previos y actividad motivacional.
- Identificación de fortalezas de la práctica docente.
- Propuesta de mejora de la práctica docente.

Momento 2

- Atención al foco: desarrollo de la clase.
- Acciones esperadas: buen uso del tiempo, explicación y aplicación del contenido.
- Identificación de fortalezas de la práctica docente.

- Propuesta de mejora de la práctica docente.

Momento 3

- Atención al foco: Cierre de la clase.
- Acciones esperadas: Indagación de aprendizajes logrados.
- Identificación de fortalezas de la práctica docente.
- Propuesta de mejora de la práctica docente.

Momento 4

- Meta observación: dificultades de implementación de la caminata pedagógica.
- Sesión de retroalimentación del par profesor observador al par profesor observado.

Resulta relevante que la retroalimentación entre profesores pares es de carácter bidireccional, esto quiere decir que ambos reciben una observación de carácter constructivo respecto de su desempeño en el rol asumido (observador u observado). Este proceso también se registra en un instrumento específico, la *Pauta de retroalimentación al acompañamiento de la caminata pedagógica*. Los aspectos clave de los descriptores en la pauta de retroalimentación se centran en la calidad de la interacción y la utilidad de la retroalimentación proporcionada tras la observa-

ción de la clase. A continuación, se detallan los aspectos clave que cubren estos descriptores:

- **Comodidad y clima de respeto y confianza:** esto subraya la importancia de un ambiente positivo para que la retroalimentación sea bien recibida y efectiva. Se valora si el observador se interesó en comprender la perspectiva del profesor respecto de las fortalezas y debilidades observadas en su clase.
- **Entrega de información concreta sobre fortalezas:** esto resalta la importancia de identificar y comunicar los aspectos positivos de la práctica del docente.
- **Conversación sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje:** los descriptores abordan si se conversó sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje usadas en la clase y si se incentivó a pensar en otras estrategias. Esto subraya el foco de la retroalimentación en la didáctica y en la promoción de la innovación pedagógica.
- **Entrega de orientaciones específicas:** se valora si se entregaron orientaciones específicas para mejorar la práctica pedagógica.
- **Generación de compromisos:** se pregunta si se generaron compromisos para implementar las sugerencias destinadas a mejorar la práctica pedagógica. Esto enfatiza la importancia del seguimiento y la planificación para la acción después de la retroalimentación.

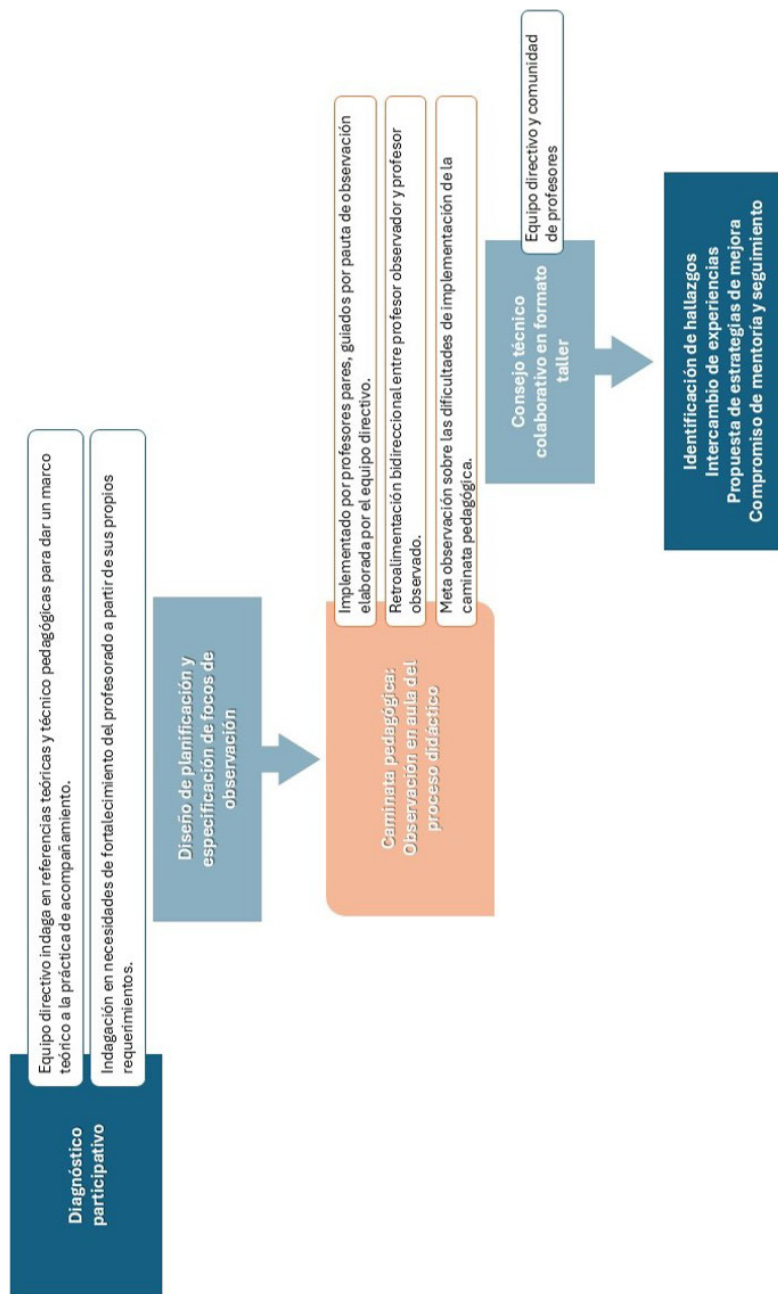


Figura 2. Flujo de implementación de las caminatas pedagógicas en el LOCB

El nivel de desarrollo en que se encuentra la práctica de las caminatas pedagógicas del LOCB es en proceso de consolidación. Se cuenta con un sistema probado para su implementación y se han logrado identificar las necesidades de mejora de esta estrategia de acompañamiento con el fin de continuar contribuyendo al desarrollo profesional docente. Por esta razón es que la práctica de las caminatas pedagógicas se proyecta a futuro como una estrategia continua y en expansión en el LOCB.

A corto plazo, para el año 2025, lo más probable es que las caminatas pedagógicas se mantengan como una de las acciones de desarrollo profesional docente del LOCB. Un objetivo importante a corto plazo es extender la participación en las caminatas pedagógicas para que ojalá todos los profesores tengan la oportunidad de realizar estas observaciones y recibir retroalimentación de sus pares. Además, se sumará la participación de los jefes de departamento en las caminatas, quienes realizarán acompañamientos más técnicos y específicos de cada disciplina.

A un plazo un poco más largo, se visualiza una articulación entre las estrategias de aprendizaje de los profesores del plan general y los del área técnico-profesional. Se espera que los profesores del plan general puedan aprender de las estrategias prácticas del “hacer” de los profesores de TP a través de estas observaciones.

Quando logremos articular estas dos áreas, porque los profesores también están abiertos al aprendizaje, que es una cosa que no ocurría antes, como no son profesores los del área TP, son técnicos. [...] nos hemos dado cuenta y lo hemos hecho presente [...] En esta realidad educativa somos complementarios, y se ha dado mucha valoración a este modo y esta estrategia de aprendizaje de los profes TP, que tiene que ver con este hacer (Entrevista Directora LOCB).

Como se puede evidenciar, la principal proyección de esta práctica es lograr implementarla con éxito entre pares mixtos respecto de su ámbito pedagógico, que profesores del plan general observen a profesores del plan TP y viceversa. Las caminatas pedagógicas en sesiones de clase de formación TP han implicado

dificultades principalmente operacionales, sin embargo, ya se reconocen los focos que deben ser trabajados.

En el contexto de las clases técnico-profesionales, se considera que los focos de observación deberían ser diferentes a los de las clases del plan general. Estos focos podrían incluir aspectos como:

- Administrativos y organizacionales.
- Pedagógicos, como la forma en que los profesores de TP distribuyen tareas y cómo centran el aprendizaje en el estudiante.
- Además, para las clases TP, también se deben considerar aspectos logísticos como el uso de elementos de protección personal.

El objetivo de enfocar la observación en las clases TP sería también que los profesores del plan general observen cómo se desarrolla la clase técnica y aprendan sobre su dinámica particular. Destacándose nuevamente el principio de innovación al integrar la bidireccionalidad en el proceso de acompañamiento docente.

El rol de los liderazgos en el LOCB ha sido clave para ejecutar la estrategia de innovadora de acompañamiento docente señalada como caminatas pedagógicas. Por una parte, la lideresa del establecimiento desempeña profesionalmente cualidades destacables e incluso replicables que se alinean con el proyecto educativo institucional y los principios del desarrollo profesional docente que en su rol debe promover. Entre ellas destacan:

- Énfasis en el acompañamiento y el desarrollo profesional: Tiene visión del liderazgo centrada en el apoyo al docente más que en la evaluación punitiva.
- Foco en la retroalimentación constructiva: Orienta para que el momento clave de la observación de clases sea la retroalimentación inmediata, donde se comparten apreciaciones y se acuerdan aspectos a mejorar.

- Promoción de la confianza, la autonomía y el trabajo en equipo: La directora menciona que la institución da libertad para trabajar, confiando en la autonomía responsable de los profesionales. También destaca la importancia de generar lazos de confianza.
- Reconocimiento del potencial interno: Se observa un liderazgo que reconoce las capacidades instaladas en el establecimiento y son vistas como un potencial de aprendizaje colaborativo mutuo.
- Liderazgo empático y basado en la acción: Se observa un liderazgo con una mirada empática, entendiendo que todos están en un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento, pero transmitiendo la exigencia propia de la mejora continua.

Por su parte, el liderazgo medio del director académico cuenta con cualidades que se complementan con los principios emanados por la directora del establecimiento, el proyecto educativo institucional y con las necesidades de la comunidad docente que lidera. Las cualidades de su gestión más destacadas son:

- Iniciativa y proactividad en el estudio teórico y práctico para implementar las caminatas pedagógicas, lo que redituó en un enfoque pedagógico fundamentado de su quehacer, puesto que se preocupó por que los participantes comprendieran la teoría detrás de las caminatas pedagógicas antes de llevarlas a la práctica, elaborando material de apoyo, infografías, haciendo talleres, entre otras acciones.
- Liderazgo colaborativo en la implementación: Involucró a los coordinadores en la creación de las pautas de acompañamiento y promovió la confianza entre ellos para realizar las observaciones. Al ser consultado por los desafíos que enfrentó para liderar la implementación de esta práctica identificó claramente los rípos y sensibilidades de su comunidad educativa y contempló estrategias concretas para minimizar las resistencias iniciales, como la presentación gradual, la parti-

cipación voluntaria y la claridad sobre el carácter no fiscalizador de la práctica.

- **Visión de proyección y articulación:** el director académico no ve las caminatas como un fin en sí mismas, sino como un punto de partida para otras iniciativas como la mentoría y la implementación de metodologías activas. Además de la necesidad de planificar el avance hacia caminatas pedagógicas mixtas.

Lo anterior permite señalar que los directivos demuestran un liderazgo pedagógico enfocado en la mejora continua, la colaboración, el apoyo docente y el reconocimiento del potencial interno, elementos que son consistentes con los principios del liderazgo distribuido y una cultura de colaboración.

Síntesis conclusiva

La experiencia del caso analizado en el LOCB demuestra que hay varias condiciones importantes para la implementación exitosa de las prácticas de acompañamiento como las caminatas pedagógicas. Es crucial que los profesores sean motivados en el desarrollo de una mentalidad de crecimiento, un deseo de mejorar y una apertura a aprender de sus colegas, independientemente de su experiencia. A nivel logístico, el apoyo del liderazgo escolar es fundamental, incluyendo la comunicación clara del propósito, la disociación de la evaluación, la provisión de tiempo y recursos y una estructura organizada para las visitas y las sesiones de retroalimentación. La alineación con los objetivos de la escuela y el conocimiento situado de la comunidad de aprendizaje.

Las caminatas pedagógicas son una estrategia de desarrollo profesional docente implementada en el LOCB como una forma de acompañamiento profesional basada en la observación de clases entre pares. Esta práctica implica visitas cortas a las aulas por parte de un pequeño grupo de directivos y/o docentes con el objetivo de recolectar evidencias sobre un foco específico y luego ofrecer retroalimentación. Esta estrategia se destaca como

una de las acciones de liderazgo distribuido más significativas del establecimiento, siendo guiada por un liderazgo medio (jefes de departamento y el director académico) y facilitada por un liderazgo directivo. El liderazgo distribuido, que involucra a múltiples actores de la comunidad educativa más allá de la jerarquía tradicional, es relevante en contextos educativos como la educación secundaria organizada por departamentos, ya que aprovecha el conocimiento y la implicación de distintos agentes para la mejora y el cambio.

La efectividad de las caminatas pedagógicas depende en gran medida de que se implementen como un proceso colaborativo basado en un diálogo bidireccional que promueva un clima positivo y de confianza. La retroalimentación debe ser descriptiva, oportuna y contar con un soporte escrito para facilitar la reflexión. En el LOCB, el proceso incluye la definición de un foco de observación, la participación acordada entre observador y observado, y el uso de pautas de observación. Esto demuestra que un ambiente óptimo para el desarrollo profesional docente requiere que las prácticas de supervisión deben evolucionar hacia enfoques más preventivos, constructivos y creadores, que involucren el diálogo, la identificación de causas y la búsqueda conjunta de soluciones a los problemas educativos.

En síntesis, las caminatas pedagógicas se presentan como una estrategia valiosa de desarrollo profesional docente en el LOCB, intrínsecamente ligada a un enfoque de liderazgo distribuido que promueve la colaboración, la reflexión y la mejora continua a través de la observación y la retroalimentación entre pares. Su éxito depende de la creación de un ambiente de confianza, el compromiso del liderazgo y la capacidad de superar los desafíos inherentes a su implementación, especialmente en la articulación con las particularidades del área técnico-profesional.

Colegio Concepción Los Acacios: Liderazgo y trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente

Máximo Muñoz Reyes¹

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el Colegio Los Acacios, Particular subvencionado de Educación Media Técnico Profesional (EMTP) ubicado en la comuna Concepción de la Región del Bio Bio, en la zona sur de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

Marco Teórico

El trabajo colaborativo es entendido como un proceso en el cual los docentes trabajan conjuntamente para diseñar, implementar

¹ Universidad de Concepción – Chile. Magister en gestión y políticas educativas. maximunoz@udec.cl
<https://orcid.org/0000-0002-4853-041X>

y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, con los objetivos de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer sus competencias pedagógicas (Duk *et al.*, 2021). Por su parte, Aparicio y Sepúlveda (2019) lo definen como una estrategia educativa en la que los docentes colaboran para planificar, reflexionar e innovar en sus prácticas, permitiendo un aprendizaje continuo y el fortalecimiento de sus competencias profesionales.

De esta manera, el trabajo colaborativo posibilita la creación de espacios de aprendizaje mutuo, donde los docentes pueden compartir experiencias, analizar problemas y construir soluciones de manera conjunta (León *et al.*, 2023). Así, la colaboración entre docentes no solo facilita la innovación pedagógica, sino que también fortalece el clima institucional y permite el desarrollo de una cultura de enseñanza y aprendizaje conjunta (Peña & Armengol, 2024; Queupil, 2020).

Asimismo, este tipo de trabajo fortalece el sentido de pertenencia y compromiso dentro de la institución educativa, al crear una red de apoyo que reduce la sensación de aislamiento común en la profesión docente (Joaquín-Cárdenas & Leiva-Aguilar, 2023).

Entre las ventajas del trabajo colaborativo docente, se destaca su impacto positivo en el desarrollo profesional y en la mejora de la práctica pedagógica. Según Galeano (2023), esta modalidad fortalece la autonomía profesional y la interdependencia entre profesores, generando mayor confianza y apoyo mutuo en la práctica docente.

En línea con lo anterior, se ha comprobado que el trabajo colaborativo contribuye a la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo que mejora la capacidad de adaptación a las necesidades del alumnado y la implementación de estrategias inclusivas (Duk *et al.*, 2021). Por este motivo, la colaboración entre docentes se convierte en una estrategia esencial para la generación de conocimiento pedagógico contextualizado (Peña, 2022).

El trabajo colaborativo también desempeña un papel central en el desarrollo profesional docente (DPD). La participación en co-

munidades de aprendizaje y en redes de colaboración permite a los educadores fortalecer sus metodologías, herramientas y estrategias didácticas, además de incorporar nuevos elementos vinculados a su profesión (Toledo & Aparicio, 2020).

A su vez, la formación docente basada en la colaboración promueve un enfoque más horizontal y participativo en la toma de decisiones pedagógicas, lo que refuerza la capacidad de los docentes para desenvolverse en entornos diversos y desafiantes (Jaramillo *et al.*, 2021). A nivel de política educativa, tal como señalan Donoso (2024) y Gajardo *et al.* (2024), el trabajo colaborativo entre docentes constituye un eje central en los procesos de desarrollo profesional en los centros educativos.

Por otro lado, los estudios han evidenciado que el trabajo colaborativo impacta directamente en la mejora del desempeño docente y, en consecuencia, en los aprendizajes y resultados académicos. Se ha observado que los profesores que participan en instancias de colaboración profesional mejoran sus habilidades sociales y comunicativas, lo que favorece espacios de enseñanza-aprendizaje más participativos (Pintado, 2022).

Además, la docencia y la planificación conjuntas han sido identificadas como estrategias clave para diversificar la enseñanza, fomentar la inclusión en la sala de clases y aplicar metodologías que promuevan el aprendizaje de una diversidad de estudiantes (Fuentes, Padilla & Inostroza, 2023; Toledo & Aparicio, 2020).

Vinculado a lo anterior, las prácticas colaborativas permiten a los docentes explorar nuevas metodologías de enseñanza, tales como el aprendizaje basado en proyectos y el diseño de estrategias interdisciplinarias, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Queupil, 2020). También, la colaboración docente contribuye a la construcción de comunidades de aprendizaje profesional, en las cuales los educadores pueden compartir recursos, evaluar conjuntamente el desempeño estudiantil y desarrollar estrategias pedagógicas más inclusivas y eficaces (Aparicio & Sepúlveda, 2019).

En el desarrollo del trabajo colaborativo en los establecimientos educativos, el liderazgo directivo constituye un factor clave para la construcción de comunidades educativas colaborativas. La forma en que los líderes se relacionan con sus equipos influye directamente en la disposición de los docentes para trabajar colaborativamente, lo que a su vez impacta en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Jáuregui *et al.*, 2022). Estudios recientes han demostrado que la presencia de un liderazgo directivo fuerte y participativo puede potenciar el trabajo colaborativo, favoreciendo la mejora continua de las prácticas docentes (Paz, 2023).

En línea con lo anterior, Cerón (2023) indica que la falta de planificación y de estructuración del tiempo destinado a la colaboración entre docentes es uno de los principales obstáculos para su consolidación en las escuelas. En este sentido, el liderazgo directivo cumple un rol crucial al generar las condiciones organizacionales necesarias para que los profesores puedan trabajar en conjunto de manera planificada y sistemática.

Finalmente, Ahumada *et al.* (2024) destacan la importancia del liderazgo distribuido para descentralizar responsabilidades y promover la colaboración entre docentes. A su vez, Cosío (2024) señala que el liderazgo directivo participativo fortalece el trabajo en equipo, particularmente en proyectos que requieren una integración interdisciplinaria. Así, cuando los líderes fomentan espacios de colaboración y establecen objetivos claros, los docentes pueden compartir estrategias, reflexionar sobre sus prácticas y construir colectivamente soluciones a los desafíos pedagógicos (Leiva-Guerrero & Vásquez, 2019).

Hallazgos

Los liderazgos del Rector, Jefe Técnico Profesional y Jefes de Especialidad han sido fundamentales en el desarrollo del trabajo colaborativo en la institución, permitiendo que este no solo sea una práctica vinculada a los docentes, sino una estrategia estructural para la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, la ges-

tión directiva ha promovido un liderazgo distribuido, donde no solo el equipo directivo fomenta el trabajo conjunto, sino que los propios Jefes de Especialidad y los docentes han asumido un rol activo en la implementación de estrategias colaborativas.

El trabajo colaborativo me permite conocer la realidad que tiene otro docente y de esa perspectiva me fortalece a mí también. [...] Porque entiendo que los estudiantes con los que yo trabajo se comportan conmigo de una manera, en la sala de otra forma, con el profe de matemática de otra manera (Jefe de Especialidad),

Esta visión ha permitido que los docentes no solo trabajen en sus áreas específicas, sino que integren conocimientos con profesores de otras especialidades y asignaturas, generando una enseñanza más articulada y significativa para los estudiantes. Un aspecto central del liderazgo es la confianza en la autonomía de los docentes, lo que se refleja en la forma en que han asumido un rol activo en la implementación de proyectos, *los profesores se van sumando a este tipo de desafío y van siendo uno más uno, y van completando todo un entero donde todos tributamos hacia allá (Jefe de Especialidad).*

Una opinión similar tiene otro entrevistado, quien señala que el trabajo colaborativo no solo obedece a las directrices del liderazgo directivo, sino que existe un liderazgo distribuido y confianza en las capacidades de los docentes, *aquí no hay una persona que diga: 'Yo lo hago', o 'tú lo haces'. No, esto es simple. Se trata de dividir el liderazgo y confiar en los demás (Jefe de Especialidad).*

En esta línea, liderazgo de los jefes de especialidad también ha jugado un papel clave en la consolidación del trabajo colaborativo, permitiendo que la iniciativa no dependa únicamente del Rector o Jefe Técnico Profesional, sino que surja desde los propios docentes. En este sentido, la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido uno de los cambios metodológicos que ha facilitado la colaboración docente y que los propios estudiantes identifican como un espacio de colaboración, *hoy en día el producto es el medio. Entonces los estudiantes hoy día saben que están trabajando colaborativamente*

en aprendizaje basado en proyectos, porque nosotros les enseñamos lo que significa el aprendizaje basado en proyectos. (Jefe de Especialidad).

Por otro lado, el liderazgo no solo ha impulsado la adaptación y fortalecimiento de formas activas de enseñanza, sino que ha facilitado el acompañamiento y la retroalimentación profesional entre los docentes. De esta manera, el Rector ha buscado fortalecer las capacidades de los docentes entregando espacios para la mejora de las capacidades y prácticas del profesorado, incluidas en las situaciones en que los profesores han demostrado bajo desempeño, *el Rector apostó a que los colegas que cometían algún error permanecieran, pero se comprometieran a modificar y mejorar sus prácticas (Jefe Técnico Profesional).*

Así, el trabajo colaborativo se comprende en una doble dimensión: un mecanismo para mejorar la enseñanza de los estudiantes y una estrategia para el desarrollo profesional docente. En ese sentido, los mismos docentes han aprendido a trabajar colaborativamente, influenciados por los liderazgos directivos y medios del establecimiento educativo, *La capacidad de liderazgo es lo primero. Los docentes que yo tengo en mi departamento no tenían mucha capacidad de liderazgo porque, obviamente, venían de distintas áreas. [...] Aprendieron también a trabajar en equipo (Jefe de Especialidad).*

Este proceso ha permitido la implementación de metodologías innovadoras y la optimización del tiempo de enseñanza, en un contexto donde la reducción de horas en la formación técnico-profesional ha sido un desafío. Así, el trabajo colaborativo se transforma en una estrategia que facilita la implementación del currículum.

Al habernos reducido horas también de área técnico profesional en sí [...] entonces obviamente nosotros tenemos que hacer un trabajo bien eficiente para que los estudiantes de segundo medio puedan ver su currículum y también puedan ver algo de lo que es TP de forma transversal (Jefe Técnico Profesional).

A pesar de las limitaciones de tiempo dentro de la carga académica, la implementación del trabajo colaborativo ha contado con espacios específicos para su desarrollo. Según uno de los entrevistados, las reuniones de departamento han sido fundamentales para coordinar el trabajo conjunto entre docentes: *nosotros tenemos horas que están destinadas y fechas que están destinadas para el trabajo departamental, para las reuniones de consejo, para programarnos durante la semana, durante el mes, durante el semestre* (Jefe de Especialidad).

En este sentido, el trabajo colaborativo también se ha estructurado a través de espacios planificados institucionalmente para la coordinación entre docentes de las distintas especialidades y asignaturas. Uno de los espacios fundamentales en la articulación del trabajo colaborativo ha sido la exposición técnico-profesional, donde se generan instancias de diálogo y planificación conjunta entre distintas áreas del colegio. Este espacio ha permitido generar ideas y planificar proyectos conjuntos, destacándose que este tipo de instancias son promovidos por los liderazgos de la institución: *nosotros invitamos a toda la comunidad. Los profesores visitan la exposición de formación general y de las otras especialidades, para ver cómo se pueden justamente generar articulaciones para el año siguiente* (Jefe Técnico Profesional).

Por lo anterior, se entiende que el liderazgo en la institución ha permitido consolidar el trabajo colaborativo como una estrategia estructural, no solo mediante la distribución de responsabilidades y la autonomía docente, sino también a través del acompañamiento profesional, la implementación de metodologías activas de enseñanza y la destinación de recursos específicos para su ejecución. Esto ha transformado la forma en que los docentes trabajan en conjunto, consolidando una cultura organizacional basada en la colaboración y la mejora continua.

A nivel relacional, el trabajo colaborativo ha sido favorecido por la confianza y el conocimiento entre los docentes. En muchas ocasiones, esta dinámica ha permitido no solo mejorar la enseñanza, sino también fortalecer el vínculo entre los profesores.

Así, el trabajo en equipo ha sido clave para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual va asociado al desarrollo en las capacidades docentes. De esta manera, el trabajo colaborativo opera en una doble dimensión: fortalece el desarrollo de las competencias docentes y de la dimensión ético-valórica de los estudiantes, *nosotros hacemos justamente pensar a los chiquillos, muchos juicios críticos, muchos juicios valóricos también, el tema de la ética es muy importante. Y así como lo estamos trabajando con los estudiantes, eso también se ve reflejado en nosotros* (Jefe Técnico Profesional).

La participación de diferentes actores ha sido un elemento central en la implementación del trabajo colaborativo. Además de los docentes de distintas especialidades, han participado profesores de formación general, directivos y estudiantes. La articulación entre asignaturas ha sido una de las principales estrategias implementadas, permitiendo que los aprendizajes sean más transversales y contextualizados, lo cual ha facilitado que los docentes trabajen con un propósito común:

Con arte, en algún momento nosotros hicimos, con los niños chicos de octavo básico dos pegas. Un proyecto fue lámparas de velador [...] y con la profe hicieron todas las formas de las lámparas. [...] Y en otra oportunidad, transformamos lápices Bic en punteros. [...] trabajamos con arte. (Jefe de Especialidad)

Misma situación expresa otro de los entrevistados, quien destaca el trabajo entre docentes de distintas asignaturas y el logro de obtención de proyectos externos a la institución: *nosotros hemos desarrollado muchos trabajos colaborativos en el ámbito de las articulaciones. Trabajamos también con el departamento de matemáticas una vez, cuando postulamos proyectos a externos y los hemos ganado* (Jefe de Especialidad).

En términos de capacidades docentes, el trabajo colaborativo ha permitido desarrollar capacidades pedagógicas en aquellos profesionales que, ejerciendo la pedagogía, no soy profesores de formación. Los docentes del área técnico profesional han fortaleci-

do sus capacidades para enseñar como consecuencia del trabajo colaborativo, enriqueciendo la pedagogía.

Entre eso están los trabajos colaborativos, donde yo me nutro de lo que mi profesor de vocación y de estudio sabe, y yo voy empapándome de eso, lo voy haciendo propio, voy tomando esas ideas y esos recursos, los voy adaptando a mi expertise y voy creciendo como profesor (Jefe de Especialidad).

El ABP también ha sido una de las metodologías que más ha impulsado la adquisición de nuevas competencias docentes. En efecto, el ABP se ha utilizado como una estrategia de enseñanza que no solo facilita y hace atractivo el proceso de aprendizaje para los estudiantes, sino que ha fortalecido el trabajo colaborativo entre los docentes, ya sean de una misma especialidad o de asignaturas diferentes, *desde el año 2010 que llegué acá, siempre yo promocioné eso. Y todas las articulaciones o todos los trabajos colaborativos que pude desarrollar, siempre están involucrados en el aprendizaje basado en un proyecto* (Jefe de Especialidad).

En esta misma línea, el diseño de los proyectos colaborativos se ha basado en la identificación de necesidades del contexto real y en la búsqueda de soluciones innovadoras. Este proceso ha permitido mejorar la calidad del aprendizaje: *Nosotros no hacemos proyectos por hacer proyectos, nosotros tenemos un protocolo [...] que vaya fundamentado, con objetivos generales, específicos, impacto... Como corresponde un proyecto cuando uno postula afuera* (Jefe de Especialidad).

A pesar de las limitaciones de tiempo y carga horaria, los docentes han encontrado estrategias para organizar el trabajo colaborativo dentro de los espacios disponibles. Las reuniones de departamento han sido un momento clave para la planificación, aunque en muchas ocasiones la colaboración se ha dado de manera espontánea e informal, *nosotros aprovechamos todas las instancias, hasta las reuniones de pasillo: 'Mira tengo una idea, ¿cómo la podemos potenciar?' Y la vamos madurando [...] generamos los espacios* (Jefe de Especialidad).

El nivel de desarrollo del trabajo colaborativo en la institución se encuentra en diferentes etapas según el área de especialidad y la trayectoria de cada equipo docente. En algunas especialidades, como Electricidad e Instalaciones sanitarias, la práctica está consolidada y se ha convertido en un sello de la enseñanza, mientras que en otras aún se encuentra en fase de mejoramiento. Según uno de los entrevistados, en su área la práctica está completamente instalada y es reconocida por la comunidad educativa: *los niños cuando eligen la especialidad en segundo medio saben que van a trabajar en proyectos, saben que van a trabajar con varios profes. En el caso nuestro de la especialidad ya está instalado.* (Jefe de Especialidad).

Sin embargo, a nivel institucional existen áreas donde la práctica aún está en proceso de fortalecimiento. Si bien en algunas especialidades el trabajo colaborativo está consolidado, a nivel general del colegio aún se encuentra en fase de mejoramiento: *en el nivel de colegio, yo creo que, no instalación, en la segunda etapa, mejoramiento. Y, en el nivel de especialidad, está consolidado* (Jefe de Especialidad).

La gestión directiva también ha impulsado un modelo de liderazgo que favorece la articulación curricular. Este modelo se ha basado en un diagnóstico institucional que permitió identificar áreas de mejora en la enseñanza y fomentar estrategias de colaboración:

Nos dimos cuenta de que teníamos una mirada a corto plazo y lo que faltaba era una mirada más allá, una meta alcanzable en el largo plazo (...) Nosotros necesitábamos desarrollar un programa de mejoramiento educativo [...] teníamos que autoevaluar cómo estábamos en cuanto a la pedagogía [...] nos dimos cuenta que había aspectos que no estábamos haciendo tan bien y por eso no teníamos los resultados que quisiéramos (Jefe Técnico Profesional).

Otro facilitador ha sido la disposición de los docentes para trabajar en conjunto, lo que ha permitido consolidar metodologías como el ABP. En algunas especialidades, este enfoque se ha con-

vertido en una estrategia estructural, permitiendo mejorar la enseñanza y fortalecer la colaboración entre los docentes, *desde el año 2010 que llegué acá, siempre yo promocioné eso. Y todas las articulaciones o todos los trabajos colaborativos que pude desarrollar, siempre están involucrados en el aprendizaje basado en un proyecto* (Jefe de Especialidad).

La colaboración entre docentes puede ocurrir de manera espontánea, pero también existen mecanismos y espacios formales para estructurarla, aunque se reconocen como escasos y como una dimensión a fortalecer, *nosotros tenemos horas que están destinadas y fechas que están destinadas para el trabajo departamental, para las reuniones de consejo, para programarnos durante la semana, durante el mes, durante el semestre* (Jefe de Especialidad).

Vinculado a lo anterior, para otros actores la falta de tiempo específicamente destinado al trabajo colaborativo ha sido un obstaculizador. Aunque existen espacios de departamento, tal como se señaló previamente, la planificación y el desarrollo de proyectos colaborativos muchas veces debe ajustarse a los tiempos disponibles de los docentes, lo cual podría limitar su desarrollo y profundidad, *los espacios y tiempos para el trabajo colaborativo no siempre están dados formalmente, pero aprovechamos cualquier instancia, hasta las reuniones de pasillo, para madurar ideas y generar proyectos* (Jefe de Especialidad).

Otro elemento limitante del trabajo colaborativo es la extensión de los planes curriculares, lo que dificulta que los docentes tengan tiempo para coordinarse y desarrollar proyectos en conjunto. Esta estructura limita las posibilidades de trabajo colaborativo e interdisciplinario: *los planes curriculares son demasiado extensos, y los docentes están más enfocados en cumplir con todos sus parámetros de acuerdo a lo que les entrega el Ministerio* (Jefe de Especialidad).

Además, se han observado resistencias de algunos docentes a cambiar sus prácticas pedagógicas. Según uno de los entrevistados, algunos profesores se han mostrado más abiertos que otros

a la idea de integrar sus asignaturas en proyectos interdisciplinarios:

Hay docentes que son un poco más abiertos, por ejemplo, al tema de esta iniciativa, pero otros que toman el guante y en el camino no se dan cuenta que no pueden porque dentro de su estructura mental no está el tema de destinar tiempo a trabajar con este enfoque (Jefe Técnico Profesional).

Respecto de los aprendizajes que se han generado producto del trabajo colaborativo, el más significativo ha sido la necesidad de involucrar a los estudiantes. De esta manera en algunas especialidades, los estudiantes han asumido un rol activo en los proyectos colaborativos, lo que ha permitido mejorar la motivación y el aprendizaje. Esta estrategia ha permitido desarrollar habilidades críticas en los estudiantes:

Los estudiantes se van apropiando de los proyectos que ya están, porque nosotros les enseñamos lo que significa el aprendizaje basado en proyectos. Entonces ellos cuando explican sus proyectos, no se dedican a explicar el producto, sino a cómo llegaron a ese producto (Jefe Técnico Profesional).

Por otro lado, el liderazgo del equipo directivo ha jugado un papel clave en la consolidación del trabajo colaborativo, asegurando que los docentes tengan acceso a los recursos necesarios para implementar sus proyectos. Así, la institución ha destinado financiamiento a través de los proyectos COEMCO para apoyar estas iniciativas:

En el colegio existe lo que se llaman los proyectos Coemco y los proyectos Coemco buscan el trabajo colaborativo, eso sí y nosotros como especialidad desde el año 2010 o desde que se crearon los proyectos Coemco hemos participado en todos y si no en todos, casi en todos ¿vale?, y nos hemos ganado los proyectos Coemco en casi todas las versiones bueno, entonces los proyectos Coemco (Jefe de Especialidad).

Asimismo, la Subvención Escolar Preferencial (SEP) ha permitido financiar proyectos colaborativos, asegurando que las ini-

ciativas conjuntas entre docentes y estudiantes cuenten con los recursos necesarios para su ejecución y siempre en miras a la mejora de la docencia y el aprendizaje de los estudiantes, *nosotros tenemos la subvención preferente, la SEP, y esos recursos los destinamos justamente al desarrollo de proyectos de innovación* (Jefe de Especialidad).

De cara al futuro, la proyección del trabajo colaborativo en la institución apunta a su consolidación en todas las áreas y a la superación de las barreras que aún persisten. Uno de los desafíos es lograr que esta práctica se extienda entre todas las asignaturas y no solo en algunas especialidades, siendo la intención fortalecer la articulación entre formación general y técnico-profesional: *nosotros iniciamos un proyecto en su primer origen, proyectos que eran de articulación, donde colaboramos con la asignatura de tecnología. Después nos vinculamos con el área de matemática, lenguaje, electricidad, administración, y también atención de párvulo* (Jefe de Especialidad).

Otro desafío es continuar fortaleciendo las capacidades docentes en relación con el trabajo colaborativo. Si bien muchos docentes han adquirido experiencia en trabajo colaborativo y metodologías activas, aún existen áreas donde se requiere mayor formación y acompañamiento. Según uno de los entrevistados, dentro de los objetivos a futuro es seguir profesionalizando el trabajo pedagógico:

De hecho con los mismos profesores de formación general van sugiriendo formas de evaluar [...] ellos han logrado abrir la mente en el sentido de pensar que no solamente se tiene que evaluar de una forma, sino con distintas instancias de evaluación, incluso no solo final sino diagnóstica y formativa (Jefe de Especialidad).

Otra de las prácticas que se ha consolidado en el último año, tal como se ha mencionado previamente, es la implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en diversas especialidades, integrando el uso de nuevas tecnologías y metodologías activas. En este sentido, la especialidad de electricidad ha sido

pionera en la aplicación de este enfoque, logrando consolidarlo como una estrategia estructural dentro del departamento. Esta metodología no solo ha permitido mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino que ha fortalecido el trabajo colaborativo entre docentes: *desde el año 2010 que llegué acá, siempre yo promocioné eso. Y todas las articulaciones o todos los trabajos colaborativos que pude desarrollar (entre docentes y estudiantes) siempre están involucrados en el aprendizaje basado en un proyecto* (Jefe de Especialidad).

En el ámbito del liderazgo pedagógico, una de las estrategias implementadas ha sido la formación interna entre docentes, donde los profesores de formación general han apoyado a los docentes de educación técnico-profesional en la mejora de sus prácticas pedagógicas. Este proceso ha sido clave para la profesionalización del área TP:

Los profesores que venimos del área de la construcción, que hemos tenido que estudiar pedagogía, fortalecemos también nuestro trabajo y vocación docente a través de la expertise de aquellos colegas que han estudiado cinco, hasta seis años, y algunos siete (Jefe de Especialidad).

Asimismo, el liderazgo en la institución ha contribuido a la implementación de estas prácticas a través de la gestión estratégica y el acompañamiento pedagógico. Una de las principales formas en que la gestión ha facilitado el trabajo colaborativo ha sido mediante la generación de espacios de planificación y articulación entre asignaturas y especialidades. Una de las estrategias clave ha sido la planificación conjunta entre docentes de formación general y técnico-profesional:

Cuando los niños de cuarto medio se van, los jefes de especialidad, conmigo y los otros profesores, nos juntamos con los profesores que estaban haciendo clases en tercero y cuarto medio de formación general. En una reunión les comentamos más o menos lo que extrajimos como información de la Expo TP, y planificamos cómo podríamos trabajar en conjunto el próximo año (Jefe Técnico Profesional).

Más allá del establecimiento, el liderazgo ha permitido la vinculación con otras instituciones y la participación en iniciativas externas que han fortalecido las capacidades docentes y estudiantiles. En el área de electricidad, los docentes han participado en encuentros de innovación y han sido reconocidos por la calidad de sus proyectos. Así, la participación en estas instancias ha sido clave para el posicionamiento de la especialidad: *nosotros nos hemos destacado en la especialidad justamente por lo mismo. Y los chiquillos han participado en instancias externas al colegio que se les ha reconocido la innovación. Nos hemos ganado premios, han pasado hartas cosas importantes* (Jefe de Especialidad).

Además, el trabajo colaborativo es un área que se potenciará en el establecimiento durante el año 2025, ya que es una necesidad no solo para fortalecer las capacidades docentes y el aprendizaje; sino que también es una exigencia del sistema educativo:

Este año va a ser el plus para el próximo año 2025: el trabajo colaborativo. Me refiero, yo, en todas las áreas. Es el cambio que se viene, es un cambio que se viene en la educación. No podemos hacer islas, tenemos que hacer un todo (Jefe de Especialidad).

Otro elemento fundamental ha sido el fortalecimiento del liderazgo distribuido dentro de los equipos docentes. A diferencia de un modelo de liderazgo jerárquico o autoritario, en la institución se ha promovido que los propios docentes asuman un rol activo en la implementación de estrategias innovadoras. Según uno de los entrevistados, este modelo ha permitido que la colaboración se transforme en una práctica estructural dentro de la especialidad: *no solamente tiene que estar a cargo de una persona, sino que hay varios que pueden estar involucrados y todos aportan desde su expertise* (Jefe de Especialidad).

Por otro lado, aunque vinculado al DPD, una de las prácticas que se ha fortalecido durante el último año ha sido la formación continua de los docentes a través de espacios sistemáticos de capacitación. Estas instancias, impulsadas desde la gestión, han buscado actualizar a los equipos docentes tanto en aspectos pedagógicos como en temáticas emergentes vinculadas al bien-

estar: *mira, bueno, yo te diría que todos los años aquí hay, por lo menos, dos, tres o cuatro capacitaciones al año (...)* Este año tuvimos capacitaciones respecto a la ley Karin, por ejemplo, en dos oportunidades (Jefe de Especialidad).

En relación con la implementación de estas prácticas, el liderazgo ha jugado un rol articulador, favoreciendo tanto el surgimiento de iniciativas como su gestión efectiva. De esta manera, el rol de los directivos ha implicado facilitar y liderar procesos: *entonces, las ideas pueden surgir de tus colegas, pero, por el cargo que tengo, me toca liderarlo* (Jefe de Especialidad).

Finalmente, se destaca que el equipo directivo ha promovido condiciones concretas para el desarrollo profesional docente, como la flexibilización de tiempos institucionales para la formación externa, *nosotros también, claro, como te digo, no hacemos siempre consejos de profesores, sino que también les damos tiempo para que ellos puedan ir a cotizar, ir a mirar otra experiencia o ir a hacer su capacitación* (Jefe de Especialidad).

Discusión de los resultados

Los resultados del presente análisis evidencian que en el establecimiento estudiado se ha consolidado una comprensión del DPD que coincide con los enfoques propuestos por la literatura reciente, especialmente en torno al valor del trabajo colaborativo como estrategia estructural y no episódica. Tal como plantean Duk *et al.*, (2021) y Aparicio & Sepúlveda (2019), el trabajo colaborativo docente permite planificar, reflexionar e innovar en la práctica, y en el caso analizado se observa que esta estrategia ha sido impulsada tanto por el liderazgo directivo como por los equipos docentes, quienes han asumido un rol activo en su implementación.

En línea con lo señalado por Galeano (2023), en el establecimiento se reconoce que el trabajo conjunto no solo fortalece la interdependencia entre docentes, sino que ha generado una cultura de apoyo mutuo que potencia el desarrollo profesional y las capacidades pedagógicas, especialmente en el área técnica.

co-profesional. Esta dimensión es particularmente relevante si se considera que muchos docentes del área TP no provienen del campo de la pedagogía, y han podido mejorar sus competencias gracias al intercambio con profesores de formación general. Esto se relaciona directamente con lo que afirman Toledo & Aparicio (2020), en cuanto a que las comunidades de aprendizaje colaborativas permiten fortalecer metodologías y enfoques de enseñanza contextualizados.

No obstante, al igual que lo advierte Cerón (2023), la falta de tiempos formales destinados a la colaboración sigue siendo un obstáculo que limita su consolidación. Aunque el liderazgo directivo ha creado espacios específicos, como las reuniones de departamento y la exposición técnico-profesional, aún se requieren condiciones estructurales más estables para que el trabajo colaborativo se instale como una práctica continua en todas las áreas. Este hallazgo también se vincula con las observaciones de Cosío (2024), quien plantea que el liderazgo escolar debe generar las condiciones necesarias —tiempo, estructura, etc— para la implementación efectiva de proyectos interdisciplinarios.

Por otro lado, se observa que el liderazgo en la institución ha operado bajo un modelo distribuido, coincidiendo con lo planteado por Ahumada *et al.* (2024) sobre la descentralización de responsabilidades como vía para fomentar la participación activa de los docentes. Esta forma de liderazgo ha permitido que tanto el equipo directivo – Rector, Jefe Técnico Profesional – como los jefes de especialidad actúen como facilitadores de la innovación pedagógica y la colaboración profesional, tal como señalan Leiva-Guerrero y Vásquez (2019). Se observa que, además, el liderazgo ha contribuido, además, al fortalecimiento del compromiso docente y al desarrollo de capacidades, promoviendo una visión de mejora continua que va más allá del cumplimiento técnico del currículum.

Asimismo, los hallazgos permiten observar que el DPD en el establecimiento no es concebido, tan solo, como una sucesión de capacitaciones, sino como un proceso que se articula con el tra-

bajo cotidiano de los docentes. Así, en el caso analizado, la planificación conjunta, el ABP y la colaboración entre áreas y asignaturas se han instalado, aunque no consolidado, como estrategias que orientan la práctica pedagógica.

Finalmente, la discusión permite afirmar que el trabajo colaborativo ha sido promovido como una estrategia pedagógica con efectos en múltiples dimensiones: mejora de los aprendizajes, fortalecimiento de capacidades docentes, y mejoras de la cultura institucional. En este sentido, se han generado experiencias docentes colaborativas que se sostienen en la reflexión compartida, el diseño conjunto de experiencias de enseñanza y la vinculación entre especialidades. Esta articulación ha sido posible gracias a un liderazgo distribuido y enfocado en lo pedagógico, capaz de alinear los esfuerzos de los equipos con una visión compartida de mejora educativa.

El liderazgo distribuido cercano y horizontal el caso del Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán

Óscar Maureira Cabrera¹
Alejandro Berrios Avaria²

Introducción

Este capítulo contiene el análisis de una práctica de liderazgo escolar observada en el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán, establecimiento Educación Media Técnico Profesional (EMTP) bajo la administración de la Corporación Educacional de ASIMET, ubicado en la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana, del centro de Chile.

En el texto se presentan los resultados de la aplicación de entrevistas semi – estructurada aplicadas a dos tipos o niveles de liderazgo en el liceo; en específico, las entrevistas indagaron en torno a una práctica de liderazgo vinculada al desarrollo profesional docente.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de ambas entrevistas, los que a su vez son triangulados con los instrumentos de gestión escolar que el liceo posee y que hacen referencia a la práctica mencionada, esto es, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (PLDPD).

¹ Universidad Católica Silva Henríquez. Doctor por la Universidad Complutense de Madrid.

omaureir@ucsh.cl <https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>

² Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Educación
aberriosa@ucsh.cl <https://orcid.org/0000-0003-0286-3515>

Marco teórico

El Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán (Lichan) es una institución mixta y gratuita, que se encuentra bajo la administración de la Corporación Educacional de ASIMET. La escuela tiene como misión ofrecer una educación de calidad, accesible y orientada a la preparación integral de las y los estudiantes. Para ello, contamos con programas de estudio propios que han sido aprobados por el Ministerio de Educación, garantizando que nuestra oferta educativa cumpla con los estándares nacionales. En Lichan, las y los estudiantes comienzan su especialización desde primer año de educación media, participando activamente en talleres prácticos que les permiten vincular la teoría con la práctica desde las primeras etapas de su formación.

Además de la formación técnica y práctica que ofrecemos, el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán se distingue por su enfoque en liderazgo educativo. En las últimas dos décadas, el liderazgo distribuido (LD) ha emergido como una de las propuestas más relevantes en el ámbito de la gestión educativa, tanto a nivel nacional como internacional. Este enfoque de liderazgo ha sido reconocido como un proceso de influencia clave para la mejora escolar (Derby, 2017; Sibanda, 2017). A diferencia de los modelos tradicionales, que se concentran en el liderazgo centralizado y jerárquico, el liderazgo distribuido promueve una visión más inclusiva y colaborativa, donde la responsabilidad y la toma de decisiones no recaen exclusivamente en los altos directivos, sino que se extienden a todos los actores de la comunidad educativa.

De acuerdo con Tintoré y Gairín (2022), el liderazgo educativo ha captado un creciente interés en la investigación académica, destacándose en especial los modelos vinculados al liderazgo distribuido, al liderazgo para la justicia social y al liderazgo orientado al aprendizaje. Sin embargo, los autores también señalan que persiste una visión tradicional del liderazgo, centrada en las jerarquías más altas de las organizaciones educativas, lo cual limita el desarrollo de un liderazgo verdaderamente colaborativo

y compartido. A pesar de este enfoque jerárquico dominante, el liderazgo distribuido sigue ganando terreno como un modelo eficaz para fomentar la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa y mejorar la calidad de la enseñanza.

Una revisión reciente sobre el liderazgo distribuido, que abarca estudios realizados desde el año 2000, muestra que este enfoque sigue expandiéndose en el ámbito académico. Los estudios revelan que el liderazgo distribuido, junto con el liderazgo instruccional y transformacional, es uno de los enfoques más investigados y aplicados en la literatura científica (Harris & Jones, 2022). Este tipo de liderazgo reconoce que el conocimiento y la capacidad de liderazgo no se limitan a un único individuo o posición jerárquica, sino que se distribuyen entre todos los miembros de la organización escolar. Así, el liderazgo distribuido promueve un entorno en el que docentes, directivos, estudiantes y otros actores de la comunidad educativa tienen un papel activo en el proceso de toma de decisiones y en la implementación de mejoras.

Una característica clave del liderazgo distribuido (LD), que lo distingue de otros enfoques, es que no se restringe a las personas con roles formales, comúnmente asociados con el poder dentro del organigrama de las organizaciones. A diferencia de los modelos tradicionales de liderazgo, que concentran la autoridad en pocas manos, el liderazgo distribuido abarca también a los líderes informales, aquellos que, sin tener un cargo formal, ejercen influencia dentro de las escuelas y el sistema educativo (Spillane & Ortiz, 2019). Esto implica que, en lugar de depender únicamente de las decisiones de los líderes jerárquicos, el liderazgo en una comunidad educativa se distribuye entre todos los miembros, promoviendo una mayor colaboración y un sentido de responsabilidad compartida.

El liderazgo distribuido, en este sentido, ofrece un enfoque más democrático y participativo, que fomenta la creación de un ambiente de trabajo más inclusivo y equitativo. Las y los docentes, al ser parte activa de la toma de decisiones, sienten que su opinión y experiencia son valoradas, lo que contribuye a un ambiente de

trabajo más motivador y comprometido. Asimismo, este enfoque facilita la innovación en el proceso educativo, ya que permite que diferentes perspectivas sean tomadas en cuenta a la hora de implementar cambios o desarrollar nuevas iniciativas.

En el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán, se ha adoptado este enfoque de liderazgo distribuido como parte integral de la cultura organizacional, promoviendo la participación activa de todos los actores educativos, desde los directivos hasta las y los estudiantes, en el proceso de toma de decisiones y en la mejora continua de nuestros procesos educativos.

En conclusión, el liderazgo distribuido se presenta como una propuesta innovadora y eficaz para la mejora escolar. Al distribuir la responsabilidad y el poder entre todos los miembros de la comunidad educativa, se fomenta un ambiente de colaboración y participación que contribuye a la calidad de la enseñanza. En el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán, nos comprometemos a seguir promoviendo este enfoque para garantizar una educación de calidad que forme a nuestros estudiantes no solo en conocimientos técnicos, sino también en valores de liderazgo, colaboración y responsabilidad compartida.

En el Liceo Chileno Alemán, el liderazgo distribuido se implementa como una estrategia clave para el desarrollo profesional docente (DPD). Esta práctica se refleja en un acompañamiento continuo, estructurado y evaluado, con énfasis en la capacitación. Un eje central es la comunicación constante y fluida, evidenciada en reuniones regulares —formales e informales— entre directivos, jefes de unidades pedagógicas y docentes. Estas instancias permiten monitorear el proceso educativo durante todo el año escolar.

El segundo elemento destacado es el **liderazgo cercano y horizontal**, donde los líderes evitan relaciones jerárquicas rígidas y participan activamente en la vida diaria de las y los docentes, promoviendo una cultura de confianza y colaboración. Esto fomenta un ambiente en el que la comunicación no se ve como fiscalización, sino como apoyo.

Un tercer aspecto es la **conexión con la realidad del aula**. Los líderes mantienen contacto con la docencia directa o reconocen su experiencia pasada como docentes, lo que les permite empatizar con los desafíos cotidianos.

Finalmente, el modelo se apoya en una cultura de mejora continua no punitiva, utilizando herramientas evaluativas que se han perfeccionado con asesorías externas como Ruta Impacta, fortaleciendo así la práctica pedagógica desde la colaboración.

Ahora se profundizará en esas áreas:

La primera es una **Comunicación constante y fluida**. En ambos entrevistados demuestran que la comunicación es vital. Esto se demuestra en mantener reuniones regulares, tanto formales como informales, con los equipos docentes para fortalecer el liderazgo. Estas reuniones son: el director con el equipo de gestión del establecimiento. Del jefe de Unidad de Procesos Pedagógicos (UPP) con los jefes de departamento y de especialidades. Los jefes de especialidad (área técnica) con sus profesores. El acompañamiento pedagógico del jefe de UPP con los profesores de asignatura contribuye al DPD. Esto queda demostrado en:

lo primero son reuniones con el equipo y no reuniones que estén de pronto como súper distantes unas de otras, sino que tener una comunicación constante con los equipos que uno puede liderar (Entrevista a UPP).

las reuniones formales uno las calendariza y hay una estructura y uno conversa y va ahí empapándose de lo que está pasando (Entrevista a UPP).

también de reuniones informales, un desayuno, que uno comparte en diferentes instancias durante el día con los equipos (Entrevista a UPP).

Entonces eso significa que se está monitoreando permanentemente el proceso desde que comenzamos, en el mes de marzo hasta que termina el año escolar, fijando los hitos importantes en la práctica pedagógica a nivel departamental (Entrevista a Jefe de especialidad).

Una segunda práctica es el **Liderazgo cercano y horizontal**. Los líderes deben integrarse a la dinámica diaria de los docentes, evitando una estructura jerárquica rígida. Esto se hace desde el punto anterior, con cercanía en la comunicación y un acompañamiento que demuestra una mirada hacia el aprendizaje de todos y de todas.

llegó el jefe por lo tanto cambiamos el tema o hablemos de otra cosa, sino que sea algo que la comunicación sea fluida (Entrevista a UPP).

que no se vea como una cosa vertical ascendente o descendente, sino que sea algo más horizontal (E2).

Un tercer punto es la **Conexión con la realidad del aula**. Quienes lideran deben recordar su experiencia docente y mantenerse conectados con los desafíos del día a día en la escuela. Ambos mandos medios recalcan que la necesidad e importancia de la presencia en el aula, se sugiere que los equipos directivos mantengan algunas horas de enseñanza para no perder contacto con la realidad educativa.

finalmente, los que lideramos la escuela en algún minuto también estuvimos en el aula, sabemos lo que pasa, sabemos lo que pasa en el día a día (Entrevista a UPP).

Por eso yo creo que también es súper bueno que incluso los equipos directivos tengan de pronto... No te digo que te da para tener un horario completo en aulas, es impensable, pero unas 3 horas (Entrevista a Jefe de especialidad).

Las prácticas se han estructurado desde la necesidad y exigencias ministeriales, con la capacidad operativa de los mandos medios. La justificación es desde el proceso de mejora continua que se basa en identificar y abordar las brechas y debilidades sin una visión punitiva, sino con un enfoque formativo y de apoyo a los docentes y mandos medios. En el marco del Plan de mejora escolar (PME) y la cultura sistémica, se enfatiza que lo que no se evalúa no se puede mejorar. La evaluación y el control no buscan castigar, sino detectar y corregir déficits para fomentar la mejo-

ra. Con el tiempo, los instrumentos de evaluación, inicialmente básicos, se perfeccionaron con la ayuda de expertos como Ruta Impacta, quienes trabajaron con los directivos y docentes, realizando ajustes y mejoras a través de la colaboración y el consenso. Se respalda de la siguiente manera.

Nos lleva simplemente el querer ser... el proceso de mejora continua (Entrevista a UPP).

estar siempre apuntando a mejorar nuestros procesos, a descubrir dónde están las brechas (Entrevista a UPP).

No tiene una mirada ni punitiva ni castigadora ni sancionadora (Entrevista a UPP).

cuando nosotros planteamos el PME y nuestra cultura sistémica, tenemos como un mantra acá que dice que lo que no se evalúa no hay control y no es tener el control como tener el control del poder así como creerte omnipotente (Entrevista a Jefe de especialidad).

buscando ideas para poder hacer algún instrumento y con el tiempo lo fuimos perfeccionando, lo último que hicimos con esto fue pedir también ayuda (Entrevista a Jefe de especialidad).

contratamos un ATE, que fue Ruta Impacta en este caso y ellos trabajaron el desarrollo durante dos años, donde tuvieron reuniones con nosotros los directivos, con los departamentos, con el plan general y fueron proponiendo ideas (Entrevista a Jefe de especialidad).

El enfoque del Liceo para la mejora continua en el DPD se basa en identificar brechas y necesidades de desarrollo. Los directivos sugieren capacitaciones a las y los docentes, apoyando tanto en recursos como en tiempo, ya que el colegio cubre el 50% del costo de cualquier capacitación y otorga tiempos adecuados para que los docentes puedan participar. Este apoyo asegura que las políticas de mejora sean cumplidas, sin excusas, salvo en casos de situaciones personales excepcionales. Además, se fomenta la profesionalización de los docentes, especialmente aquellos con formación técnica, invitándolos a realizar cursos de regulariza-

ción docente y ofreciendo la posibilidad de continuar con diplomados o maestrías, con los tiempos y recursos necesarios para su formación continua. Además, se agrega que el ambiente es propicio para ello, que el éxito de la mejora continua en el Liceo está estrechamente vinculado a varios factores, siendo uno de los más importantes el clima laboral. La escuela se caracteriza por un ambiente altamente acogedor, participativo, democrático e inclusivo, donde se valora la escucha activa hacia los docentes y se fomenta el sentido común.

Lo primero es el clima laboral. Nosotros tenemos una escuela donde el clima laboral es muy alto, es una escuela muy acogedora (Entrevista a UPP).

los colegas son escuchados, por lo tanto, lo primero creo yo que hay un ambiente laboral muy óptimo, muy propicio para poder hacer este tipo de trabajo (Entrevista a UPP).

Hay un contacto y una intimidad con la escuela que por algo llevamos más de 80 años y eso es un trabajo, es un alma mater que tiene la escuela y yo mismo, llevo 36 años en la institución y hemos ido sembrando durante todo este tiempo buenas relaciones dentro del colegio (Entrevista a UPP).

tienes que capacitar, o a alguien, te invito a capacitarte en esto (Entrevista a Jefe de especialidad).

el colegio tiene como política siempre que cualquier capacitación el colegio aporta el 50% por lo tanto eso ya también es un incentivo a esa persona (Entrevista a Jefe de especialidad).

también hay un tiempo que hay que entregarle a ese colega para que pueda realizar esas capacitaciones, no tiene que ver tan solo con el tema del recurso y también se entregan esos tiempos (Entrevista a Jefe de especialidad).

Los participantes de la práctica del DPD se ve como un proceso no se centra en una sola persona, sino que se busca involucrar a varios actores. A nivel general desde el Jefe de UPP y los Jefes de Departamento, particularmente en el área de evaluación de la especialidad de mecánica, el jefe de especialidad es el encargado

de organizar los tiempos y los espacios, pero no trabaja solo. Se involucran a otros directivos para ofrecer diferentes perspectivas y se suman a los docentes, quienes también pueden participar en la co-docencia o co-evaluación. Además, se pide a los profesores que realicen una introspección de su práctica, evaluando su propio desempeño docente. Después de la evaluación, se analizan los resultados y se trabaja rápidamente en la retroalimentación, la cual, aunque es responsabilidad del jefe directo, se realiza en un ambiente privado, en la oficina. Durante este proceso, se abordan tanto los aspectos positivos como aquellos puntos que podrían mejorarse, fomentando un ambiente de crecimiento y aprendizaje constante.

Los facilitadores son parte de la cultura del colegio. Esto ya forma parte del quehacer rutinario de la escuela (Entrevista a UPP).

sabemos que tenemos que hacer mejoras y hay un externo o un par de externos que siempre están observando, con una mirada siempre formativa, con una mirada acogedora (Entrevista a UPP).

Este acompañamiento docente, ya forma parte de la rutina del día a día. No es una pausa, es decir, aquí vamos a pararnos, acá no. Forma parte del caminar de la escuela, de la movilización propia del liceo (Entrevista a UPP).

Acá no está centrado en una persona como tal, sin embargo, igual por ejemplo, si toca la parte de evaluación de mecánica que es el área que yo lidero, obviamente los tiempos y los espacios tengo que verlos yo (Entrevista a Jefe de especialidad).

El Liceo, cuenta con un equipo docente diverso y con grandes capacidades profesionales, donde hay profesores con amplia trayectoria y otros que recién comienzan su carrera profesional. Para las y los docentes noveles, el proceso de acompañamiento es especialmente relevante y desafiante, pues les ofrece un aprendizaje significativo en sus primeros años de práctica. Este acompañamiento no se entiende como un antes y un después, sino como parte de un proceso continuo de formación profesional, similar al proceso de aprendizaje de los estudiantes. La visión del acom-

pañamiento docente está orientada a ser una evaluación formativa, no sumativa ni punitiva. Está diseñado para que las y los profesores puedan aprender y mejorar constantemente, independientemente de su experiencia. Para aquellos docentes con menos herramientas pedagógicas, este proceso resulta ser una oportunidad valiosa para integrar nuevas estrategias y recursos que les permitirán enriquecer su práctica. A través de este enfoque, buscamos proporcionar el apoyo necesario para que todos los docentes, tanto los más experimentados como los noveles, puedan mejorar continuamente y fortalecer su labor educativa.

Tal como lo señalaba, así como hablamos de un proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas, también esto tiene que ver con un proceso de aprendizaje docente. Está visto de esa forma, está planteado, diseñado de esa manera para que el profesor en su práctica también pueda tener la oportunidad. Es una instancia formadora, no es sumativa o castigadora (Entrevista a UPP).

les pide también a los profesores que hagan una introspección y ellos también se evalúan su quehacer docente, se hace luego de la evaluación, toman los resultados se analizan y no se deja tratar de pasar mucho tiempo para que se haga una retroalimentación a ese docente (Entrevista a Jefe de especialidad).

En el equipo directivo, se reúnen todos los lunes por la tarde para analizar diferentes temas y contingencias de la semana. Durante estas reuniones, surgió la necesidad de perfeccionar el instrumento de evaluación que estábamos utilizando para el DPD y posterior acompañamiento. Sentían que algo le faltaba y, además, recibimos comentarios de los actores involucrados en el proceso de evaluación, quienes indicaron que el instrumento no estaba completamente ajustado a sus necesidades. Aunque no se trataba de un problema grave, había ciertas inquietudes, por lo que decidimos buscar ayuda externa para perfeccionarlo. La idea de incorporar a un actor externo, surge porque a veces quienes están inmersos en el proceso no logran ver todo lo que alguien desde afuera podría observar. Así que decidieron como cuerpo directivo y de liderazgo traer a un experto para que les ayudara en la mejora del instrumento, buscando que no fuera

una iniciativa únicamente nuestra. Con el tiempo, ya que la comunidad tuvo varias oportunidades de participar en el proceso.

La primera fase fue educar a las y los docentes y otros actores sobre lo que significaba la evaluación en el aula, explicando el modelo que queríamos implementar. Luego, se les dio la oportunidad de revisar y aportar al instrumento, proponiendo cambios y ajustes (Entrevista a UPP).

Aunque no todos estuvieron completamente de acuerdo con cada aspecto, el proceso fue altamente participativo y se logró crear un instrumento que reflejaba las opiniones y necesidades de todos, asegurando que fuera (Entrevista a Jefe de especialidad).

En el Liceo se ha trabajado para que la práctica de la apertura en las aulas sea algo común, pero prefieren no decir que está completamente “instalada”, ya que eso podría sonar demasiado confiado. Sin embargo, se puede afirmar o decir que las y los profesores no se sienten incómodos si alguien entra a su clase, lo cual es una gran diferencia respecto a otros lugares donde las aulas están cerradas, y el proceso de enseñanza se vuelve algo privado o incluso tabú. Hoy en día, la ley exige que haya mirillas para poder ver lo que ocurre en el aula, pero antes de esta norma, muchos profesores mantenían las puertas cerradas.

que las y los profesores no se asustan porque entra alguien a la sala, como me ha pasado de pronto en otros colegios que la puerta siempre está cerrada (Entrevista a UPP).

lo que busca también este acompañamiento, este instrumento, es la conversación, la retroalimentación que hace cada especialista que acompaña al profesor, a la profesora (Entrevista a UPP).

No sé si decir está muy muy instalada porque podría ser hasta un poquito soberbia, si te digo que es una práctica habitual, que los profesores no se asustan porque entra alguien a la sala (Entrevista a Jefe de especialidad).

En el Lichan ya hace tiempo que promueven un ambiente más abierto y participativo, donde cualquier miembro de la comunidad educativa puede ingresar a observar la clase y ofrecer su

opinión. Recientemente, un profesor que estaba finalizando su proceso de regularización docente fue observado en su clase por una supervisora. Aunque la supervisora cambió la fecha varias veces debido a su agenda, el profesor estaba tranquilo, ya que este tipo de observación es algo habitual para nosotros. Los estudiantes también están acostumbrados a la presencia de visitantes en el aula, y esto genera un ambiente participativo, donde se realizan preguntas y respuestas de manera fluida.

hasta hace no mucho tiempo las clases eran a puerta cerrada, lo que pasaba en el aula era prácticamente un secreto o algo tabú (Entrevista a UPP).

Acá no hay nada que esconder. El profesor sabe lo que debe dar cuenta en su acción pedagógica. Sabe que va a tener que estar atento a estos aspectos, a todo. Trabajar con su curso. Entonces, el docente sabe que hay un hilo de luz en esto. Nada se oculta (Entrevista a Jefe de especialidad).

los estudiantes están muy acostumbrados a que entre gente a ver las clases, visitas, personas diversas de diferentes ámbitos que entran, interrumpen a veces la clase, hacen preguntas, los chicos responden, hay un tema ahí participativo (Entrevista a Jefe de especialidad).

En el Lichan, los facilitadores se basan en la comunicación y el clima de trabajo, estos juegan un papel clave en el proceso de mejora continua. No hay resistencia al cambio ni a la observación, ya que toda la comunidad escolar se encuentra comprometida con un proceso constante de crecimiento, no se habla de un 100%, se hace mención que alguien no quieran salir de sus zonas de confort. Existen departamentos de asignaturas que son altamente efectivos, aunque algunos aún tienen áreas de mejora. Los facilitadores son parte fundamental de nuestra cultura escolar, una práctica que se ha integrado completamente al quehacer diario de la escuela y que forma parte de nuestro ideario y filosofía institucional.

Yo creo que un facilitador para esto es lo mismo que habíamos conversado hace un poco rato, el tema de esta dinámica de con-

versación, de escuchar de ver necesidades, de plantear necesidades de mejora al interior de la comunidad (Entrevista a Jefe de especialidad).

Y bueno obstaculizadores yo creo que siempre en una comunidad van a haber personas que estén resistentes al cambio, que no quieran salir de sus zonas de confort y es un poco lo que te decía hace un rato (Entrevista a Jefe de especialidad).

La lección que más se destaca es el proceso de acompañamiento, ya que resulta ser un desafío enriquecedor, ya que es parte de su formación continua. El acompañamiento docente no se ve como un cambio radical o un “antes y después”, sino como una parte integral de un proceso formativo que los profesores atraviesan, similar al proceso de aprendizaje de los alumnos. Este proceso se plantea como una evaluación formativa, enfocada en el crecimiento y el aprendizaje, no en un juicio punitivo o sumativo. Para los profesores con menos experiencia, este acompañamiento es una oportunidad importante para enriquecer su práctica pedagógica con nuevas herramientas y enfoques, facilitados por los docentes con mayor experiencia.

Entonces, no es que antes del acompañamiento docente, haya un antes y después. No, lo vemos como un continuo. Esto es parte de un proceso que también tiene que vivir el profesor, la profesora. Tal como lo señalaba, así como hablamos de un proceso de aprendizaje de las y los alumnos (Entrevista a UPP).

el profe adquiere herramientas para su quehacer pedagógico, pero al interior del equipo también se da una sinergia súper positiva, porque como hay profesores que ya pasaron por el mismo recorrido en años anteriores (Entrevista a Jefe de especialidad).

La proyección es en base al proceso que busca redescubrir o resaltar las fortalezas personales de los docentes, a veces incluso aquellas que ellos mismos no reconocen. La retroalimentación es una oportunidad para que el profesor tome conciencia de sus habilidades y continúe desarrollándolas, al tiempo que se aborda cualquier brecha o área que necesite ser trabajada. A lo largo de los semestres, el acompañamiento se convierte en una

herramienta relevante y productiva, ya que el docente se compromete con el proceso y espera activamente la retroalimentación. El instrumento de evaluación es claro y transparente, sin ocultar ningún aspecto; el docente sabe qué aspectos debe mejorar en su práctica pedagógica y está consciente de lo que se espera de él. Todo el proceso está orientado a la mejora continua, con la certeza de que no hay nada que esconder, aunque es un documento nuevo, menos de 5 años, ha generado buenos créditos

Acá hay un nudo, aquí hay una brecha que hay que trabajar. Y eso lo vamos trabajando durante los distintos semestres, con excelentes resultados, porque la mirada que tiene el docente, es la misma, él está comprometido con este trabajo, el profesor. Lo ha hecho suyo (Entrevista a UPP).

yo creo que esas barreras las hemos derribado y cuando hay alguna situación que conversar o que mejorar, hemos desarrollado la capacidad de mirarnos al ojo, decirnos las cosas de frente, decirnos las cosas de la cara y tratar de seguir mejorando, pero hoy día con el instrumento como tal, yo creo que está muy noble el instrumento para poder meterle como tijera y mano para empezar a recortarlo (Entrevista a Jefe de especialidad).

Una práctica de liderazgo, ha sido discernir en el ámbito de las capacitaciones y nuevos proyectos, particularmente este año, se ha puesto un fuerte énfasis en la formación diferenciada. Como colegio técnico-profesional (TP), se enfrentan grandes desafíos en la formación general, ya que los estudiantes muestran una motivación excesiva por el área técnica, especialmente debido a la tecnología de vanguardia disponible en las especialidades. Esta situación genera una demanda constante de capacitación y profesionalización para los docentes en el área de formación diferenciada, especialmente en el manejo de nuevos laboratorios y maquinarias que llegan a la institución.

Capacitaciones, particularmente este año, en la formación diferenciada. De ahí seguramente alguien le va a contar. Lo que pasa que también tenemos necesidades de formación y de capacitación

interna como colegio TP, ahí también tenemos... (Entrevista a UPP).

hay un plan de estudio de lo que es el mantenimiento minero y esto fue el trabajo final que se presentó al comité y efectivamente nosotros ganamos ese equipamiento, estamos hablando de un equipamiento de un poco más de 100 millones de pesos que otorgó esta fundación y fuimos el único liceo técnico profesional que ganó este proyecto (Entrevista a Jefe de especialidad).

El liderazgo se presenta como una pieza clave de poder ser la persona que articula, que gestiona, que es capaz de reunir al resto, de tomar aquellas iniciativas que vienen, a lo mejor, de una voz muy pequeña y ser capaz de amplificarlas dentro de la escuela, respondiendo al proyecto educativo, respondiendo a las necesidades de esta cultura escolar.

El establecimiento está trabajando con el 85% de alumnos vulnerables, recoger entonces las inquietudes de los distintos departamentos, de las áreas de formación, no nos interesa sólo formar buenos técnicos, no nos interesa formar un buen técnico sólo en mecánica y eléctrica, sino que necesitamos una formación íntegra, una formación holística, una formación que responda a las necesidades que hoy día tenemos los seres humanos.

El liderazgo es una pieza clave de poder, ser la persona que articula, que gestiona, que es capaz de reunir al resto (Entrevista a UPP).

necesitamos una formación íntegra, una formación holística, una formación que responda a las necesidades que hoy día tenemos los seres humanos (Entrevista a UPP).

Un liderazgo positivo puede generar sinergia, puede generar ambientes positivos, ambientes de trabajo gratos y bueno y todo lo que tú has podido a lo mejor constatar que te puede haber tocado visitar, pero también ese mismo mismo liderazgo si no es propositivo, si no tiene un poder de escucha si no tiene un poder de generar cambio en las comunidades (Entrevista a Jefe de especialidad).

Conclusión

El Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán (Lichan) se distingue por integrar un enfoque de liderazgo educativo centrado en el modelo de liderazgo distribuido (LD), que se ha convertido en una de las propuestas más relevantes en la gestión educativa en las últimas dos décadas. A diferencia de los modelos tradicionales, que se basan en estructuras jerárquicas centralizadas, el liderazgo distribuido promueve un modelo más inclusivo y colaborativo, donde la responsabilidad y la toma de decisiones no se concentran únicamente en los directivos, sino que se extienden a todos los miembros de la comunidad educativa.

Este modelo ha demostrado ser eficaz para mejorar la calidad educativa, promoviendo una participación activa de docentes, directivos, estudiantes y otros actores de la comunidad en la toma de decisiones. Según Tintoré y Gairín (2022), el liderazgo distribuido, junto con otros enfoques como el liderazgo para la justicia social y el liderazgo orientado al aprendizaje, ha ganado un creciente interés en la investigación académica, destacándose como una estrategia para fomentar un entorno de trabajo colaborativo y democrático.

Una característica clave del liderazgo distribuido es que no se limita a las personas con roles formales de poder dentro de la organización, sino que también incluye a los líderes informales, aquellos que, sin tener un cargo oficial, ejercen influencia dentro de la comunidad educativa (Spillane & Ortiz, 2019). Esto permite una mayor colaboración y fomenta un sentido de responsabilidad compartida entre todos los miembros de la comunidad escolar. Este enfoque contribuye a un ambiente de trabajo más inclusivo y equitativo, donde los docentes se sienten valorados y motivados al ser parte activa del proceso de toma de decisiones. Esto queda demostrado en, En el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán (Lichan) se distinguen tres prácticas clave para el desarrollo profesional docente (DPD) y el liderazgo educativo, centradas en acompañamiento, estructura evaluativa y tres áreas fundamentales. Estas prácticas se estructuran dentro del

marco de un proceso de mejora continua, apoyado por el Plan de Mejora Escolar (PME). Este enfoque busca identificar brechas y debilidades sin un enfoque punitivo, promoviendo la corrección de déficits mediante colaboración y ajustes a los instrumentos de evaluación.

La experiencia del Liceo demuestra que el liderazgo distribuido, cuando se integra de manera sistemática y con un enfoque formativo, se convierte en una poderosa herramienta para el desarrollo profesional docente. La comunicación constante, el liderazgo horizontal y la cercanía con la realidad del aula permiten construir una cultura organizacional basada en la confianza, la colaboración y la mejora continua. Este modelo evita estructuras jerárquicas rígidas y promueve el acompañamiento pedagógico como una instancia de aprendizaje conjunto, más que de supervisión. Además, el uso de evaluaciones no punitivas y el perfeccionamiento de instrumentos con apoyo técnico externo fortalecen la toma de decisiones informadas y participativas. En conjunto, estas prácticas configuran un entorno educativo que valora el crecimiento profesional, el trabajo en equipo y la reflexión permanente como pilares fundamentales para una educación de calidad.

El Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán (Lichan) se ha centrado en un enfoque integral para la mejora continua del desarrollo profesional docente (DPD), basado en identificar brechas y necesidades de los docentes. El Liceo apoya las capacitaciones, cubriendo el 50% de su costo y proporcionando tiempos adecuados para que los docentes participen. Este respaldo asegura que las políticas de mejora sean cumplidas sin excusas, promoviendo además la profesionalización continua, especialmente para los docentes con formación técnica.

El Liceo ha promovido una cultura de apertura en las aulas, donde las clases no son vistas como espacios privados, sino como oportunidades para la observación y el aprendizaje colaborativo. Los profesores están acostumbrados a recibir visitas, lo que genera un ambiente participativo con estudiantes y co-

legas. El acompañamiento docente no es visto como un evento aislado, sino como parte de un proceso de desarrollo profesional continuo. Se involucran diversos actores en la evaluación y retroalimentación, promoviendo la mejora constante. Aunque algunos pueden resistirse al cambio, la mayoría está comprometida con este proceso, lo que ha resultado en mejoras significativas en la práctica pedagógica. Este enfoque se fundamenta en la evaluación formativa, donde se identifican áreas de mejora y se aborda cada brecha de manera colaborativa, lo que genera un entorno de crecimiento continuo para todas y todos los docentes.

En el Liceo, las prácticas de liderazgo del director y el equipo directivo se caracterizan por una gestión proactiva y estratégica, enfocada en la formación diferenciada, un desafío clave dentro de la educación técnico-profesional. Este año, el énfasis en capacitaciones y nuevos proyectos ha sido una prioridad, particularmente en la implementación de tecnologías avanzadas y el uso de laboratorios y maquinaria de última generación. En este contexto, las y los docentes reciben capacitación constante para manejar estos recursos, lo que permite mejorar su práctica pedagógica y garantizar que el proceso de enseñanza responda a las demandas tecnológicas actuales. El liderazgo en este ambiente se define por la capacidad de articular, gestionar y unir al equipo educativo en torno a un proyecto común. El director(a) no solo se limita a liderar desde una perspectiva administrativa, sino que también se compromete a escuchar y recoger las inquietudes de los distintos departamentos y áreas de formación. Esto es esencial en un contexto donde la institución atiende a un 85% de estudiantes vulnerables, lo que requiere no solo la formación de buenos técnicos, sino una educación integral que promueva el desarrollo humano y social.

La visión del liderazgo en este Liceo es holística, buscando formar estudiantes que no solo sean competentes en el ámbito técnico, sino que también adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos de la vida y el trabajo. Este enfoque busca responder a las necesidades de la comunidad educativa,

fomentando un ambiente de trabajo participativo, democrático e inclusivo.

El liderazgo también se ve reflejado en la capacidad de generar sinergias positivas dentro del equipo docente, creando un ambiente de trabajo agradable y proactivo. Sin embargo, el liderazgo también debe estar marcado por la capacidad de generar cambios y resultados concretos. Un liderazgo sin escucha activa o sin la capacidad de adaptarse a las necesidades cambiantes puede convertirse en un obstáculo, por lo que es fundamental que el equipo directivo mantenga una actitud abierta, flexible y dispuesta al cambio.

Liderazgo distribuido y trabajo colaborativo: La reunión UTP con los Jefes de Departamento el caso del Liceo Cumbre de Cóndores

Pablo González Martínez¹
Andrea Carrasco Sáez²

Introducción

En este capítulo se presenta y analiza una práctica de liderazgo educativo inter-nivel despegada en el Liceo Bicentenario Cumbre de Cóndores Oriente de la comuna de Renca, liceo público de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), ubicado en la zona norte de la Región Metropolitana de Santiago.

La Práctica seleccionada, es la que a continuación se indica: **Reunión UTP/Jefes Departamentos con foco en el DPD**. La práctica se realiza mediante reuniones semanales, que se realizan en un horario y un espacio protegido, con una extensión de cuatro horas. En esa instancia, entre las dos jefas de UTP y los jefes de departamento de la formación general y la formación diferenciada, se estimula y promueve el Desarrollo Profesional Docente (DPD), mediante el análisis de prácticas e instrumentos de la gestión docente en el aula, con la perspectiva de identificar y proponer posibilidades de mejora. Como matriz de análisis, se utilizan el Marco de la Buena Enseñanza y variadas rúbricas, con las que se realiza el análisis en perspectiva crítica, de las prácticas e instrumentos de gestión docente, de manera de identificar, ¿en qué se está fallando? ¿Qué falta? ¿Qué se está ha-

¹ Universidad de Chile. Doctor por la Universidad de Granada.
pablo.gonzalez68@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-1917-1147>

² Universidad de Chile. Doctor por la Universidad de Granada.
ancarrasco@uchile.cl <https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>

ciendo bien? A los jefes de departamento se les pagan cuatro horas específicas para cumplir dicho rol y para participar de estas reuniones semanales.

En el presente capítulo, se comparten los resultados de la aplicación de entrevistas semiestructuradas aplicadas a tres tipos o niveles de liderazgo en el liceo, como son el director del establecimiento, las dos jefas de la Unidad Técnico Pedagógica y los jefes de seis de las especialidades de la Formación Diferenciada (FD) de la EMTP. Con el primero y segundo de ellos, se realizó una entrevista de carácter individual y con los segundos, la modalidad fue grupal. Las entrevistas fueron realizadas entre el mes de diciembre de 2024 y abril de 2025.

Los resultados que serán compartidos en este capítulo, integran los contenidos de las tres entrevistas, desde las cuales emergen como enfoques de liderazgo predominantes, al momento de describir y analizar la práctica, el liderazgo distribuido y el liderazgo medio.

Marco Teórico

Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido constituye uno de los principales enfoques de liderazgo escolar, en procesos relacionados con el cambio y la transformación educativa (Moral, *et al.*, 2016). Dicho enfoque concibe que el liderazgo es una entidad colectiva (Harris, 2003) que supera la figura solitaria y exclusiva de un líder, basada en la responsabilidad y el compromiso compartido (Maureira Cabrera, Garay Oñate & López Alfaro, 2016).

Esta comprensión del liderazgo no diluye y hace desaparecer el liderazgo en las organizaciones escolares, sino que más bien impulsa una perspectiva que favore la idea de un liderazgo que implica el compromiso y el concurso de diversos actores de las comunidades escolares, con el fin de superar las tendencias burocratizantes y autoritarias de los tradicionales enfoques (Maureira Cabrera *et al.*, 2016)

Liderazgo medio

Líderes medios, según la literatura, son aquellos docentes que además de las funciones pedagógicas que realizan de manera cotidiana, cumplen de modo permanente y formal, tareas de liderazgo en diversos ámbitos dentro de su centro escolar, tales como el pedagógico, el relacional y el administrativo (Cortes & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019; Rodríguez & Garín, 2020).

Se ubican en el nivel medio de la organización educativa y cuentan con la legitimidad institucional para liderar a las y los docentes que dependen de ellos jerárquicamente (Day y Grice, 2019), por lo que ocupan un espacio intermedio clave entre el nivel directivo de la institución y la base docente de la misma (Cortéz & Zoro, 2016)

Cumplen variadas funciones: liderar departamentos o niveles de enseñanza en torno a los cuales se agrupan las y los docentes (Basset, 2016); liderar la enseñanza; asegurar las comunicaciones y la entrega de información institucional; contribuir a las tareas de formación y desarrollo profesional; llevar algunas tareas administrativas propias de su nivel o área (Basset, 2016; Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019; Rodríguez & Garín, 2020).

Hallazgos

La práctica Reunión *UTP/Jefes de Departamento*, es una práctica instalada y desplegada desde hace 11 años en el establecimiento. La práctica se realiza cada día martes y se lleva a cabo en un espacio y un tiempo institucional protegido.

Las jefas de UTP y los jefes de departamento del liceo, en esta instancia abordan lineamientos pedagógicos y de desarrollo de capacidades profesionales en las y los docentes, con un enfoque distribuido del liderazgo, gracias al cual, los líderes medios, jefes de departamento de la formación general y la formación diferenciada, tienen la posibilidad de desplegar roles de liderazgo con sus pares profesionales, tanto aquellos que están agrupados en esta instancia de reunión semanal como con aquellos que perte-

necen a los departamentos que lideran. Como afirma uno de los docentes, jefes de departamento entrevistado:

tenemos la oportunidad de conversar diferentes temáticas que están relacionadas con el aula, en la cual nosotros estamos presentes, y al conectarlas con UTP podemos llegar a acuerdos, podemos llegar incluso a ser parte, por ejemplo, de una evaluación o de una observación de clases (Entrevista de jefes de departamento).

En una dirección similar, y tal como lo sostiene una de las jefes de UTP entrevistadas:

nosotros también fomentamos los liderazgos medios. Por lo tanto, por ejemplo, una actividad que hemos estado realizando es revisar la pauta de observación de aula, que puede ser algo muy simple... nosotros la consensuamos con ellos, pero bajo la mirada del Marco de la Buena Enseñanza, donde los hacemos reflexionar: ¿cómo podemos mejorarla, enriquecerla? Y, a partir de eso, sale la pauta de observación entre pares. De manera que entre ellos se puede observar y ellos construyen una pauta de observación entre pares (Entrevista a jefas de UTP).

De modo específico, esta práctica tiene un foco en el desarrollo de capacidades profesionales en las y los docentes y también en los mismos jefes de departamento. Para ello, en la reunión se maneja se analizan los desafíos y problemas asociados a las prácticas pedagógicas. A partir de dicho análisis, se definen acciones de formación continua, de reflexión y trabajo colaborativo en las instancias departamentales, con el fin de responder a las necesidades detectadas. Cabe reiterar que se utiliza el Marco para la Buena Enseñanza, como marco de referencia respecto del análisis y de las definiciones que se realizan.

Tal como sostiene el director del liceo:

Los jefes de departamento ahí lo que acuerdan en estas reuniones son los lineamientos pedagógicos para todas las asignaturas. Por lo tanto, eso luego repercute en el aula, en el trabajo directo con las y los estudiantes, entendiendo que el desarrollo profesional docente... se tiene que dar en un espacio de diálogo... Por lo tanto,

ese es el espacio primero donde dialogan los jefes de departamento con respecto a lo que está pasando en sus propios departamentos (entrevista Director).

Uno de los docentes entrevistados, en un sentido similar, afirma:

es muy importante esta reunión, porque genera algo que en los colegios falta mucho, que es la reflexión docente. El diálogo entre nosotros, basado en nuestras necesidades, también en lo que hacemos bien, en las prácticas positivas, para compartir estas prácticas positivas, y también para levantar ciertas necesidades, sobre todo en el ámbito pedagógico. Y esa reflexión de parte de diferentes profesores, que además atendemos diferentes asignaturas, y tenemos diferentes expertise, enriquece la conversación, enriquece el diálogo y las posibles soluciones o propuestas que podamos llegar para mejorar nuestras deficiencias y seguir fortaleciendo las virtudes de nuestra institución (Entrevista a jefes de departamento).

Los jefes de departamento entrevistados, relevan de esta instancia, la posibilidad de participar e incidir activa y efectivamente de la toma de decisiones en el campo pedagógico en el liceo. Lo anterior, confirma el enfoque distribuido del liderazgo que inspira y orienta a esta práctica. A este respecto, uno de ellos, afirma:

nos permite sentirnos parte de la toma de decisiones, que no sea todo tan jerárquico, que no venga todo de la dirección o de la jefatura intermedia, entonces eso nos permite asumir un rol de coordinación que al mismo tiempo nuestros jefes nos toman en consideración nuestra opinión, la de cada uno de nosotros, y así cuando se plantean estas decisiones a los profesores, a los demás colegas, ellos tienen en cuenta que esto no partió de la dirección, sino que partió de nosotros mismos (Entrevista jefes de departamento).

La práctica inició el año 2014, cuando el actual director ocupaba el cargo de jefe de UTP del establecimiento. En el ejercicio de dicho cargo, él comprendió que existía la necesidad en el profesorado, de contar con un espacio de encuentro, de diálogo y de

reflexión, junto con reconocer a las y los profesores que, con su desempeño, ejercían algún tipo de liderazgo sobre sus pares.

La génesis de esto es parte de hace años atrás. Antes de ser director, fui jefe técnico. Entonces yo como jefe técnico, sentía que los profesores necesitaban un espacio en donde se pudieran juntar, se pudieran reunir, y pudiéramos entregarles responsabilidades a aquellos profesores que cumplían con ciertas características de líderes dentro de sus mismos departamentos (Entrevista a director).

La práctica se originó en una propuesta realizada por el actual director, la que derivó de una tesis de magíster que él realizara en el marco del Plan de Formación de Directores que CPEIP lleva adelante desde hacer poco más de 15 años. Como relata el mismo director:

mi tesis estuvo centrada en el liderazgo intermedio. Yo ya había asumido como director, por lo tanto, parte como un trabajo de tesis, primero, y obviamente yo después lo quise implementar, y ahí fui a conversar con el sostenedor, mi equipo directivo estaba también apoyando para que surgiera este espacio, y bueno, finalmente lo pusimos en práctica (Entrevista director).

En primer lugar, y en conjunto con el sostenedor, se definió el tiempo institucional, en horario protegido, en el que se realizaría esta práctica. Ello permitió, según afirma el director, que la reunión lograra instalarse como una práctica sistemática en el establecimiento. Con los primeros pasos de la actividad, se fueron definiendo sobre la marcha, los roles y funciones de quienes participaban de la reunión, así como sus formas de funcionamiento, sus propósitos u objetivos y su foco principal. Tal como sostiene el mismo director:

las responsabilidades que tiene el jefe de departamento no fueron responsabilidades impuestas por esta dirección o por los jefes técnicos, fue una co-construcción con los jefes de departamento, entonces ellos mismos crearon como un ABC de lo que tiene que hacer el jefe de departamento, y se ha ido enriqueciendo lo revisan todos los años (Entrevista a director).

Participan de la reunión, las y los jefes de departamento de la formación general y la formación diferenciada, junto con las dos jefas UTP del liceo, quienes lideran la implementación de la práctica, lo que implica la definición del programa de trabajo anual, la dirección de la reunión, así como la evaluación de la misma. A este respecto, una de las jefas de UTP entrevistada, señala:

Nos juntamos los días martes de 10 a 13:00 horas, donde trabajamos diferentes temáticas según la necesidad que está generando la escuela. Hay unas que están muy estructuradas, tienen que ver con la formación desde UTP, y otras que van surgiendo, por ejemplo. Desde el año pasado nos abrimos espacio a que no solo sea de la Unidad Técnica Pedagógica, sino que también le hemos dado espacio a convivencia escolar. Es un gran tema, ¿no? Los profesores a nosotros nos demandaban más que necesidad desde la formación pedagógica, necesidad de formación desde la convivencia en el aula (Entrevista jefas de UTP).

Otro mecanismo de definición de las temáticas que son abordadas en la reunión de los días martes, es el siguiente: “al inicio del año, se le pregunta a los profesores: ¿qué temáticas ellos creen que tenemos que ir trabajando? Por ejemplo, este año nos dicen ellos, que es importante trabajar la diversidad presente en el aula” (Entrevista Jefas de UTP). Los jefes de departamento, luego se juntan los días miércoles, es un horario también protegido con las y los profesores a su cargo. Tal como sostiene el director:

hemos establecido es la formalización de la reunión de los jefes de departamento con los profesores a través de un espacio en donde se juntan, en donde además hay un acta que ellos toman con respecto a los acuerdos, a la transmisión de la información, etc., de tal manera de formalizar ese espacio, para que no sea un espacio solo de tomar café y conversar sino que efectivamente se transmita y el trabajo que se hace los días martes, para de esa forma se pueda permear de buena manera a los profesores del departamento (Entrevista director).

El equipo directivo definió desde el año 2022 el que los jefes de departamento rotara en sus funciones, atendiendo dos razones

principales para ello: la primera, para preparar a un número más amplio de docentes en tareas de liderazgo medio en el liceo; la segunda, dada una solicitud de los mismos jefes de departamento, sobre todo de aquellos que tenían ya una importante cantidad de años en el ejercicio de dicho cargo.

Por otro lado, director, jefas de UTP, y jefes de departamento coinciden en las temáticas sobre las cuales se centra la práctica descrita. Dichas temáticas, centradas en el desarrollo profesional docente, principalmente giran en torno a:

1. Jornadas de perfeccionamiento, generado fundamentalmente por los mismos equipos técnicos y docentes del establecimiento y en ocasiones, las menos, con el apoyo de agencias formadoras externas.
2. Revisión y ajustes de instrumentos de evaluación. Los jefes de departamento revisan dichos instrumentos y proponen ajustes a los mismos, ajustes que luego son consensuados, en la reunión del miércoles, con las y los docentes de sus departamentos.
3. Programación y planificación de las prácticas de acompañamiento al aula. UTP y jefes de departamento, programan el calendario de acompañamiento docente, según las necesidades detectadas en el liceo. Además, diseñan y ajustan las pautas de observación y de registro del acompañamiento y comparten los resultados del proceso, resultados que son evaluados de modo colectivo en la instancia.

Respecto de los ejes temáticos que son abordados e impulsados desde esta práctica en favor del desarrollo profesional docente se definen además año a año. Como señala una de las jefas de UTP: “nosotros lo que buscamos año a año es ver el foco que vamos a trabajar. Entonces, en un año determinado, trabajamos un poco de comunidades de aprendizaje. El año pasado era gestión del cambio” (Entrevista a Jefes de UTP).

Para el despliegue de esta práctica, en el liceo se han conjugado una serie de condiciones favorables que han hecho posible su

emergencia, desarrollo y consolidación. Una primera condición fue precisamente que el actual director, cuente con un extensa trayectoria en el establecimiento, primero como UTP y luego como director. En el cumplimiento de dichas funciones, él diseña e impulsa la implementación de la práctica. Su permanencia en el cargo, ha hecho posible que la práctica continúe desarrollándose.

Otra condición favorable es que el sostenedor del liceo, una corporación municipal, prestara el apoyo material para asegurar la existencia de un tiempo y de un espacio protegidos para el despliegue de esta práctica. Se debe recordar, por ejemplo, que a los jefes de departamento se les pagan las cuatro horas semanales que destinan al cumplimiento de sus funciones referidos a las actividades vinculadas a la práctica analizada.

Otra de las condiciones favorables se encuentra en el equipo de UTP, que lleva adelante semana a semana esta práctica y los niveles de confianza profesional que han logrado generar entre las y los involucrados, la que se expresa en la delegación de tareas y responsabilidades, en el impulso al liderazgo medio que ejercen los jefes de departamento, al involucramiento de estos en las actividades.

Por otro lado, la estabilidad del equipo directivo, su *fiato*, permiten la generación de condiciones favorables, como por ejemplo, la confianza que existe en los equipos involucrados, los grados de compromiso con la práctica, todo lo cual que permite que ésta sea valorada y reconocida como una práctica que contribuye al mejoramiento del liceo. Junto con ello, los niveles de organización que el equipo directivo despliega en el liceo es otro elemento a considerar. Tal como sostiene una de las jefes de UTP entrevistadas:

llevamos trabajando juntos 11 años, el mismo equipo directivo... Entonces, eso habla de una sincronía en nuestra labor. Yo creo que el liderazgo que proyectamos es un liderazgo afiatado, que es súper importante, de confianza. Y lo otro, que somos un equipo directivo que organiza, aquí nada se improvisa, nada. Entonces,

los profesores también se dan cuenta que las prácticas que proponemos, como ésta, no es porque sí, tienen un sustento importante de fondo, y ven que hay una estructura de parte nuestra. Y eso también permite que este tipo de liderazgo, a los profesores, creo yo, les permita afianzar o sumarse a esta propuesta de equipo y de liderazgo intermedio o jefaturas de departamento (Entrevista jefa de UTP).

Lideran la práctica, las dos jefas de UTP del liceo, quienes tiene. A su cargo la programación anual, semestral y mensual del trabajo a realizar. Ellas detectan necesidades, referidas a las capacidades profesionales del profesorado, proponen focos formativos a ser abordados periódica y sistemáticamente, gestionan los recursos, propios o externos, con los cuales se responde a dichas necesidades, organizan y lideran las reuniones, apoyan a los jefes de departamento en el cumplimiento de sus funciones, monitorean el cumplimiento de las tareas y compromisos, evalúan los resultados de las acciones emprendidas, entregan información al equipo.

También participan los jefes de departamento de la formación general y de la formación diferenciada. Las funciones que cumplen son: participar en las reuniones semanales, colaborar en las actividades que se llevan a cabo en cada sesión de trabajo, diseñar y o ajustar instrumentos de gestión docente, entregar información proveniente del nivel directivo y del nivel medio, a las y los docentes a su cargo, realizar actividades de acompañamiento docente al aula, implementar y colaborar en la implementación de las jornadas de formación, liderar las reuniones de los departamentos de las asignaturas y especialidades que encabezan.

Las capacidades profesionales que principalmente se desarrollan con la implementación de esta práctica, se refieren a las capacidades relacionadas con el liderazgo medio, en un marco prodimiante de liderazgo dsitribuido. Las y los entrevistados, relevan que esta práctica contribuye al aprendizaje profesional, principalmente de los jefes de departamento, en el campo del liderazgo escolar en el nivel medio del establecimiento.

Un jefe de departamento entrevista, al respecto, afirma:

Una de las dimensiones es fortalecer los liderazgos intermedios y que nosotros tengamos un rol activo dentro de la comunidad educativa, tanto en el ámbito administrativo como en el ámbito de la gestión curricular, que es lo que nosotros más desarrollamos. Y en esa perspectiva empoderar al profesor para que dé propuestas, se enfoque en las necesidades, a esas necesidades le dé soluciones, y esas propuestas y esas soluciones se conversen y se enriquezcan con la perspectiva de cada uno (Entrevista jefes de departamento).

Por otra parte, la práctica incorpora, dentro de su marco de acción, el diseño de procesos de acompañamiento docente, en particular, a las y los docentes nuevos en el establecimiento. En esa perspectiva, otra dimensión de desarrollo profesional docente dice relación con el aprendizaje profesional de aspectos básicos del ejercicio pedagógico, como son el conocimiento de los distintos momentos de una clase. Tal como dice un jefe de departamento: con el acompañamiento que se realiza los docentes desarrollan capacidades en relación al “inicio, desarrollo, cierre, interacción pedagógica, que son las cuestiones elementales del desarrollo profesional docente”.

Otras líneas que formación que se desarrollan desde esta instancia son: generación de ambientes propicios para el aprendizaje, habilidades para el siglo XXI y el currículum escolar, desarrollo del pensamiento crítico, trabajo colaborativo, creatividad, reflexión profesional, evaluación formativa, evaluación de procesos, inclusión y diversidad en el aula, metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos y similares.

Tal como sostiene uno de los entrevistados, algunas de estas temáticas se expresan en:

dentro de nuestra cultura escolar, una muy buena práctica pedagógica es generar ambientes propicios para la enseñanza. Y en eso nos tomamos, si es necesario, un mes completo, porque la idea es que si no tengo un ambiente propicio para la enseñanza, no puedo partir mi clase. Y luego de eso, ya nos vamos trabajando el desarrollo de la clase. Que siempre haya un inicio conectado con

la clase anterior, que sea motivador, un desarrollo donde haya participación, o sea, donde el estudiante sea muy activo y protagonista, y un cierre que sea enfocado en la metacognición. (Entrevista jefes de departamento)

Otra dimensión del desarrollo profesional que aborda esta práctica, dice relación con el desarrollo de un marco comprensivo y metodológico que promueve la articulación entre la formación general y la formación diferenciada. Como sostiene un jefe de departamento entrevistado:

Y al final nos damos cuenta que Lenguaje y Enfermería sí tienen por dónde conectar. Cuando partimos con esto de este trabajo interdisciplinario, entre asignaturas y módulos, era como, había una cosa así como que no se podía. Porque todas las cosas nuevas empiezan como alguna dificultad. Pero después, de a poco nos fuimos dando cuenta que solo faltaba un poco de ganas de poderlo hacer, y poco a poco nos fuimos dando cuenta que es algo que sale pero sumamente rápido, y los estudiantes le dan importancia tanto a Lenguaje como a los módulos de la especialidad, le dan la misma importancia, porque saben que los profesores ya estamos vinculados, o sea, ya estamos trabajando juntitos. (Entrevista jefes de departamento)

Director y jefes de UTP coinciden ampliamente en que la práctica se encuentra en un nivel de desarrollo alto dado que, como dicen ellas:

lo pondríamos en un nivel alto, considerando como criterio el tiempo establecido, ha tenido maduración y modificaciones también. En un inicio, al principio, mucho lineamiento de parte nuestra, o más protagonismo nuestro, y con el tiempo eso ha ido modificando también para el protagonismo. Entonces, por el tiempo transcurrido, por las modificaciones necesarias de realizar, cuando uno evalúa una práctica, hay cosas que mejorar, se hacen cambios... Además, con los resultados, también la evidencia que se muestra, el hecho de que los profesores ya tengan intervención, los jefes de departamento tengan intervención en la reflexión pedagógica, hablando de temas pedagógicos” demuestra

que la práctica está instalada y desplegada con un alto nivel de desarrollo (Entrevista a jefas de UTP).

Si además se considera que la práctica se implementa desde hace una década y media, como ya señalara, es posible afirmar con toda claridad que la práctica alcanza un nivel de desarrollo alto.

Las principales variables que pueden ser mencionadas para alcanzar este nivel de práctica son las siguientes, atendiendo lo que ya han señalado las y los entrevistados: la iniciativa y el liderazgo del director, quien es el que propone la instalación de esta práctica y, procura luego, la proyección de la misma; el apoyo decidido del equipo de UTP, quienes son las personas que llevan adelante, semana a semana, la materialización de la práctica; el compromiso del equipo de jefes de departamento con el desarrollo de la misma; el positivo efecto que tiene esta instancia, según las y los consultados, en el quehacer pedagógico del profesorado; el apoyo del sostenedor, quien provee de los recursos materiales para que la práctica sea sostenida en el tiempo.

Para las y los docentes que actúan como jefes de departamento, un elemento facilitador fundamental es el tiempo y el espacio protegido que permite el funcionamiento sistemático de la práctica. Como señala uno de los entrevistados: “Debo decir que este horario protegido provoca un impacto enorme en los estudiantes. Eso me gustaría destacarlo, como hacer el punto sobre el horario y los recursos que involucra este tipo de reuniones para los equipos de docencia” (Entrevista jefes de departamento).

La confianza es otro de los elementos facilitadores presente en el liceo. La confianza que existe entre los diversos niveles del liceo, desde las y los docentes, el liderazgo medio y el liderazgo directivo.

la confianza, como decían mis colegas, de que los directivos nos van a escuchar, y que esa instancia es para eso. Si yo tengo alguna necesidad que me compartió algún colega, o entre nosotros: “Oye, podríamos plantear esto”. “Sí, sería bueno porque...”. Entonces, esa es como la instancia para plantear este tipo de ne-

cesidades que van surgiendo desde los mismos docentes. Y que sea coordinado, y que nosotros tengamos la tranquilidad de que siempre va a ser así, y de que es una política institucional, y que es algo sistemático, y no está bajo la emergencia ni bajo la oportunidad, sino que es algo que ocurre y va a ocurrir durante todo el año (Entrevista jefes de departamento).

Otro elemento facilitador clave, junto con lo anterior, es que el equipo directivo, al menos director y UTP, logran permanecer en el tiempo y comparten el mismo tiempo en el trayecto temporal de liderazgo. La consolidación del equipo directivo, permite dar continuidad a este tipo de prácticas, evaluarla y mejorarla cada año. Otro facilitador clave del proceso, se refiere a la figura del jefe de departamento, cargo en el que rotan periódicamente todos los docentes del liceo, quienes finalmente, se involucran y comprometen con las tareas asociadas a la práctica, compromiso que además les permite construir un marco comprensivo más amplio respecto del liderazgo que ellas y ellos ejercen en el nivel medio.

En otro orden de cosas, las condiciones institucionales generales del liceo, constituyen un elemento facilitador del despliegue de esta acción. El liceo cuenta con una serie de fortalezas en su gestión global, las que permiten la existencia de un clima que favorece e impulsa procesos de transformación educativa en diversos escenarios, entre ellos el pedagógico. Junto con ello, la sistematización de práctica, la que ocurre en un tiempo y en un espacio protegido, constituye un elemento facilitador clave de su nivel de desarrollo. En palabras de las y los entrevistados: “somos un liceo súper organizado... Somos bien estructurados estamos en un nivel alto, en categoría de desempeño también... con buenos resultados, yo creo que también eso da un poco como tendencia para poder realizar esta practica” (Entrevista a jefas de UTP).

Y respecto a la corporación, (...), entonces tiene que ver con... al ser que en categoría alto, tenemos algo de autonomía. Entonces, yo creo que desde el nivel corporativo, a lo mejor, el considerar a una escuela que está en categoría alta de desempeño, que puede tomar estas decisiones, y, frente a eso, considerar lo que nosotros

propusimos de estas cuatro horas protegidas para los docentes (Entrevista a jefas de UTP).

Un elemento obstaculizador que mencionan las y los entrevistados, es el del ausentismo laboral, producto de numerosas licencias médicas que desde el profesorado se presentan, en especial durante el invierno. Ello, señalan, a veces entorpece el funcionamiento de la instancia, dado que la prioridad siempre debe ser cubrir con trabajo docente el trabajo del estudiantado en sus actividades lectivas.

Otro facilitador que vale la pena releer se refiere al perfil de las y los docentes del liceo, incluyendo por cierto a quienes ejercen como jefes de departamento. Una de las jefas de UTP, a este respecto, señala:

Hay perfil docente según cada institución, según el proyecto educativo, y nuestro profesor tiene un perfil, yo creo, que muy determinado. Como le exigimos a los estudiantes, le exigimos al profesor la innovación. El cambio constante es lo único permanente, como dice por ahí algún filósofo. Entonces, el profesor que llega a esta escuela se da cuenta que aquí el profesor hace, gestiona, es proactivo, y eso finalmente va contagiando al que va llegando. Entonces, yo creo que ese es un factor facilitador en nuestra institución, respecto de esta actividad que estamos conversando (Entrevista jefas de UTP).

Según las y los entrevistados, existen otras prácticas de liderazgo en el liceo que fomentan el DPD. Una de ellas, en las que se articulan el liderazgo directivo y medio, se refiere al consejo de profesores que se realiza los días miércoles en la mañana. En dicha instancia, liderada por directivos y jefes de departamento.

Yo creo que la reunión de los miércoles, cuando se trabajan instancias que son propuestas desde los mismos docentes, desde las necesidades que nosotros vemos, cómo... como docentes, por ejemplo, capacitaciones para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Es decir, cuando se trabajan temáticas pedagógicas o curriculares que han nacido desde la propuesta de los docentes, los días miércoles que tenemos horario de reflexión y

consejo, eso también impacta en el desarrollo profesional docente, porque trabajamos justamente temáticas que apuntan a ese desarrollo (Entrevista jefes departamento).

El director sostiene que uno de los focos del DPD está dado por lo pedagógico. En especial, teniendo en cuenta la naturaleza del liceo, que al ser TP, cuenta en su dotación docente con profesionales de toras áreas que no necesariamente tienen formación pedagógica inicial. Tal como él comenta:

tenemos un muy buen plan de trabajo entre la jefe técnico TP y la jefe HC y esas observaciones de aula para apoyar a los profes TP son mucho más intencionadas, hay más acompañamiento por parte de la jefe técnica a los profesores TP en el aula, también sobre todo los que son nuevos los que no tienen mucha experiencia en hacer clases, con el fin de fortalecer sus prácticas pedagógicas (Entrevista Director).

El liderazgo a contribuido a esta práctica, gracias a la posibilidad de tomar decisiones y la posibilidad de implemenarlas de modo sistemático y sostenido. Ello es posible, como dicen los entrevistados, gracias a la estabilidad y la permencia de los equipos en el liceo y gracias al impulso del liderazgo distribuido en el nivel directivo y muy especialmente en el nivel medio.

Yo creo que todo parte por la credibilidad de quien me esta hablando (...), y nosotros ya estamos ejerciendo con ella. Yo siempre le digo a los colegas que hoy día tenemos este rol, pero eso puede cambiar. Y que ante todo somos colegas y que queremos hacer cambios y eso es lo que nos une independientemente del rol. Entonces la forma en que lideramos la escuela, desde un liderazgo mas cercano, al menos desde UTP, yo creo que ha contribuido de forma positiva a que esta practica se pueda instalar (Entrevista a jefas de UTP).

Síntesis del caso

La práctica analizada constituye un hallazgo relevante para los objetivos del estudio. Tal como lo señalaron las y los entrevistados, la reunión de trabajo en la que se reúnen sistemáticamente

las dos jefas de UTP y los jefes de los departamentos que agrupan a las y los docentes de la formación general y la formación diferenciada, es una práctica que se encuentra en un nivel de desarrollo alto, dado que reúne los atributos que se espera tengan las prácticas que alcanzan este nivel de despliegue.

Es una práctica instalada que funciona desde hace años (en total 14 años hasta el momento de este análisis). Además, es una práctica que opera sistemáticamente en un tiempo y un espacio protegido, lo que le permite ser ampliamente reconocida y valorada por diversos actores de la comunidad, es una práctica evaluada y mejorada con el paso del tiempo, que tiene el apoyo institucional del sostenedor y de los directivos y, finalmente, es una práctica que impacta en el apredizaje docente y en los aprendizajes del estudiantado. El caso analizado destaca, para los objetivos del estudio, por diversas razones. En primer lugar, el foco principal de esta práctica es el desarrollo profesional docente, entendido como un proceso permanente, basado en el análisis crítico y reflexivo de las prácticas pedagógicas del profesorado y de instrumentos de gestión pedagógica que utilizan las y los docentes en el aula.

Del mismo modo, la práctica articula de modo virtuoso los niveles de liderazgo directivo y liderazgo medio al interior de la organización, generando condiciones y procesos que permiten el involucramiento de ambos niveles en el desarrollo de las acciones y tareas que se vinculan con la práctica. Incluso podría considerarse que, dado el apoyo del sostenedor, también el denominado liderazgo sistémico se hace parte en la generación y proyección de la práctica.

Como se vió en los diversos apartados del capítulo, los diversos niveles de liderazgo educativo confluyen en las actividades identificadas y descritas, desde un enfoque de liderazgo distribuido, el que es definido e impulsado por el director y las jefas de UTP del liceo, quienes señalaron de modo coincidente, que este enfoque permite el incremento del protagonismo y del compromiso de otros docentes con la marcha cotidiana del estable-

cimiento y tiene, como efecto complementario, contribuir a la preparación y al propio aprendizaje y desarrollo profesional de las y los involucrados.

Como se viera, el liceo cuenta con un conjunto de características que permiten la instalación, permanencia y despliegue sistemático de una práctica virtuosa como la revisada. La sintonía que alcanzan los liderazgo del sostenedor, el director, las jefes de UTP y los jefes de departamento, sin duda, constityen un factor explicativo fundamental para la existencia de dicha práctica. Ello, junto a otras características del liceo, como la permanente planificación de sus acciones, la cultura de altas expectativas y altas exigencias al rprofesorado y al alumnado, confluyen para que una práctica de este tipo tenga la posibilidad de emerger y mantenerse en el tiempo.

Conclusiones: A modo de reflexión general

Con a modo de reflexión de general, presentamos resumidamente los principales ejes transversales que observamos, sobre liderazgo y desarrollo profesional docente, en los nueve casos en que profundizamos sobre tal relación.

En referencia al desarrollo profesional docente, los casos que se describen van destacando los avances en las acciones que han delineado en sus planes y como los distintos actores de los establecimientos dan cuenta de su desarrollo y fortalecimiento de dichas acciones.

Se debe destacar que gran parte de las acciones son lineamientos que han emanado de las directrices educacionales, pero que en estos establecimientos han ido incorporando gradualmente para sus mejoras en los logros de aprendizajes de los estudiantes como para el fortalecimiento del cuerpo docente en su quehacer diario.

Las acciones que se presentan muestran que el desarrollo de las prácticas en los docentes va enlazado con el trabajo y acompañamiento principalmente con los mandos medios de sus establecimientos, siendo ellos pieza clave para que dichas acciones se mantengan y se profundicen en el transcurso del tiempo.

A la vez estas acciones van a la par con el liderazgo distribuido y práctica de participación de la comunidad docente que van configurando una responsabilidad colectiva con la centralidad de logros en los aprendizajes en los estudiantes, fortaleciendo el objetivo de las mejoras hacia la calidad educacional como expresión compartida y de co-responsabilidad en el accionar educativo en el establecimiento. Esto ha contribuido a que las acciones implementadas en los distintos casos han logrado en

forma directa en los docentes de sus respectivos establecimientos, suponiendo que a corto o mediano plazo eso redundará en mejora de logros en aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza media, principalmente en los de formación diferenciada técnico profesional.

Las acciones mayoritarias en los casos de estudio son el “trabajo colaborativo” y el “acompañamiento en aula” manifestado de formas más tradicionales como también de formas novedosas, pero con la finalidad de robustecer la labor docente y con ello el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

En particular, lo señalado anteriormente se manifiesta en los casos como Liceo Bicentenario Instituto Politécnico Santa Cruz, en el Liceo Chileno Alemán Frutillar, en el Colegio Técnico Industrial Don Bosco Antofagasta y en el Colegio Técnico Profesional Los Acacios, que expresan explícitamente dichas acciones en la forma tradicional como lo señalan las directrices ministeriales, y que han ido implementando en el tiempo y profundizando en el transcurso de los últimos años que manera constante, logrando avances significativos en la comunidad docente en pos de la mejoras de su quehacer docente que van en beneficio de los logros de aprendizajes y mejora en las prácticas de la formación técnica de sus estudiantes.

Además, hay innovaciones de estas acciones señaladas en establecimientos como en el Liceo Bicentenario Minero Su Santidad Juan Pablo II, con la estrategia de las “mentorías” que va reflejando el acompañamiento de los docentes de manera sistemáticas fomentando la colaboración entre los docentes en pos de mejoras de aprendizajes. O en el Liceo Bicentenario Instituto Comercial de Valdivia, el énfasis en la “co-docencia” ha sido la práctica que han ido adoptando en el desarrollo profesional docente, que ayuda a la responsabilidad del cuerpo docente para su fortalecimiento en su quehacer pedagógico.

Otra innovación implementada en la implementación del acompañamiento docente es la propuesta del Liceo Óscar Corona Barahona, mediante las “caminatas pedagógicas”, instancia

concreta de una práctica que integra al cuerpo docente con sus directivos en un trabajo colaborativo para la mejora del clima laboral y fortalecimiento de un enfoque de liderazgo distribuido en el establecimiento.

En cambio, en el Liceo Industrial Bicentenario Chileno Alemán, el fortalecimiento en la participación activa de todos los actores educativos como una expresión explícita del liderazgo distribuido, promoviendo el desarrollo de un modelo más inclusivo y colaborativo entre los directivos, mandos medios y los docentes, es otra práctica que promueve el desarrollo profesional docente de forma constante para las mejoras de las prácticas pedagógicas de ellos.

Y por último, como una instancia innovadora es el que realiza el Liceo Cumbre de Cóndores mediante “Reunión UTP y Jefes Departamentos” de la comuna de Renca que tiene un foco en el desarrollo profesional docente, siendo una instancia de larga data, consolidada y valorada por los docentes.

En síntesis, por medio el presente estudio enmarcado en una de las etapas del Fondecyt, se ha detectado prácticas que van en relevando como un liderazgo directivo y de mandos medios apoyan a la mejora del desarrollo profesional docente, ya siendo por medio de una implementación de forma como propone las directrices ministeriales o de manera más innovadoras, pero con una misma finalidad clara como es el fortalecimiento de sus docentes en su práctica pedagógicas y gestión de los aprendizajes para la mejoras de logros de sus estudiantes.

Referencias

- Aguayo, J. G., Bravo, J. R., Torres, C. A. & Inostroza, J. R. (2021). Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 147-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Ahumada, L., Maureira, Ó. & Pino-Yancovic, M. (2024). Formación técnico profesional en Chile: Trabajo colaborativo y liderazgo distribuido. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-16. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e17.5757>
- Akcaoglu, M., Ozcan, M.S. & Dogan, S. (2023). What Keeps Teachers Engaged during Professional Development? The Role of Interest Development. *Education Sciences*, 13(188) 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13020188>
- Aparicio, C. & Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Aravena, F. (2018). *Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/20279>
- Basset, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 11, 97-108
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2016, abril 1). *Ley 20903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. www.bcn.cl/leychile. <https://bcn.cl/27gm2>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolken, B. & Nilsen, E (2021). VET teachers continuing professional development—the responsibility of the school leader. *Journal of Education and Work*, 34(5-6),691-704. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1965968>

- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Cerón, C. (2023). *Prácticas de trabajo colaborativo docente en la educación escolar, una revisión sistemática*. Trabajo final de magíster en educación, Universidad Católica del Maule.
- Cortez, M., Zoro, B. (2016). *El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, Lideres Educativos*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Cosío, B. L. (2024). El liderazgo directivo como potenciador del trabajo colaborativo en el desarrollo de proyectos STEAM. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 336-354. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1591>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2019) *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. (2019). Visitas al Aula. Serie: Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas. http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/08/VISITAS_AULA.pdf
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C. & Grice, C. (2019). *Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools. The University of Sydney*.
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular*. Tesis doctoral (no publicada), Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Díaz-Terrero, M., García, J., & Legañoa, María. (2018). Modelo de gestión del acompañamiento pedagógico para maestro de primaria. *Revista Transformación*, 14(1), 44-5.

- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Docentemás (s.f). *Ilustración del Portafolio. Trabajo colaborativo*. Recuperado del Sitio Web Docentemás: <https://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo/>
- Donoso, S. (2024). Desafíos del Desarrollo Profesional Docente desde la Institucionalidad escolar. En J. Rojas y J. Ulloa (eds). *Desarrollo Profesional docente: ¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes?* (19-48). Editorial UDEC
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. & López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Fernández, R. G., Ruiz, A. P., Gómez, E. L., & Palacios, S. G. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos educativos: Revista de educación*, (24), 9-25.
- Frick, W. C., & Browne-Ferrigno, T. (2016). Formation of Teachers as Leaders: Response to the Articles in This Special Issue. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 222-229. <https://doi.org/10.1177/1942775116658822>
- Fuentes, D. S., Padilla, M., & Inostroza, X. (2023). Trabajo colaborativo en pandemia: una experiencia docente sobre un ABP en una escuela básica de Iquique en el norte de Chile. *Convergencia Educativa*, 13, 7-16. <https://doi.org/10.29035/rce.13.7>
- Gajardo, J., Muñoz, M. & Urrea, G. (2024). Aprendizaje Profesional y Orientaciones de política derivadas: Análisis documental de la ley 20.903 y las orientaciones de política pública derivadas. En J. Rojas y J. Ulloa (eds). *Desarrollo Profesional docente: ¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes?* (49-76). Editorial UDEC.

- Galeano, M. M. (2023). Incidencia del desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo en la gestión de los directores de instituciones educativas de la ciudad de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5135-5136. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5710
- Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. A. R. (2024). Cultivating teacher leadership: evidence form a transformative professional development model. *School Leadership & Management*, 44(4), 413-441. <https://doi-org.biblioteca-ucsh.idm.oclc.org/10.1080/13632434.2024.2328056>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). *Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso*. *Calidad en la Educación*, (52), 12-48.
- Grant, D. (2014). *A Tale of Two Teachers: An Analytical Look at the Co-Teaching Theory Using a Case Study Model*. Online Submission: Primary Beginnings Speech Therapy & Early Intervention Services.
- Hamdan, A. R., Anuar, M. K., & Khan, A. (2016). Implementation of co-teaching approach in an inclusive classroom: Overview of the challenges, readiness, and role of special education teacher. *Asia Pacific Education Review*, 17, 289-298. <https://doi.org/10.1007/s12564>
- Harris, A. & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic –what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2) 105-109. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2064626>
- Harris, A. (2003). Teachers leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.
- Hilel, A. & Ramírez-García, A. (2022). The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Educ. Sci.*, 12(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>
- Horn Küpfer, A., Queupil Quilamán, J. P., González Torres, Á., & Lizama Zamora, C. (2024). Percepción de docentes y directivos sobre prácticas y condiciones para la co-enseñanza en escuelas

- chilenas. *Educação E Pesquisa*, 50. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450279436es>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Currículum*, 2020, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Jara, A. R., Cabrera, Ó. M., Figueroa, L. A. & Muñoz, E. V. (2024). Colaboración y distribución del liderazgo: Claves para la mejora en la educación secundaria técnico profesional en Chile. *Práxis Educativa*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v19.22911.009>
- Jaramillo, D. F., Rojas, W. J., Menacho, A. S. & Acero, L. M. (2021). Liderazgo transformacional en las relaciones interpersonales y trabajo colaborativo de los directivos. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1288-1298. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i20.277>
- Jáuregui, J., Menacho, M., Chávez, P. y Ramírez, L. (2022). El liderazgo directivo y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 648-658. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.365>
- Joaquín-Cárdenas, A., & Leiva-Aguilar, N. (2023). Trabajo colegiado en la práctica docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 307-317. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.424>
- Kaya, K., Erdoğan, O., Yeşil, Y. & Sezgin, F. (2024). The Roles of Collective Teacher Efficacy and Commitment in the Relationship Between Turkish Language Teachers' Job Satisfaction and School Principal Distributed Leadership. *SAGE Open*, 14(3), 21582440241271136. <https://doi.org/10.1177/21582440241271136>
- Leiva-Guerrero, M. V. & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- León, K., Santos, A., & Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1423-1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

- Lipton, L. & Wellman, B. (2005). *Mentoring matters: A practical guide to learning-focused relationships*. Mira Vía.
- López, I. D. & López, M. E. (2019). El rol de la gestión directiva en los resultados educativos. *Revista ESPACIOS*, 40(36). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/19403603.html>
- Maldonado-Díaz, C. A. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 100–126. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1217>
- Maureira Cabrera, Ó., Garay Oñate, S. & López Alfaro, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.
- Maureira-Cabrera, Ó., Ahumada-Figueroa, L. & Vidal-Muñoz, E. (2024). Patrones de liderazgo distribuido en centros secundarios de formación profesional en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), Article 2. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18526>
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿A escuelas o a las aulas? *Cuadernos de Educación*, 66, 1-10.
- Maureira, Ó., Guíñez, C. & Lizama, C. (2021). Liderazgos medios e institucional pedagógico en educación secundaria: Un estudio de casos. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 73(4), Article 4. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89974>
- Maureira, O., Rojas, A. & Carrasco, A. (Eds) (2024). *Liderazgo y Desarrollo Profesional Docente. Una perspectiva de la realidad de casos de establecimientos educativos en Educación Media Técnica-Profesional*.
- Medina, J. G. P., Giraldoth, D. del V., Rojas, M. E. V. de, Cueva, L. J. L. & Reyes, N. J. N. (2018). Supervisión educativa como acompañamiento pedagógico por los directores de educación media. *Panorama*, 12(2 (23)), Article 2 (23). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v12i23.1201>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2018). *Bases de postulación de docentes mentores al proceso de inducción y mentoría. Resolución exenta No 6627*.

- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (s.f.). Caminatas Pedagógicas: Serie Retroalimentación de Prácticas Pedagógicas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/7127/Caminatas-pedago%cc%81gicas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Molina, C. A. y Sepúlveda, F. (2019) Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicol. Esc. Educ.* 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Moore-Russo, D. & Wilsey, J. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76-90.
- Ocando, H. (2018). La supervisión educativa como elemento clave para alcanzar la calidad educativa en las escuelas públicas. *Omnia*, 23(3), 42-57. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/23325>
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52.
- Paz, R. I. (2023). *Liderazgo directivo y trabajo colaborativo en los docentes de una institución educativa de Castilla - Piura*, 2023. Tesis de maestría, Universidad César Vallejo.
- Pedroza, L. & García-Poyato, J. (2022). La retroalimentación de la práctica docente, una revisión sistemática de la literatura. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.16925>
- Peña, M. A. (2022). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1>
- Pintado, L. C. (2022). Trabajo colaborativo en el desempeño de los docentes para la mejora de la calidad educativa. *Ciencia Latina*

- Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 9784-9793. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4101
- Queupil, J. P. (2020). Colaboración entre docentes y directivos: Estudio de caso del desarrollo profesional e inclusión en pandemia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200207>
- Rodríguez, G. A. & Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111. doi: 10.17583/ijelm.2020.4044
- Rojas, J. & Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 153-153.
- Ruffinelli, A. (2020). *Tutorías de práctica en la FID: condiciones, estrategias y efectos de la práctica reflexiva*. Santiago de Chile.
- Salokangas, M. & Ainscow, M. (2017). *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend* London: Routledge.
- San Martín, D., San Martín, R., Pérez, S. & Bórquez, J. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Santaella, C. M., Fernández, F. J. A. & Real, M. R. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143.
- Schmitz, M., Antonietti, C., Consoli, T., Cattaneo, A., Gonon, P. & Petko, D. (2023). Transformational leadership for technology integration in schools: empowering teachers to use technology in a more demanding way. *Computers and Education*, 204, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104880>
- Sibanda, L. (2017). Understanding Distributed Leadership in South African Schools: Challenges and Prospects. *Issues in Educational Research*, 3(27), 567-581.
- Spillane, J. P. & Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista*

- Eletrônica de Educação, São Carlos*, 13(1). 169-181, <http://dx.doi.org/10.14244/198271993070>
- Tintoré, M. & Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un mapeo sistemático. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(20) <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Toledo, J., & Aparicio, C. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del Biobío, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 145-161.
- Traverso, C. V. (2023). Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa? *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280011>
- Tuytens., M., Vekeman, E. & Devos, G. (2023). A focus on students' and teachers' learning through strategic human resource management. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 247-270. <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2172049>
- Ulfah M., Syahrudin H., Thoharudin M., Wardani SF. & Kholifah N. (2024). Examining the role of family sociology, managerial support, and working conditions in determining teacher performance in Indonesia: the mediating role of motivation and professional development. *Frontiers Educations*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413525>
- Vaillant D, (2016) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *ELABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Valckx, J., Vanderlinde, R. & Devos, G. (2021). Do teachers' educational beliefs affect the relationship between departmental leadership and interpersonal PLC characteristics? *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1973071>
- Valdés Briceño, Y. & Guerra Guajardo, P. (2023). Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena

- Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y accountability: El caso de Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 321-346.
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, (36), 4-27.
- Vela, N. (2023). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 10(3), 129-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.941>
- Visone, J. D. (2022). What teachers never have time to do: Peer observation as professional learning. *Professional Development in Education*, 48(2), 203-217. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1694054>
- Zeggelaar, A., Vermeulen, M. & Jochems W. (2017). Exploring what works in professional development: an assessment of a prototype intervention and its accompanying design principles. *Professional Development in Education*, 44(5), 750-768. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1402806>



Este libro es fruto de la segunda etapa de ejecución del proyecto *Fondecyt Regular*, 1230373: Prácticas de liderazgo en niveles directivos y medios que favorecen el desarrollo profesional docente en la EMTP.

Se propone aportar a la profundización de las prácticas de liderazgo efectivas que predominan en este tipo de instituciones. Para ello, se ha centrado en dos niveles clave de la organización institucional: el nivel directivo y el nivel medio. A partir de un enfoque analítico, el libro explora cómo las acciones de liderazgo en ambos niveles contribuyen al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes.

