



Facultad de Educación

LIDERAZGO ESCOLAR EN CAPACIDADES DOCENTES
Una mirada a partir del Análisis de Incidentes Críticos

POR: RENATO PATRICIO BRICEÑO ESPINOZA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar al grado
de Magíster en Dirección y Gestión Escolar

PROFESORA GUÍA: PHD MARÍA SOLEDAD ORTÚZAR PÉREZ

Junio 2024

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

Dedicatoria

A mi madre, Patricia Isabel Espinoza Cavieres Q.E.P.D., quien me dio la oportunidad de vivir el mágico, noble y maravilloso mundo de la educación incluso antes de nacer.

A mi abuelo-padre, Hugo Waldo Espinoza Abarca Q.E.P.D., quien entregó parte de su vida a construir espacios educativos y, desde su oficio, me entregó tantas experiencias de aprendizaje, especialmente respecto al actuar con humildad y honestidad para liderar a las personas.

A mi tío-padre, Jorge Hugo Espinoza Cavieres, un talentoso hombre auto formado en la gestión escolar quien me ha guiado toda la vida no sólo en el aprendizaje de este mundo, sino a fortalecer mi vínculo de amor hacia la educación.

Agradecimientos

A Paulina Andrea Gatica Roa y Alfredo Exequiel Cea Soto, mis compañeros de grupo en gran parte del proceso del Magister, con quienes en conjunto construimos los cimientos de este documento sobre la experiencia de la comunidad educativa del Colegio Roberto White Gesell de Palena.

Índice

Índice.....	4
Índice de Tablas	6
Índice de Ilustraciones.....	6
Lista de Abreviaturas	7
Resumen	8
Antecedentes del Contexto.....	9
Indicadores de Calidad	9
Estructura organizacional e instrumentos de gestión	10
Insumos internos.....	10
Problema Identificado.....	12
Descripción del Plan de Innovación o Mejora	16
Objetivo Estratégico del Plan.....	17
Resultado Clave 1: Desarrollar capacidades para identificar y sistematizar situaciones de convivencia escolar en el aula	18
Resultado Clave 2: Definir un modelo individual y colectivo de reflexión sobre situaciones de convivencia escolar.....	19
Metodología para la Revisión Bibliográfica.....	20
Paso 1: Liderazgo escolar y resultados de los estudiantes.....	21
Paso 2: Liderazgo escolar y capacidades docentes	22
Paso 3: Incidentes Críticos y capacidades docentes de Reflexión y Trabajo Colaborativo.....	22
Consideraciones complementarias	23
Descripción de los Hallazgos en la Revisión Bibliográfica	24
Liderazgo Escolar y Resultados de Estudiantes	24
Liderazgo Escolar y Cambio de Prácticas Docentes.....	27
Liderazgo Escolar y Capacidades Docentes.....	30
Análisis de Incidentes Críticos y Capacidades Docentes	32
Liderazgo Escolar, Análisis de Incidentes Críticos y Capacidades Docentes.....	34

Marco Conceptual Esquemático	39
Conclusiones	40
Bibliografía	46
Anexos	51
Anexo 1 Resultados SIMCE 4°, 6° y 8° Básico, y II° Medio	51
Anexo 2 Otros Indicadores de Calidad	53
Anexo 3 Organigrama y desglose RRHH del establecimiento educacional	56
Anexo 4 Comparativo Identidad Corporativa establecimiento educacional 2019-2023	57
Anexo 5 Debilidades y Amenazas del establecimiento educacional, 2022	58
Anexo 6 Insumos Convivencia Escolar del establecimiento educacional, 2023.....	59
Anexo 7 Mapa Conceptual Plan de Innovación previo.....	60
Anexo 8 Textos seleccionados en búsqueda de bibliografía	61

Índice de Tablas

Tabla 1 Impacto de las 5 dimensiones del liderazgo en el resultado de los estudiantes	25
Tabla 2 Comparativo Dimensiones de Liderazgo y Prácticas de Liderazgo	26
Tabla 3 Abordaje de los dominios del MPBE.....	29
Tabla 4 Tipología de situación según grado de control emocional	32
Tabla 5 Adaptación de la PAIC: Liderazgo Escolar en el desarrollo de Capacidades Docentes.....	36
Tabla 6 Integración de la TAIC como práctica efectiva en las dimensiones de liderazgo.....	38
Tabla 7 Evolución SIMCE 4° Básico 2014 – 2022 y porcentaje de niveles de aprendizaje	51
Tabla 8 Evolución SIMCE 6° Básico 2014 – 2018 y porcentaje de niveles de aprendizaje	51
Tabla 9 Organigrama Colegio Roberto White Gesell y desglose de recursos humanos	56
Tabla 10 Comparativo Visión y Misión del CRWG 2019 - 2023.....	57
Tabla 11 Panel de Valores y Actitudes del PEI del CRWG.....	57
Tabla 12 Síntesis de Debilidades y Amenazas asociadas a Convivencia definidas por el CRWG ..	58
Tabla 13 Observaciones en convivencia escolar, Primer Trimestre 2023 del CRWG	59

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Identificación del problema del CRWG	12
Ilustración 2 Teoría de Acción del Plan de Innovación.....	17
Ilustración 3 Relación de variables en la pregunta de investigación	20
Ilustración 4 Evolución SIMCE 8vo Básico 2011 -2017.....	52
Ilustración 5 Evolución SIMCE II Medio 2014 - 2022	52
Ilustración 6 Resumen Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).....	53
Ilustración 7 Evolución porcentaje de repitencia 2015 - 2019.....	53
Ilustración 8 Evolución Autoestima Académica y Motivación Escolar 2015 - 2018.....	54
Ilustración 9 Evolución Clima de Convivencia Escolar 2015 - 2018	54
Ilustración 10 Evolución Participación y Formación Ciudadana 2015 - 2018	55
Ilustración 11 Política Participativa para la buena convivencia escolar en el CRWG.....	60

Lista de Abreviaturas

ACE	Agencia de Calidad de la Educación
AIC	Análisis de Incidentes Críticos
CD	Capacidades Docentes
CPD	Cambio de Prácticas Docentes
CRWG	Colegio Roberto White Gesell
DAEM	Departamento de Administración de Educación Municipal
IC	Incidente (s) Crítico (s)
JUNAEB	Junta de Auxilio Escolar y Becas
LE	Liderazgo Escolar
MBDLE	Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar
MGLE	Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar
MINEDUC	Ministerio de Educación
MPBE	Marco para la Buena Educación
PAIC	Pauta de Análisis de Incidentes Críticos
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PICE	Política Institucional de Convivencia Escolar
RE	Resultados de estudiantes
TAIC	Técnica de Análisis de Incidentes Críticos

Resumen

Esta investigación ofrece una articulación de distintos marcos de referencia del liderazgo escolar y el desarrollo cognitivo, así como la integración de diversas contribuciones empíricas para proponer el análisis de incidentes críticos como una práctica efectiva de liderazgo a la hora de desarrollar capacidades docentes y, en consecuencia, promover el cambio y mejora de sus prácticas y, así, finalmente contribuir en los resultados de los estudiantes.

A partir de la revisión del contexto de un establecimiento educacional en Palena, Región de Los Lagos, se identifica un problema en el ámbito de la convivencia escolar que detona a partir de dos nudos críticos: un déficit de procesos y capacidades de los funcionarios para enfrentar casos complejos. De esta manera, se ofrece un Plan de Innovación específico para trabajar el déficit de capacidades docentes bajo una teoría de acción para posteriormente profundizar respecto de las capacidades docentes bajo la interrogante ¿qué puede hacer el liderazgo escolar, a partir del análisis de incidentes críticos, para favorecer las capacidades de reflexión individual y trabajo colaborativo de los docentes y así cambiar sus prácticas para mejorar los resultados de los estudiantes? Así, se establece una revisión sistemática de literatura de estas variables, cuyos hallazgos permiten identificar 4 conclusiones relevantes. Primero, que el liderazgo tiene un efecto mediado sobre el resultado de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades que provocan el cambio de prácticas docentes. Segundo, que este efecto mediado puede incrementar su potencial al considerar aspectos cognitivos y emocionales del docente al permitir abordar el problema desde un enfoque adaptativo. Tercero, que el efecto directo del liderazgo escolar sobre las capacidades docentes tiene mayor impacto cuando el líder asume un rol de agente catalizador de los problemas de la práctica docente y facilitando la articulación de su conocimiento. Y cuarto, derivado de las conclusiones previas, que la técnica de análisis de incidentes críticos es una práctica útil para que los líderes escolares que se planteen desarrollar capacidades en sus docentes.

Palabras clave: Liderazgo Escolar – Capacidades Docentes – Incidentes Críticos

Antecedentes del Contexto¹

El Colegio Roberto White Gesell [CRWG] es un establecimiento educacional perteneciente al Departamento de Administración de Educación Municipal [DAEM] en Palena, Región de Los Lagos. Entrega servicios educativos en los niveles de Enseñanza Parvularia, Básica, Media Humanista Científico y Especial, contando a la fecha con una matrícula de 285 estudiantes y un índice de vulnerabilidad del 74% (JUNAEB, 2023).

En Palena no existen establecimientos particulares subvencionados ni pagados, sólo 6 pertenecientes al DAEM. Y considerando que el resto de las unidades educativas son unidocentes, el CRWG es el mayor referente educativo comunal. En efecto, de acuerdo al CENSO 2017 (BCN, 2023), la matrícula actual del colegio equivale al 16,7% de la población total comunal.

Indicadores de Calidad

Según el último reporte de la Agencia de Calidad de la Educación [ACE], el CRWG fue catalogado el 2022 en Categoría de Desempeño Medio en Educación Básica (ACE, 2022). En Educación Media la ACE no dispone de información.

En materia de resultados de aprendizaje, se examinó el histórico-evolutivo SIMCE con la información disponible que puede ser revisado amplia y gráficamente en el Anexo 1. En este apartado se consideran datos principales de referencia.

El último SIMCE Lectura y Matemática de 4º Básico 2022 da cuenta que fueron 11 estudiantes evaluados y estuvo 36 puntos por sobre establecimientos del mismo grupo socioeconómico (ACE, 2019a). Finalmente, a pesar de la variabilidad en las últimas 4 mediciones, se destaca que el rendimiento promedio entre ambas áreas de aprendizaje se comporta de forma similar pese a ser generaciones distintas (pre y post pandemia).

¹ Este apartado se basa ampliamente en Briceño et al. (2023 y 2023a).

Respecto del SIMCE Lectura y Matemática II Medio 2022, lamentablemente no hay información disponible por parte de la ACE respecto a los niveles de aprendizaje específicos alcanzados en la última medición 2022, pero el CRWG se encuentra en nivel similar a otros establecimientos.

El Anexo 2 da cuenta gráficamente de una síntesis de lo que la ACE ha definido como *otros indicadores de calidad*, es decir, la evolución histórica de ítems que dan cuenta de aspectos que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Al 2022, todos los indicadores se encuentran bajo el Promedio Nacional, excepto *Hábitos de vida saludable* que se encuentran similares. Los porcentajes de Enseñanza Media 2021 son más altos con respecto a Enseñanza Básica 2021 y al Promedio Nacional 2018, excepto *Autoestima académica* y *Motivación escolar*.

Estructura organizacional e instrumentos de gestión

En cuanto a su estructura organizacional, el CRWG opera en un régimen trimestral de jornada escolar completa. Su Equipo Directivo está conformado por 4 profesionales, quienes lideran 28 docentes y 28 asistentes de la Educación distribuidos bajo el organigrama del Anexo 3, respecto del cual cabe relevar tres aspectos relacionados a la problemática a abordar.

Primero, quien asume el rol de Encargado de Convivencia Escolar no tiene rango directivo dentro del CRWG. Segundo, el CRWG contempla un *Equipo de Liderazgo*, una especie de Equipo Directivo ampliado de 6 personas que suma a los 4 Directivos con la Encargada de Convivencia Escolar y la Coordinadora del Programa de Integración Escolar. Y tercero, la distribución de cargas horarias no permite que los docentes coincidan en horarios óptimos para el trabajo colaborativo y reflexivo.

Insumos internos

Durante el 2022 el establecimiento realizó un proceso participativo para renovar su Proyecto Educativo Institucional [PEI] que dio cuenta de un importante cambio. Se modificó la visión y misión institucional, que se puede observar comparativamente en el Anexo 4, generando además un nuevo panel de valores y actitudes. Destaca que hay un cambio de identidad en el propio nombre del establecimiento, deja la noción *escuela* para autodefinirse como *colegio*. Esto, dado

que el sentir de los miembros de la comunidad educativa relevó la importancia de autoidentificarse bajo este concepto tras los importantes cambios históricos en los últimos años. Sin embargo, este proceso también dejó en evidencia una situación crítica del establecimiento, pues constató debilidades y amenazas relevantes en materia de convivencia escolar (Anexo 5) entre las que destaca la siguiente síntesis: existen casos particulares de estudiantes percibidos por la comunidad escolar como “de perfil conflictivo” que parecen desbordar la capacidad de los docentes dentro del aula y, posteriormente, de los asistentes y directivos fuera de ésta.

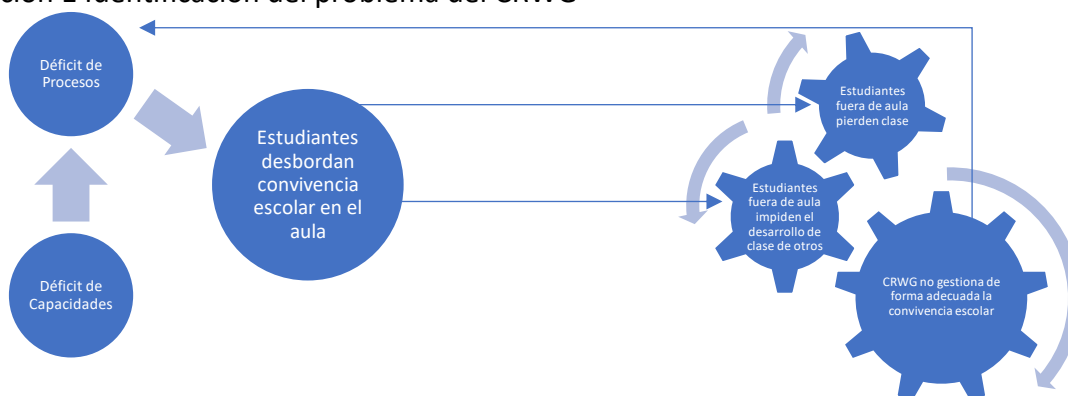
A modo de identificar, o bien elaborar una definición más objetiva de los *estudiantes conflictivos*, Briceño et. al. (2023) realizan una sistematización de información a partir de los registros del área de convivencia escolar del establecimiento (apoyo gráfico en Anexo 6). Así, se logró evidenciar que de 172 casos de convivencia escolar en el primer trimestre 2023, 84 estudiantes tienen un total de 310 observaciones negativas, de los que 92 (43,80%) corresponden sólo a 12 estudiantes. Por ejemplo, en 7° Básico sólo 1 estudiante concentra 15 observaciones y otros dos 9 cada uno; en 4° Básico 1 estudiante concentra 11 y otro 10; en 1° Básico 1 estudiante tiene 18 y otro 14. Efectivamente en la mayoría de los cursos son pocos los estudiantes con este *perfil conflictivo* identificado por la comunidad escolar.

En suma, no son muchos los estudiantes, pero son suficientemente capaces de provocar la inquietud consensuada de todos los actores de la comunidad escolar a través de un proceso de autodiagnóstico de debilidades y amenazas. Esto deja en evidencia que la gestión de la convivencia escolar no está ordenada y/o debe ser revisada en sus procesos, así como también da cuenta de un déficit de las capacidades de docentes, asistentes y directivos que gestionan la convivencia escolar.

Problema Identificado

Los antecedentes revisados dan cuenta de un problema en el área de gestión de la convivencia escolar. Existen casos particulares de estudiantes percibidos por la comunidad escolar como *de perfil conflictivo* que parecen desbordar la capacidad de los docentes dentro del aula y, posteriormente, de los asistentes y directivos fuera de ésta. La Ilustración 2 permite visualizar el problema dando cuenta de la relación de causas y efectos.

Ilustración 1 Identificación del problema del CRWG



Se identifican dos nudos críticos como causas del problema central. Primero, un déficit en los procesos de gestión de convivencia escolar que, a su vez, es fomentado en segunda instancia por un déficit de capacidades. Así, considerando que la mayor concentración de estos casos críticos se da a partir de 7º Básico en el CRWG, Briceño et al. (2023a) proponen un Plan de Innovación para abordar ambos nudos críticos a partir del diseño participativo de una Política Institucional de Convivencia Escolar [PICE] especial para los niveles de 7º Básico a IV Medio y un proceso de acompañamiento a los miembros de la comunidad escolar (Anexo 7). El Plan contempló 4 acciones para el proceso de elaboración y validación de la PICE, mientras que 2 acciones generales de acompañamiento a los docentes, asistentes de la educación, apoderados y estudiantes. En resumen, aborda a plenitud el déficit de procesos, mientras que respecto a las capacidades lo hace en términos generales con los docentes, asistentes y directivos.

En virtud de lo anterior, y considerando que el origen del problema emerge en el aula, este trabajo plantea un complemento de este Plan a partir de una delimitación del problema inicial en el segundo nudo crítico centrándonos específicamente en las capacidades de los docentes.

En los términos de Heifetz et. al. (2014) este problema es más de carácter *adaptativo* que *técnico*. Si bien requiere el referente teórico respecto de la convivencia escolar, adquiere más relevancia la experiencia de los involucrados, en este caso los docentes, para poder abordar las situaciones a partir de la práctica. En otras palabras, el desafío no está tanto en saber qué es la convivencia escolar y cómo se gestiona, sino más bien en reflexionar a partir de las situaciones de la práctica para resolver de mejor manera dentro del aula.

En este contexto, la mejora de las capacidades docentes resulta compleja que resulte a través de un proceso de autoaprendizaje, es decir, por sí mismos. Al ser un aprendizaje de proceso, requieren de una guía que ordene y resguarde las instancias de reflexión en tiempo y espacio, estimulando la búsqueda de soluciones a partir de la experiencia compartida. Nuevamente parafraseando a Heifetz et al. (2014), el *locus de la tarea* demanda la participación activa no sólo de las *partes interesadas* – los docentes – sino también de la *autoridad*, los líderes del establecimiento. Justamente aquí se cruza una de las principales conclusiones de Cravens y Hunter (2021), quienes, a partir de un estudio de comunidades de práctica pedagógica, enfatizan en la necesidad que el liderazgo escolar incluya en su repertorio de estrategias la resolución de problemas de la práctica docente sacando ventaja de la experiencia compartida o, en términos de Ahumada-Figueroa (2016) sean *articuladores del conocimiento* de los docentes. He aquí la relevancia de abordar el problema desde la gestión escolar, convirtiendo al líder escolar en un docente de sus propios docentes.

Ahora, cabe preguntarse ¿qué rol juega el liderazgo escolar en esta materia? Y, en tanto, ¿qué puede hacer el liderazgo escolar para favorecer las capacidades?

El rol que juega el liderazgo apunta al aprendizaje de los estudiantes, ya que después de la enseñanza en aula, es el factor más determinante (Bush, 2016). No obstante, no es un efecto directo, sino mediado por el cambio de prácticas de los docentes, la que sería afectada por sus capacidades, motivación, compromiso y condiciones de trabajo (Leithwood et al. 2008). Y para

comprender cómo se logra este efecto, Robinson et al. (2008) ofrece una excelente síntesis que agrupa las prácticas efectivas directivas más relevantes en 5 dimensiones.

Los resultados de Robinson et al. (2008) se asimilan conceptualmente con las 5 dimensiones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar [MBDLE] (MINEDUC, 2015). Ordenadas según el tamaño del efecto promedio evidenciado por Robinson: (1) *Liderar el aprendizaje y formación docente*, (2) *Establecer objetivos y expectativas*, (3) *Asegurar una enseñanza de calidad*, (4) *Asignar recursos de manera estratégica*, y (5) *Asegurar un entorno ordenado y seguro*.

De las 5 dimensiones, la última se relaciona directamente con el problema inicial focalizado en convivencia escolar. Sin embargo, en el abordaje delimitado y profundizado del problema, el déficit de capacidades docentes se relaciona más con las dos primeras dimensiones que justamente dan cuenta de un mayor efecto.

Respecto de lo último, una distinción conceptual entre *liderazgo del aprendizaje y formación docente* de *formación docente*. Lo primero implica direccionamiento, es decir, intencionalidad basada en la realidad contextual del establecimiento y, en tanto, envuelve necesariamente un rol desde el liderazgo para identificar de forma adecuada las debilidades internas y, sobre aquellas, identificar los recursos disponibles y gestionarlos de la forma más óptima posible, lo cual se cruza con la dimensión de liderazgo N°4.

En relación a la dimensión N°2, cabe recordar que la delimitación del problema, el déficit de capacidades docentes, es adaptativo (Heifetz et al., 2014). En tanto, establecer una visión del problema que además de ser explícita en sus objetivos y expectativas sea compartida por los actores involucrados, resulta un factor crítico de éxito para su abordaje.

Habiendo revisado el impacto del liderazgo sobre las capacidades profesionales de los docentes, emerge la cuestión sobre ¿qué capacidades? En este marco, al igual que el MBDLE tipifica y operacionaliza las dimensiones del liderazgo escolar, el Marco para la Buena Enseñanza [MPBE] (MINEDUC, 2018), a través de una serie de dominios y criterios, define estándares que caracterizan el buen desempeño de un docente, de los cuales destacan tres en alusión al problema: (1) *establece normas de convivencia y organización dentro del aula*, (2) *reflexionar sistemáticamente sobre su práctica e identifica sus necesidades de aprendizaje*, y (3) *construye*

relaciones de colaboración y demuestra compromiso con su comunidad educativa, su profesión y su rol en la sociedad.

En cuanto al primer criterio del MPBE, Costa, Teyes y Zamora (2020), a través de la revisión de diferentes estudios comparativos de programas de prevención de la violencia escolar, subrayan la importancia de poder generar un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y para las relaciones, cuestión que es coincidente por lo planteado por Robinson et. al (2008) en cuanto a que, si bien la gestión de la convivencia escolar puede tener uno de los efectos más pequeños de las cinco dimensiones de liderazgo escolar, resulta ésta una condición necesaria y habilitante para que se puedan ejercer las demás. En otras palabras, se evidencia aquí cómo se yuxtaponen las relaciones causa-efecto entre las variables educativas y las dimensiones de liderazgo: desarrollar capacidades profesionales docentes en materia de convivencia no sólo contribuiría a mejorar las condiciones dentro del aula, sino a favorecer los flujos de gestión del liderazgo escolar en otras dimensiones y, en tanto, optimizar el impacto de éste en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a los criterios 2 y 3 señalados del MPBE, *reflexión docente y trabajo colaborativo*, si bien son ejercicios que no ejecutan los directivos, como se describió anteriormente, el liderazgo escolar juega un rol explícito. Primero, a la hora de asignar recursos de forma estratégica (Robinson et al. 2008), especialmente en cuanto a la organización, asignación y aseguramiento de tiempos específicos dedicados estas labores docentes individuales y colectivas. Y segundo, estableciendo objetivos y metas claras (Robinson et. al, 2008) y así compartiendo la visión estratégica (MINEDUC, 2015) respecto a lo que se espera del trabajo docente en dichos tiempos. En síntesis, considerando los 3 criterios del MPBE observados, se resume e instrumentaliza el problema acotado en un *déficit de capacidades docentes en materia de reflexión y trabajo colaborativo conducente a gestionar adecuadamente la convivencia escolar dentro del aula.*

Descripción del Plan de Innovación o Mejora

Se presenta un Plan de Innovación bajo el modelo de teoría de acción (Elmore, 2018). Se espera que estas *personas reales*, los docentes, puedan incorporar nociones teóricas de la convivencia escolar en sus reflexiones individuales sobre sus propias capacidades y habilidades, así como en su trabajo colaborativo con sus pares. Esto, a través de un *proceso adaptativo de aprendizaje* (Heifetz et al., 2014), contrastando sus propias presunciones y suposiciones con las de sus pares y las del establecimiento que forman parte.

En este punto, para el abordaje de problema, el aporte de Nail-Kröyer et. al. (2012) es clave. Los autores proponen una herramienta para reflexión de prácticas docentes en convivencia escolar a partir del análisis de incidentes críticos.

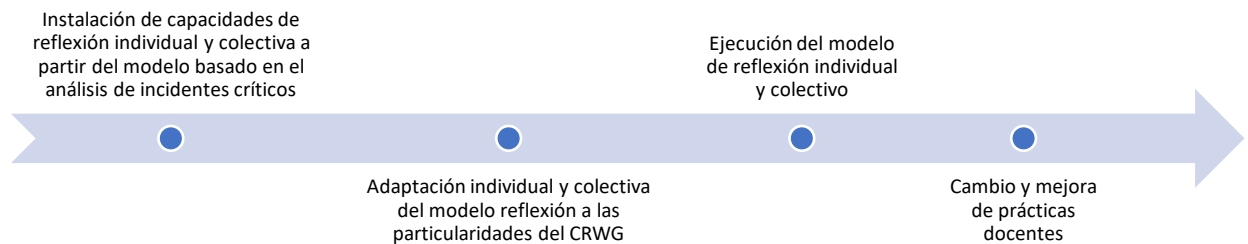
En términos generales, se han comprendido los incidentes críticos como situaciones con una carga emocional sumamente desestabilizadora, por lo que somete al individuo a cierta tensión entrando en un contexto de conflicto, interrumpiendo su equilibrio y llegando incluso a afectar sus representaciones identitarias profesionales (Valdés y Monereo, 2012). Los incidentes críticos se han revisado en diversos ámbitos profesionales, pero en educación hacen referencia a situaciones que experimentan los docentes en todas las dimensiones de su quehacer escolar, llevándolos a reflexionar de manera sistematizada sobre los desafíos que enfrentan y sus ámbitos de mejora. Así, Nail-Kröyer et al. (2012) conciben a los incidentes críticos como una fuente de información que visibiliza los problemas del aula que permite a los docentes desarrollar habilidades reflexivas y, en consecuencia, proponen una pauta de análisis para desarrollar trabajos individuales y colectivos de reflexión y desarrollo profesional docente a partir de estas situaciones. La pauta consta de una descripción narrativa de un incidente crítico en el aula, el análisis de su abordaje y finalmente una reflexión enfocada en los dilemas y enseñanzas que dejó la experiencia.

La pauta de Nail-Kröyer et al. (2012), en tanto, es una herramienta que contribuiría al desarrollo de los 3 criterios del MPBE (MINEDUC, 2018) focalizados en el problema. En consecuencia, este plan no sólo pretende abordar el problema general desde una de sus causas específicas (déficit de capacidades docentes), sino que además propone utilizar estas mismas complejidades de

convivencia escolar que han desbordado la gestión institucional del CRWG como insumos para el desarrollo de capacidades docentes.

En suma, la Teoría de Acción propuesta para el Plan se sintetiza en la Ilustración 2.

Ilustración 2 Teoría de Acción del Plan de Innovación



Objetivo Estratégico del Plan

El objetivo estratégico de este plan propone *Validar participativamente un modelo individual y colectivo de reflexión docente respecto de sus capacidades y habilidades que favorezcan la convivencia escolar a partir del análisis de incidentes críticos*, para el cual tributan 2 resultados clave articulando la teoría de cambio. Luego, cada resultado clave incorporara acciones que, a su vez, contemplan entregables con responsables y plazos. En tanto, los entregables serían los medios de verificación de las acciones y, por su parte, la organización respecto de los responsables de estas acciones, así como los tiempos de ejecución y cumplimiento.

A continuación, se revisa el detalle de cada Resultado Clave dando cuenta en específico de la teoría de cambio propuesta considerando especialmente las particularidades del CRWG revisadas en los antecedentes de contexto.

Resultado Clave 1: Desarrollar capacidades para identificar y sistematizar situaciones de convivencia escolar en el aula

Acciones	Entregables	Responsable	Entrega
1 Docentes y directivos se capacitan en nociones teóricas sobre incidentes críticos y pauta de análisis de incidentes críticos	Pauta de análisis de incidentes críticos completada en capacitación	Cada docente	Marzo: última semana
2 Docentes ejecutan pauta de análisis de incidentes críticos predeterminada	2 Pautas de análisis de incidentes críticos auto completada	Cada docente	Abril: 1ª y 2ª semana
3 Docentes reflexionan individualmente sobre resultados las pautas	2 Rúbricas de evaluación de la pauta de incidentes críticos auto aplicada por otros docentes	Cada docente	Abril: 3ª semana

Observaciones de cada Acción para Resultado Clave 1

Acción	Observación
1	Considerando la actual restricción presupuestaria del CRWG, la capacitación sería ejecutada por un voluntario Magíster en Desarrollo Cognitivo con experiencia en incidentes críticos y la modalidad sería virtual.
2	Los docentes se auto aplicarán la pauta 1 vez por semana durante dos semanas consecutivas. Este ejercicio contempla una duración aproximada de 30 minutos, por lo que se considera que el Equipo Directivo del CRWG resguarde tiempo no lectivo de los docentes destinado a este fin.
3	Cada docente revisará y evaluará dos pautas de otros dos docentes de forma anónima de acuerdo a la rúbrica de la pauta entregada en la capacitación de la Acción 1. Luego, la Encargada de Convivencia Escolar reunirá las pautas y se las entregará a quienes las hayan desarrollado. Este ejercicio contempla una duración aproximada de 60 minutos, 30 para revisión de las pautas ajenas y 30 para las propias, por lo que se considera que el Equipo Directivo del CRWG resguarde tiempo no lectivo de los docentes destinado a este fin.

Resultado Clave 2: Definir un modelo individual y colectivo de reflexión sobre situaciones de convivencia escolar

Acciones	Entregables	Responsable(s)	Entrega
1 Revisión de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) de la pauta de incidentes críticos de acuerdo al contexto del CRWG	7 Documentos FODA de la pauta de incidentes críticos y su aplicación en el CRWG a partir de experiencia en Resultado Clave 1.	Docentes líderes de grupo	Mayo: 1ª semana
2 Sistematización de FODA y adecuación de la pauta de incidentes críticos de acuerdo al contexto del CRWG	1 Documento de pauta de incidentes críticos actualizado de acuerdo al FODA sistematizado de la pauta de incidentes críticos aplicada en el CRWG.	Encargada Convivencia Escolar	Mayo: 3ª semana
3 Socialización y aplicación de la nueva pauta de incidentes críticos	Pauta de incidentes críticos actualizada por Área de Convivencia Escolar auto aplicada	Cada docente	Junio: 1ª semana
4 Docentes retroalimentan experiencias de incidentes críticos	Observación de grupos: docentes reflexionan colectivamente a partir de los resultados de sus pautas auto aplicadas	Encargada Convivencia Escolar	Junio: 2ª semana

Observaciones de cada Acción para Resultado Clave 2

Acción	Observación
1	De los 28 docentes se formarán 7 grupos de 4 para revisar la experiencia de cada uno de ellos durante el desarrollo de las acciones del Resultado Clave 1. Cada grupo definirá un líder que será el responsable de sistematizar las experiencias de los 4 docentes en un solo documento. Este ejercicio contempla una duración aproximada de 60 minutos, por lo que se considera que el Equipo Directivo del CRWG resguarde tiempo no lectivo de los docentes destinado a este fin.
2	Sin observaciones.
3	La socialización consta de una presentación de la pauta actualizada por parte de la Encargada de Convivencia Escolar en un Consejo de Profesores. Posteriormente, para la auto aplicación de la Pauta, se contempla nuevamente una duración aproximada de 30 minutos, por lo que se considera que el Equipo Directivo del CRWG resguarde tiempo no lectivo de los docentes destinado a este fin.
4	Se contempla una segunda auto aplicación de la pauta de incidentes críticos actualizada al contexto del CRWG. En esta línea se considera un producto intermedio, la pauta auto aplicada por parte de cada uno de los docentes. Posteriormente a este ejercicio, se reunirán los 28 docentes en 6 grupos, 4 de 5 integrantes y 2 de 4, para alinear la cantidad con el número de miembros del Equipo Directivo Ampliado [EDA]. Así, los miembros del EDA participarán como observadores moderadores de cada grupo para asegurar que cada docente participe del ejercicio reflexivo con su experiencia y aportando retroalimentación a las experiencias de los demás. Este ejercicio contempla una duración aproximada de 120 minutos, por lo que se considera que el Equipo Directivo del CRWG resguarde tiempo no lectivo de los docentes destinado a este fin, o bien busque coincidir este trabajo en una jornada de reflexión sin estudiantes.

Metodología para la Revisión Bibliográfica

Recapitulando el problema. Existe consenso y vasta evidencia respecto que el liderazgo escolar tiene un efecto sobre los resultados de los estudiantes (Robinson et al., 2008). El modelo de Leithwood et. al. (2008) explica que la relación entre estas variables es mediada por otras y, de sus principales conclusiones, destaca que las capacidades docentes son las que más impactan en el resultado de los estudiantes, pero las menos afectadas por el liderazgo escolar.

Respecto de líderes y docentes hablamos de prácticas efectivas, las que en Chile se encuentran ampliamente reconocidas en el MBDLE y el MPBE, respectivamente. Luego, de la evidencia de Cravens y Hunter (2021) respecto que los líderes deben incluir en su repertorio estrategias de resolución de problemas de la práctica docente sacando ventaja de la experiencia compartida, sobresalen la dimensión *formación docente* en el MBDLE y los dominios de *reflexión profesional* y *trabajo colaborativo* en el MPBE. Y en esta arena compartida colaboración-reflexión encontramos el estudio de incidentes críticos, una técnica de análisis que aborda situaciones inesperadas de la actividad docente que generan cierta falta de control emocional y, en tanto, incitan a una reflexión sobre la práctica profesional (Valdés y Monereo, 2012; Gajardo et al., 2017). Así, emerge la pregunta: ¿Qué puede hacer el liderazgo escolar, a partir del análisis de incidentes críticos, para favorecer las capacidades docentes de trabajo colaborativo y reflexión profesional y así cambiar sus prácticas para mejorar los resultados de los estudiantes?

Ilustración 3 Relación de variables en la pregunta de investigación



Como se modela en la Ilustración 3, la pregunta articula la relación entre 5 variables: (1) liderazgo escolar, (2) análisis de incidentes críticos, (3) capacidades docentes (trabajo colaborativo y reflexión profesional), (4) cambio de prácticas docentes, y (5) resultados de los estudiantes. Al respecto, cabe indicar dos puntos respecto de la modelación entre las variables. Primero, la

relación entre 1 y 5 estaría mediada por las variables 2, 3 y 4. Y segundo, que las relaciones entre 1-2, 2-3, 3-4, y 4-5 tampoco es directa, pues su asociación está condicionada por otras variables que se comportan de una manera dinámica y compleja.

En virtud de lo anterior, este apartado se subdivide en 3 pasos para revisión estas relaciones mediadas, los dos primeros desde el foco del liderazgo escolar, mientras que el tercero desde el foco del desarrollo cognitivo. Finalmente, incorpora una última subsección con consideraciones complementarias.

Respecto de los pasos. El primero abordará la relación general entre las variables 1 y 5 dando cuenta de la globalidad de la pregunta de investigación. El segundo, la relación entre las variables 1 y 3 para revisar en específico la relación entre dimensiones de liderazgo y dominios docentes. Y el tercero, la relación entre las variables 2 y 3 para revisar el impacto del análisis de incidentes críticos en las capacidades docentes.

Paso 1: Liderazgo escolar y resultados de los estudiantes

Respecto a la literatura proporcionada por el Magíster en Gestión y Liderazgo Escolar [MGLE], se realizó revisión en específico de todos los artículos que relacionaran liderazgo escolar con resultados de los estudiantes. Se encontraron y revisaron 17 artículos de revista y capítulos de libro: la mayoría de los artículos hacía referencia a la mediación del efecto, directamente, al modelo de Leithwood et al. (2006).

Luego se procedió a la búsqueda en exploradores especializados ocupando las palabras clave “liderazgo escolar” y “resultados de estudiantes”, ampliándose esta última categoría a “resultados de aprendizaje” considerando que en la literatura se le reconoce por esos nombres.

En Scielo en total se encontraron 23 artículos citados. Se revisan los títulos y resúmenes para aplicar el primer criterio de contenido relativo a la pregunta de investigación y el segundo criterio de lugar en que se hizo el estudio, quedando 5 artículos. Finalmente, se excluyen artículos publicados previos al 2015, lo que llevó a la selección de 3 artículos.

En Google Académico se encontraron 247.000 artículos utilizando la combinación de palabras indicada (liderazgo escolar + resultados de...) con la palabra clave “estudiantes”, mientras que

253.000 con “aprendizaje”. Considerando la magnitud, se aplicó mismo filtro de año de publicación a partir del 2015. Como aún se encontraban demasiadas referencias, 25.900 y 28.500 respectivamente, se filtró búsqueda de palabras clave dentro del título. Finalmente, se encontraron en total 5 artículos, pero al revisar los criterios de contenido relativo a la pregunta de investigación y de zona geográfica predefinidos, ninguno fue seleccionado.

Paso 2: Liderazgo escolar y capacidades docentes

Respecto a la revisión de literatura proporcionada por el MGLE, se realizó el mismo ejercicio que en el sub apartado anterior. De esto, también destaca que la mayoría de los artículos encontrados hacen referencia al modelo de Leithwood et al. (2006) y a la evidencia de Robinson et al. (2008). Luego, se procedió a la búsqueda en exploradores especializados. Para esto, se ocuparon las palabras clave “liderazgo escolar” y “capacidades docentes”.

Scielo reportó 2 artículos, ninguno citado. Por ser pocos, se revisa título y resumen, pero se descartan por no cumplir los criterios de contenido relativos a la pregunta de investigación.

Google Académico dio cuenta de 168.000 artículos con las palabras clave y que han sido citados. Nuevamente, por magnitud se filtra año de publicación 2015 dejando 16.100 resultados. En tanto, se vuelve a utilizar el filtro de búsqueda de palabras clave dentro del título, no quedando ningún resultado. En tanto, se mantienen los criterios de exclusión ya utilizados, pero eliminado la palabra “escolar”, dando relevancia a la categoría “capacidades docentes”. De ahí se arroja un resultado de 7 artículos, los cuales son revisados con los criterios de contenido relativos a la pregunta de investigación en su título y resumen quedando 3. Sin embargo, de ahí ninguno cumple con el criterio de zona geográfica, por lo que no son seleccionados.

Paso 3: Incidentes Críticos y capacidades docentes de Reflexión y Trabajo Colaborativo

Respecto a la revisión de literatura proporcionada por el MGLE, no se encuentra evidencia.

Scielo no reportó ningún artículo con estos conceptos clave, por lo que se elimina la palabra “capacidades”, “reflexión” y “trabajo colaborativo”, dando 20 resultados. En esta búsqueda lo

primero que se evidenció, a través de los títulos, es una buena parte de estudios relativos a otras profesiones en que también se utilizan los incidentes críticos. En tanto, se revisan los 20 dejando sólo 7 relativos al ámbito de educación escolar, los que son revisados en su resumen y año de publicación, seleccionados finalmente 4 artículos para revisión.

Google Académico dio cuenta de 16.200 artículos citados con las palabras clave. Nuevamente, por magnitud se filtra año de publicación 2015 disminuyendo sólo a 13.900 resultados. Se vuelve a utilizar el filtro de búsqueda de palabras clave dentro del título, no quedando ningún resultado. En tanto, se mantienen los criterios de exclusión ya utilizados, pero eliminado palabras en el siguiente orden: “capacidades”, “docentes”, “reflexión” y “trabajo colaborativo”, dando relevancia a la categoría “incidentes críticos”, sin embargo, se mantienen los resultados en cero. Se opta por utilizar sólo la categoría “incidentes críticos” dentro del título manteniendo filtro de año de publicación, lo que arroja finalmente 16 artículos. Considerando que es casi la misma cantidad de lo reportado en Scielo, se repite el mismo procedimiento rescatándose 2 artículos del área de educación, pero ninguno de éstos cumple con los criterios de contenido.

Consideraciones complementarias

Se revisaron nuevamente los artículos seleccionados identificando el tipo de estudio, metodología utilizada, resultados obtenidos o conclusiones. Se procedió a dar lectura a aquellos documentos más relacionados con la pregunta de investigación y, en seguida, la revisión de la bibliografía de estos. Esto permitió ampliar la búsqueda de artículos y, en tanto, también la selección para lectura, repitiendo el procedimiento de indagación en bibliografías. Así se pudo identificar artículos más recurrentes y, adicionalmente, distinguir de acuerdo a las contribuciones teóricas, empíricas o metodológicas que aportarían a la pregunta de investigación. En estos últimos pasos se flexibilizó el año de publicación y zona geográfica.

Como complemento en esta revisión, se consideró revisión de literatura recomendada por docentes del MGLE y la experiencia previa del autor que desarrolló Tesis de Magister en Desarrollo Cognitivo sobre incidentes críticos postpandemia y su relación con la identidad profesional docente.

Descripción de los Hallazgos en la Revisión Bibliográfica

Este capítulo presenta los hallazgos respecto de la revisión bibliográfica. Considerando la cantidad de variables mediadoras en la pregunta de investigación y la compleja dinámica de relaciones que se dan entre éstas, la búsqueda de literatura ofreció cierto nivel de complementariedad de insumos entre los distintos pasos pre establecidos. En tanto, este capítulo ordena la revisión de lo general a lo específico siguiendo la Ilustración 3.

De esta manera, el capítulo presenta 5 sub apartados. Primero, se analizará la relación global entre el liderazgo escolar [LE] y los resultados de estudiantes [RE] dando cuenta de los principales aportes teóricos y empíricos respecto a la globalidad de la interrogante. Segundo, se revisará el Cambio de Prácticas Docentes [CPD] desde el foco del LE. Tercero, se profundizará en la relación entre LE y Capacidades Docentes [CD] ofreciendo el mismo ejercicio que en el primer sub apartado. Cuarto, se revisará el impacto del Análisis de Incidentes Críticos [AIC] en las CD con énfasis en la experiencia local. Finalmente, a partir de lo anterior, se revisarán los potenciales de impacto del LE en las CD mediado por el AIC como una práctica de liderazgo.

Liderazgo Escolar y Resultados de Estudiantes

El efecto del liderazgo escolar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes está ampliamente consensuado. Hace casi 20 años Leithwood et al. (2006) planteaba que “no hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares si no existe un liderazgo talentoso” (p.5). Durante décadas se ha compartido la idea que después del trabajo en el aula, lo que más incide en los aprendizajes es el liderazgo, hasta llegar incluso a contribuciones como los de Tan et. al. (2022), quienes a través de un meta análisis más actualizado desafían esta idea poniendo el efecto al mismo nivel.

Para comprender cómo se logra esto, el aporte de Robinson et al. (2008) ofrece una excelente síntesis a partir de un meta-análisis de 27 estudios que analizaron la relación entre liderazgo y resultados académicos de estudiantes, lo cual permitió categorizar deductivamente 5 dimensiones del liderazgo. Luego, los autores brindan una segunda instancia meta analítica de 12

estudios rescatando inductivamente el tamaño del efecto de cada una de estas dimensiones. El efecto más significativo del liderazgo fue *liderar el aprendizaje y formación docente*, que en el MBDLE define como *desarrollando capacidades profesionales*.

Como muestran Briceño et al. (2023a), estas categorías deductivas de 5 dimensiones estarían alineadas teóricamente con el MBDLE (MINEDUC, 2015) que agrupa las prácticas efectivas directivas más relevantes también en 5 dimensiones. La Tabla 1 presenta esta articulación teórica de las dimensiones de liderazgo y el tamaño de su efecto en los resultados de los estudiantes.

Tabla 1 Impacto de las 5 dimensiones del liderazgo en el resultado de los estudiantes

	Liderazgo en Robinson et. al (2008)	Efecto promedio	Tamaño efecto	Dimensión de Liderazgo en el MBDLE
1	Liderar el aprendizaje y formación docente	0.84	Alto	Desarrollando capacidades profesionales
2	Establecer objetivos y expectativas	0.42	Moderado-alto	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida
3	Asegurar una enseñanza de calidad	0.42	Moderado	Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje
4	Asignar recursos de manera estratégica	0.31	Pequeño	Desarrollando y gestionado el establecimiento escolar
5	Asegurar un entorno ordenado y seguro	0.27	Pequeño	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar

Nota. Elaboración de Briceño et al. (2023) a partir de Robinson et. al. (2008) y MINEDUC (2015).

Ahora, Robinson et al. (2008) advierten que este efecto no es directo ni exclusivo, pues dado que el vínculo de las variables está mediado, se yuxtaponen diferentes relaciones causa-efecto que provienen de las otras 4 dimensiones. Por ejemplo, a la hora de *asignar recursos de forma estratégica*, especialmente en cuanto a la organización, asignación y aseguramiento de tiempos específicos dedicados a labores docentes individuales y colectivas. Y segundo, *estableciendo objetivos y metas claras* y así *estableciendo objetivos y expectativas* compartidas respecto a lo que se espera del trabajo docente en dichos tiempos.

En Chile, Horn y Marfán (2010) realizan un ejercicio similar, no obstante, de carácter cualitativo a partir del análisis descriptivo de 14 estudios previos que presentaban alcances empíricos en la relación entre liderazgo escolar y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sus conclusiones confirman la evidencia internacional respecto que el liderazgo directivo en los establecimientos educacionales, mediado por cambios en la organización escolar, es un *factor crítico* para la eficacia

escolar. Luego, si bien el aporte de los autores no alcanza a medir efectos o tipificar tipos o estilos de liderazgo asociados a eficacia escolar, si identifican con claridad una serie de prácticas exitosas que bien pueden ser agrupadas en las dimensiones de liderazgo revisadas. De todas maneras, coinciden con Robinson et al. (2008) respecto que cualquier práctica debe *combinarse con otros factores* que también son ejercidos desde espacios de dirección dentro de las escuelas.

En la actualidad, entre las contribuciones más recientes destacan las conclusiones de Tan et. al. (2022). Los autores realizaron un ejercicio meta analítico de segundo orden, es decir, convirtieron el tamaño del efecto del liderazgo revisado en 12 estudios con una métrica común para poder realizar comparaciones. Estos 12 estudios ya presentaban previamente un ejercicio meta analítico que, sumados, daban cuenta de 512 estudios primarios realizados entre 1978 y 2019. En este contexto, uno de sus objetivos de investigación abordaba explícitamente la relación entre las variables revisadas en este apartado llegando a desafiar el consenso general de que son los docentes los que más influyen en el resultado de los estudiantes.

La Tabla 2 presenta una desagregación de las prácticas efectivas del liderazgo que inciden en los resultados de los estudiantes a partir de Tan et. al. (2022) ordenadas según el tamaño de efecto de las dimensiones de liderazgo revisadas en Robinson et. al. (2008).

Tabla 2 Comparativo Dimensiones de Liderazgo y Prácticas de Liderazgo

Dimensiones de Liderazgo en Robinson et. al (2008)	Efecto promedio	Prácticas de Liderazgo en Tan et. al. (2022)	Efecto promedio
Liderar el aprendizaje y formación docente	0.84	Proveyendo desarrollo profesional docente Empoderando docentes Motivando docentes	8.31 8.31 5.86
Establecer objetivos y expectativas	0.42	Construyendo visión y valores compartidos	7.57
Asegurar una enseñanza de calidad	0.42	Mejorando la enseñanza y el aprendizaje	7.96
Asignar recursos de manera estratégica	0.31	Manejando recursos Rediseñando la escuela	4.39 5.57
Asegurar un entorno ordenado y seguro	0.27	Comprometiendo a la familia y comunidad	2.04

Nota. Elaboración propia a partir de Robinson et. al. (2008) y Tan et. al. (2022).

Esta comparación resulta relevante por dos razones. Primero, porque refuerza las conclusiones de Robinson et. al. (2008) en términos que *liderar el aprendizaje y la formación docente* sigue siendo la dimensión de prácticas que tiene un mayor efecto. Y segundo, porque la actualización de los efectos medidos permite refrescar a los tomadores de decisiones en las escuelas respecto

de cómo inciden sus prácticas y, por sobre todo, qué tan relevantes pueden ser al momento de interrelacionarse con otras prácticas de otras dimensiones considerando la yuxtaposición de relaciones ya mencionada.

En resumen, el liderazgo escolar es clave para el resultado académico de los estudiantes. A lo menos es el segundo factor que más incide e incluso hay evidencia que puede tener un efecto a similar al del trabajo docente. Sin embargo, independiente de si es o no el factor primero, todos los estudios convergen en que el efecto no es directo, sino mediado a través de distintas variables, entre las cuales el cambio de prácticas docentes es clave.

Liderazgo Escolar y Cambio de Prácticas Docentes

Al conectar estas variables, la mayor parte de los estudios hacen referencia al modelo de Leithwood et al. (2008), el cual modela que el efecto mediado que realmente ejerce cambio en el resultado de los estudiantes es el cambio de prácticas docentes que, a su vez, es impulsado a partir de variables de los docentes que son empujadas por el liderazgo: (1) capacidades, (2) motivación y compromiso, y (3) condiciones de trabajo.

Sin embargo, antes de ofrecer el enfoque desde el liderazgo escolar conviene una breve reflexión sobre las prácticas docentes y, para poder madurar adecuadamente la forma de abordarlas, también sobre quién es el docente.

¿Quién es este sujeto en el cual queremos desarrollar capacidades? la identidad del docente no se esgrime automáticamente a partir de la obtención de un título profesional. El docente no es quien estudia educación, sino una convergencia de elementos individuales y colectivos en una compleja dinámica que lleva a la interrelación de elementos subjetivos asociados a la imagen del profesional docente (Guzmán, 2017). La construcción de su identidad, en tanto, puede variar según el recorrido histórico del mismo y, en tanto, los efectos de la convergencia de los distintos factores que intervienen también dependerán de cada sujeto (Alspup, 2004). El docente es el profesional a cargo de enseñar, pero es más que eso, es la suma de toda su historia.

Según Rodgers y Scott (2008), la identidad docente está caracterizada por ser un sistema continuo de aprendizaje, no en un momento, no en una sola práctica. Las diferentes experiencias se

encargan de formar un trasfondo de relaciones recíprocas y emocionales entre conocimientos y experiencias individuales y/o colectivas. De esta manera, en dicho proceso de aprendizaje continuo se construyen significados y sentidos que luego se van deconstruyendo y reconstruyendo en función de la trayectoria de cada docente (Beijaard et. al., 2004). En efecto, incluso existe evidencia que da cuenta de atisbos de construcción identitaria durante la infancia y adolescencia, a partir de huellas experienciales manifestadas en características personales, agentes claves y/o durante la elección vocacional, siendo estos aspectos dimensiones biográficas del docente (Figuroa-Céspedes et al., 2022; Robinson-Seisdedos et. al., 2021).

Respecto de las prácticas docentes, en Chile, al igual que las dimensiones de liderazgo en el MBDLE, las capacidades o habilidades docentes están ampliamente consensuadas en el MPBE a través de dominios y criterios, es decir, referentes de prácticas deseables de un docente. Están tan parametrizadas que son recogidas en las rúbricas de evaluación (DocenteMás, 2014) de Portafolio del Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente con indicadores objetivables de medición, cuyos resultados son relevantes al punto que impacta en los ingresos del docente. Los dominios del MPBE (MINEDUC, 2018) son los siguientes: (1) Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje, (2) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, (3) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, y (4) Compromiso con sus habilidades y desarrollo profesional.

Al respecto, destaca la contribución de Villagra et. al. (2018), quienes revisaron la relación entre variables mediadores del desempeño docente y los resultados educativos de los estudiantes. En un análisis cuantitativo de 213 encuestas y el contraste con resultados académicos internos de los 50 establecimientos seleccionados en su investigación, pudieron establecer correlaciones entre ciertas prácticas docentes con resultados positivos de los estudiantes. Puntualmente, lo que midieron fue prácticas docentes relacionados a capacidades de planificación, enseñanza y evaluación del aprendizaje, es decir, con los dominios 1 y 2 del MPBE.

Sin embargo, son los dominios 3 y 4 del MPBE los que se relacionan más con esta investigación. Por un lado, el 3 apunta directamente a la convivencia escolar, que constituyó el problema central para el Colegio Roberto White Gesell y desplegó el Plan de Innovación ya presentado. Por otro, el

dominio 4 incorpora las capacidades de reflexión profesional y trabajo colaborativo que forman parte de la pregunta de investigación.

En términos generales, no sólo es complejo encontrar evidencia respecto de los dominios 3 y 4, sino también representa un desafío abordarlas desde el liderazgo escolar en la práctica. En este punto, las nociones de Heifetz et. al. (2014) sobre lo *técnico* y lo *adaptativo*, pueden dar una luz de por qué, con lo cual nos reenfoamos nuevamente en la mirada desde el liderazgo escolar hacia las capacidades docentes.

En su trabajo sobre liderazgo adaptativo, Heifetz et. al. (2014) distinguen los desafíos o problemas que enfrentan los líderes escolares. Así, estando definidos cuáles son los deseables de un docente a través de los dominios y criterios del MPBE, queda puesto justamente como un *desafío-problema* el abordarlos desde la dimensión de liderazgo *desarrollar capacidades profesionales* del MBDLE. En tanto, al observar en paralelo los dominios del MPBE y la tipología de problemas de Heifetz et. al. (2014), encontramos cierto nivel de coherencia que se sintetiza en la Tabla 3.

Tabla 3 Abordaje de los dominios del MPBE

Dominios del MPBE	Tipo de problema según Heifetz et al. (2014)	
Preparación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Técnico	Puede resolverse mediante aplicación de conocimiento experto
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes		Da cuenta de estructura, procesos y métodos claros para el abordaje
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Adaptativo	Requiere modificar prioridades, creencias, hábitos e incluso lealtades de las personas
Compromiso con sus habilidades y desarrollo profesional		Demanda más que conocimiento experto y puede implicar tolerar pérdidas en el proceso

Nota. Elaboración propia a partir de MINEDUC (2018) y Heifetz et al. (2014).

Por supuesto, esta nomenclatura no es pura. Bien puede haber elementos técnicos y adaptativos en el abordaje de todos los dominios del MPBE desde el liderazgo escolar. Sin embargo, identificar esta distinción puede ayudar a entender por qué existe escasa evidencia empírica en modelos explicativos respecto de los dominios no considerados en Villagra et. al. (2018).

Ya es complejo relacionar en un modelo articulaciones entre distintas variables. Ahora, cuando algunas son difíciles de parametrizar, se hace más difícil aún medir tanto el efecto global como las relaciones intermedias. Y si es complejo de medir, por defecto también lo es al momento de gestionar, dada la escasez de referentes objetivables.

Liderazgo Escolar y Capacidades Docentes

Luego de constatar que la dimensión de liderazgo que tiene mayor efecto en los resultados de los estudiantes es desarrollar capacidades docentes (Robinson et. al., 2008; Horn y Marfán, 2010; Tan et. al., 2022), se presentaba el modelo de Leithwood et. al. (2008) que sirve como una suerte de zoom del efecto mencionado, ya que logra diagramar sus variables intermedias.

La principal conclusión de Leithwood et. al. (2008) es que, si bien las capacidades docentes son las que más impactan en los cambios de sus prácticas, son las que menos reciben impacto por parte del liderazgo escolar. Sin embargo, como se revisaba en la Tabla 2, utilizando el mismo modelo, Tan et. al. (2022) rebate con evidencia empírica esta conclusión dando cuenta que el efecto del liderazgo sobre las capacidades docentes es el más fuerte de todos.

Siguiendo el marco de Leithwood et. al. (2008), en Chile destacan dos investigaciones que recogen evidencia específicamente en la relación entre liderazgo escolar y capacidades docentes.

Primero, Horn (2013) revisa el efecto del liderazgo en los resultados de estudiantes en un modelo mediado por el trabajo de los docentes a través de un estudio mixto con análisis descriptivo de estudios previos y, posteriormente, estimación de efectos mediadores en un modelo correlacional. La autora entrega evidencia concordante con Leithwood et. al. (2008) en términos que las variables mediadoras más relevantes se asocian a la motivación, siendo ésta representada por el compromiso de los docentes y la unidad con sus pares el factor más explicativo a la hora de relacionar liderazgo y resultados mediado por cambios de prácticas en los docentes. Sin embargo, el modelo de Horn (2013), aun cuando considera los 3 aspectos del modelo de Leithwood et. al. (2008), no incorpora variables que den cuenta del desarrollo de capacidades, pues se centra en aspectos motivacionales y condiciones de la escuela.

Y segundo, Villagra et. al. (2018) revisa la relación entre variables mediadoras del desempeño docente y los resultados educativos de los estudiantes enmarcados en el modelo de Leithwood. A diferencia de Horn (2013), estos autores si consideran en su modelo los 3 aspectos de Leithwood, coincidiendo además que son las habilidades de los docentes las que tienen mayor correlación con el resultado de los estudiantes. Puntualmente, lo que midieron en términos de

habilidades fueron las capacidades de los docentes para planificar, enseñar y evaluar el aprendizaje, no se consideraron otro tipo de habilidades.

Sin desmedro de lo revisado en la experiencia chilena, siguiendo a Tan et. al. (2022), el liderazgo puede tener un impacto más preponderante sobre el cambio de prácticas docentes a través del desarrollo de sus capacidades. En esta línea, resulta también interesante el análisis de Ahumada-Figueroa et. al. (2016) que, a partir de una reflexión sobre el liderazgo sistémico y el trabajo en red, analizan las dimensiones de liderazgo destacando dos roles clave respecto del desarrollo de capacidades docentes:

1. Ser articuladores de conocimiento, es decir, con una clara responsabilidad para el desarrollo de éste, pero sin ser su proveedor. Su rol es de agentes que implementan acciones y despliegan estrategias dentro de un sistema en que el conocimiento fluye, facilitando su tránsito y el acceso al mismo para todos los miembros de la red que lo requieran.
2. Ser asesores, es decir, guías para otros para que no sólo se contacten a estos flujos de información y conocimiento, sino para que puedan sustraerlo, interpretarlo y retroalimentarlo con otros miembros de una red que puede ser entendida como espacios de encuentro entre escuelas, la escuela en su totalidad o estamentos específicos de los establecimientos educativos.

Lo anterior da cuenta de una reflexión interesante que, si bien apunta a la gestión del liderazgo entre redes de establecimientos en Ahumada-Figueroa et. al. (2016), cobra sentido también hacia el interior de las escuelas, especialmente considerando las contribuciones de Tan et. al. (2022) y Cravens y Hunter (2022).

Ampliando las conclusiones de Tan et. al. (2022) al resto de sus objetivos de investigación, los autores señalan que sus resultados indicarían la importancia del líder para poner foco en los docentes, trabajando *hacia* y con *ellos*, es decir, identificando sus necesidades para construir sus capacidades. En esta misma línea, Cravens y Hunter (2022), a partir de un estudio de comunidades de práctica pedagógica, enfatizan en la necesidad que el liderazgo escolar incluya en su repertorio de estrategias la resolución de problemas de la práctica docente sacando ventaja de la experiencia compartida.

Análisis de Incidentes Críticos y Capacidades Docentes

La noción de incidente crítico [IC] se remonta a la década de 1950, cuando surgió originalmente no tanto como una conceptualización teórica, sino como una técnica descrita por Flanagan (1954) para el entrenamiento de pilotos aeronáuticos. Posteriormente, esta técnica se ha utilizado en diversas áreas, incluida la educación, siendo Everly y Mitchell (según Badía et. al., 2011) quienes refinaron el término al definirlo como un evento específico, limitado en tiempo y espacio, que al sobrepasar cierto umbral emocional para el docente, lo sitúa en un cierto grado de crisis y desestabiliza su identidad profesional.

En términos generales, los IC se han entendido como situaciones altamente desestabilizadoras emocionalmente, que someten al individuo a una considerable tensión, perturbando su equilibrio y afectando sus representaciones identitarias (Valdés y Monereo, 2012). De todas maneras, resulta crucial identificar y distinguir entre los tipos de situaciones que constituyen incidentes críticos y otras experiencias comunes o rutinarias de los profesionales. En este sentido, Gajardo et. al. (2017) ofrecen una nomenclatura específica, que se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4 Tipología de situación según grado de control emocional

	Control Emocional	Falta de control emocional
Situación esperada	Rutina (vinculada a tareas)	Conflicto (subyacente y extenso en el tiempo)
Situación inesperada	Evento (transitoria)	Incidente (puede llegar a ser crítico)

Nota. Gajardo et. al., 2017.

La base de un IC se construye a partir de una situación inesperada que va acompañada de una falta de control emocional. Esta situación toma por sorpresa al docente, quien puede enfrentar dificultades para responder de manera adecuada. De todas formas, aunque el profesor pueda percibirlo como algo emocionalmente desestabilizador, no todas las personas lo interpretan de la misma manera (Badía et al., 2011). La forma en que el maestro enfrenta el IC puede determinar si la experiencia resulta positiva o no, y cómo influye en su desarrollo profesional (Monereo, 2023).

Por otro lado, Monereo (2010) identifica diversas características distintivas de los IC que los diferencian de otras situaciones. Estos incidentes tienden a ocurrir principalmente en el entorno del aula, aunque también pueden surgir en otros contextos dentro de la institución educativa. Son impredecibles y desafiantes, surgen a menudo como consecuencia de conflictos previos, se manifiestan de manera explosiva y demandan respuestas improvisadas por parte del profesional. La relación entre los IC con la identidad docente es de particular interés para esta investigación. Valdés y Monereo (2012) atribuyen a los IC un carácter *emocionalmente desestabilizador*, es decir, situaciones que ponen en crisis el *ser* del profesor, abriendo fisuras que facilitan el acceso a sus representaciones y, en tanto, a su modificabilidad cognitiva, es decir, a su deconstrucción y reconstrucción de significados.

Se mencionaba que, desde sus inicios, los IC han sido considerados no solo como un concepto teórico, sino también como una técnica aplicable en diversos contextos. Se ha empleado esta técnica como un método de análisis para examinar y, en ocasiones, desarrollar la identidad profesional docente, principalmente a través de enfoques cualitativos como entrevistas (Valdés y Monereo, 2012), grupos focales (Bilbao y Monereo, 2011), o pautas (Contreras y Robles, 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2020). Todos los autores entregan evidencia respecto la influencia de esta técnica en la calidad de las reflexiones de los docentes llegando incluso algunas a entregar propuestas para la formación permanente de los mismos.

Nail-Kröyer et al. (2012) amplían la concepción de los IC, considerándolos no solo como una herramienta de análisis, sino también como una fuente de información que destaca los problemas en el aula, lo que permite a los docentes cultivar habilidades reflexivas con la meta última de fomentar cambios en su identidad profesional.

Hace algunas décadas, Rosales (1990) ya identificaba las ventajas del trabajo reflexivo basado en IC para los docentes, al reconocer su capacidad para visibilizar situaciones relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, revelar aspectos cotidianos, promover el debate y la reflexión colectiva, así como enriquecer los procesos de toma de decisiones. Posteriormente, se continuó explorando el potencial transformador de los IC en las diversas dimensiones de la identidad docente (Monereo et. al., 2009).

En el contexto chileno, destaca la contribución de Contreras et. al. (2010), quienes establecen una relación interdependiente entre la identidad profesional docente, la práctica pedagógica y los procesos reflexivos, donde los IC se presentan como una herramienta y oportunidad para la reflexión al plantear desafíos tanto cognitivos como emocionales.

Siguiendo a Monereo (2010), la técnica de análisis de los Incidentes Críticos [TAIC] debería impulsar un cambio en la identidad profesional (Nail-Kröyer et. al., 2012). A partir de la TAIC, Monereo (2010) desarrolla una pauta para el análisis de los IC, la cual ha sido adaptada en diversas experiencias empíricas chilenas, siendo la contribución teórica-metodológica más utilizada la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos [PAIC] (Nail-Kröyer et. al., 2012). Así, la PAIC derivada de la TAIC propone un foco meta-analítico que aborda tanto los ámbitos descriptivos de la actuación del docente, como así también sus emociones y plantea una segmentación del análisis en torno a seis dimensiones: (1) Presentación del caso, (2) Emociones despertadas, (3) Actuación profesional, (4) Resultados de esta actuación, (5) Dilemas, y (6) Enseñanzas del caso. Finalmente, cabe indicar que la PAIC (Nail-Kröyer et al., 2012) sólo es un marco de referencia que permite visualizar de forma organizada la técnica de análisis de incidentes críticos, no es la única forma de gestionar dicha técnica. En esta línea, dos puntos relevantes. La PAIC puede adaptarse en su estructura metodológica ante las necesidades de quien vaya a hacer uso de la misma, ya sea como guía de quien la ejecuta o del sujeto mismo que hará uso de ella. Y segundo, que dada su intencionalidad reflexiva, si bien permite el abordaje de capacidades adaptativas, bien puede ser utilizada para el desarrollo de dominios docentes más técnicos.

Liderazgo Escolar, Análisis de Incidentes Críticos y Capacidades Docentes

Luego de haber evidenciado el impacto del liderazgo escolar en las capacidades docentes y en los resultados de los docentes llegando incluso a desafiar a Leithwood et. al. (2008), Tan et. al. (2022) indicaban la relevancia de poner el foco en los docentes. No obstante, no cualquier foco. Los autores resaltan en sus conclusiones que el liderazgo escolar debe desarrollar competencias para *galvanizar, motivar y equipar* a los docentes para lograr objetivos compartidos, construyendo capacidades a partir de sus necesidades, más que delegarles tareas o dotarlos de recursos.

En este sentido, la identificación de sus necesidades implica una comprensión de su identidad, tomando conciencia de qué es lo que ya saben y cómo aprenden, información que sólo puede recogerse de los propios docentes, o más específicamente, de sus experiencias profesionales. En este sentido, cobra especial relevancia la consideración de Cravens y Hunter (2021), quienes enfatizan en la necesidad que el liderazgo escolar incluya en su repertorio de estrategias la resolución de problemas de la práctica docente sacando ventaja de la experiencia compartida. Situando lo anterior en un ejemplo práctico, observando el problema de convivencia escolar del Colegio Roberto White Gesell, en la propuesta de Plan de Innovación lo relevante no era dotar a los docentes de conocimiento teórico respecto de la convivencia escolar o entregarles recursos para gestionar, sino más bien empujarlos a la reflexión sobre su práctica profesional y, en seguida, generar las condiciones para el intercambio de experiencias con sus pares. En otras palabras, el principal insumo de conocimiento para el aprendizaje sobre cómo mejorar la convivencia escolar (y, en consecuencia, des aprendizaje de técnicas, hábitos y estrategias pre establecidas) no vendría de un manual, sino a partir de los propios docentes.

El ejercicio del docente en gran medida abarca el conocer a sus estudiantes para, en función de lo que ellos son, orientar su práctica pedagógica (Ausubel, 1968). En la misma línea, para potenciar las capacidades docentes, el líder debe convertirse en un educador de sus educadores. Sin embargo, dado que el conocimiento y experiencia previa de un docente es considerablemente mayor al de un estudiante, ya que incluye también el desaprendizaje de aquellas ideas o preconcepciones que pueden limitar al docente a un conocimiento nuevo.

Esta forma de abordar las capacidades docentes desde el liderazgo escolar considera los componentes adaptativos revisados en Heifetz et. al. (2014), pues al contemplar una comprensión previa del docente, el liderazgo escolar incrementaría su potencial de modificar sus creencias y hábitos que habiliten al docente a nuevos aprendizajes adaptativos. De esta forma, que trabajar *con* y *hacia* los docentes, como plantean Tan et. al. (2022), contemplaría mediar además no sólo con las experiencias previas de los docentes, sino con la carga emocional y de significado que han dado éstos al comprender algún fenómeno de una determinada manera, es decir, abriría el espacio para des aprender y favorecer el aprendizaje nuevo.

Esta breve síntesis coincide también la mirada de Ahumada-Figueroa et. al. (2016) respecto del rol de *articulación del conocimiento* que deben tener los líderes, es decir, convertirse en agentes claves en la implementación de acciones para movilizar, transferir y retroalimentar la información disponible – teórica y práctica – en favor del desarrollo de las capacidades docentes.

Entonces, ¿cómo entra aquí el análisis de incidentes críticos?

Para que un docente cambie su práctica, en rigor debe cambiar parte de su identidad, requiere de un catalizador que le permita deconstruir y reconstruir significados y sentidos (Beijaard et. al., 2004), cuestión que precisamente puede abordarse a partir de los incidentes críticos (Valdés y Monereo, 2012).

Como se esbozaba, la PAIC de Nail-Kröyer et al. (2012) da cuenta de 6 dimensiones que hasta ahora han sido utilizadas mayormente en favor de ejercicios académicos. Así, siguiendo los los párrafos anteriores, la Tabla 5 propone una adaptación de la PAIC para potenciar el impacto del liderazgo escolar en las capacidades docentes de reflexión y trabajo colaborativo.

Tabla 5 Adaptación de la PAIC: Liderazgo Escolar en el desarrollo de Capacidades Docentes

Dimensión de la PAIC		Rol desde el liderazgo
1	Presentación del caso	El líder escolar incentiva la sistematización de información experiencial (de la práctica docente) a partir de un problema puntual. El docente realiza un ejercicio mental de reflexión y, posteriormente, de transcripción de un problema que enfrenta en aula.
2	Emociones despertadas	El líder escolar impulsa la identificación de las emociones que despierta esa problemática en el docente, abriendo la reflexión más allá de lo intelectual y, de esta manera, generando un vínculo más estrecho del docente con su propia reflexión.
3	Actuación profesional	El líder escolar estimula la reflexión, identificación y categorización respecto de cómo abordó el docente el problema paso a paso, facilitando en éste un raciocinio consciente de sus acciones a partir de una mirada estructurada que permita ordenar causas y consecuencias.
4	Resultados de esta actuación	El líder escolar insta al docente a sistematizar una articulación entre los insumos cognoscitivos y emocionales, que ha levantado éste para transcribirlos y, de esta forma, reflexionar individual y poner a disposición esta misma reflexión en un trabajo colaborativo con sus pares.
5	Dilemas	El líder escolar añade un componente adicional a la reflexión incitando al docente a revisar el nuevamente el paso a paso de su actuación, pero ahora identificando las dificultades que enfrentó, alternativas que consideró y posibles caminos alternativos que pudo haber tomado.
6	Enseñanzas del caso	El líder escolar encauza al docente a llevar su reflexión respecto a sus propias necesidades de aprendizaje, evaluar escenarios similares propios o de sus colegas, extrayendo información concreta para posibles actuaciones a futuro.

Elaboración propia.

Durante todo el proceso, el líder escolar desarrolla varios ejercicios de forma simultánea. Primero, al ser él quien despierta la inquietud del docente, se vincula sutilmente con su problema y, en consecuencia, se involucra *con el docente* (Tan et. al., 2022). Segundo, no enseña nada al docente, no le transmite información o algún tipo de conocimiento, sino que asume un rol de asesor a través de un proceso guiado e intencionado, convirtiéndose en un *articulador del conocimiento* (Ahumada-Figueroa et. al., 2016). Tercero, al imponer la estructura de paso a paso, obliga al docente no sólo a reflexionar, sino a dejar un registro de sus reflexiones que constituyen, en rigor, un ordenamiento de sus ideas y, en consecuencia, un *insumo de conocimiento práctico* que posteriormente puede ser utilizado por él mismo o para la articulación con sus pares en un trabajo colaborativo (Cravens y Hunter, 2021). Cuarto, al hacer todo este ejercicio a partir de un evento emocionalmente desestabilizador, debilita las limitantes de conocimiento pre establecido del docente, pues lo empuja hacia el conflicto cognitivo potenciando su adaptación, la modificación de sus creencias y hábitos, y habilitándolo finalmente a nuevos aprendizajes (Heifetz et. al., 2014). Luego, considerando la advertencia de que las prácticas o dimensiones de prácticas no serán efectivas por sí solas, conviene detenerse en una reflexión final que permita explicitar la articulación de esta práctica en específico con las otras dimensiones del liderazgo escolar. Para esto, la Tabla 6 expone la síntesis de esta integración.

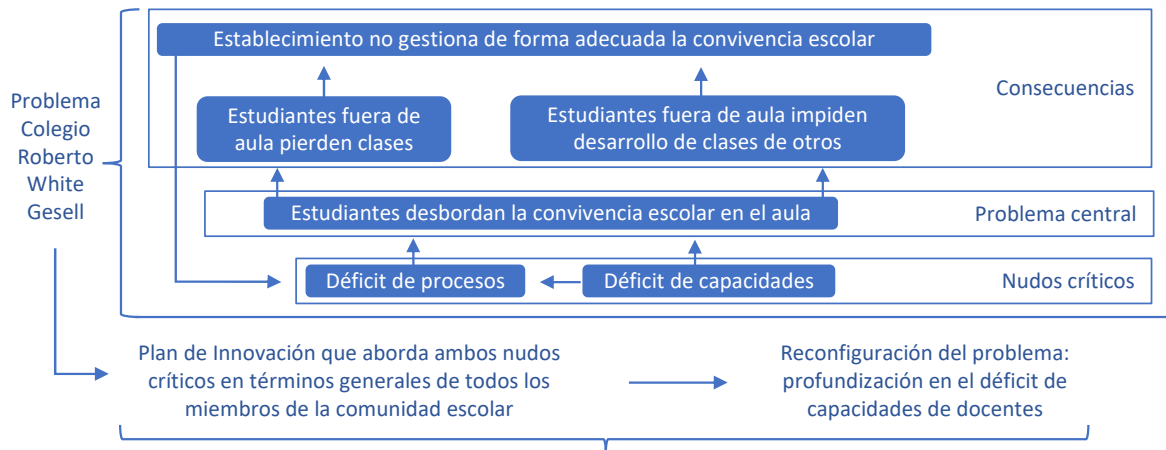
Tabla 6 Integración de la TAIC como práctica efectiva en las dimensiones de liderazgo

Dimensiones de Liderazgo en Robinson et. al (2008)	Técnica de Análisis de Incidentes Críticos como práctica de liderazgo
Liderar el aprendizaje y formación docente	El líder escolar gestiona esta dimensión a partir de un rol de asesor-guía en el cual provee al docente de una experiencia de aprendizaje mediada que admite la confluencia de aspectos cognitivos y emocionales con la intención de modificar su estructura cognitiva y, así, facilitar el des aprendizaje y la generación de nuevos aprendizajes.
Establecer objetivos y expectativas	La TAIC impone una estructura que clarifica una hoja de tura clara respecto a lo que se intenta abordar. Sin embargo, es una estructura flexible que admite adaptaciones que pueden ser acordadas entre las partes con la finalidad de ajustar cooperativamente los objetivos y expectativas.
Asegurar una enseñanza de calidad	Dada la flexibilidad de su estructura, la TAIC constituye una práctica para desarrollar capacidades técnicas que aborden directamente áreas como planificación, enseñanza y evaluación, según cómo el líder o el docente estimen la forma más óptima de aplicarla.
Asignar recursos de manera estratégica	El líder escolar tiene un rol clave a la hora de asegurar los tiempos óptimos para el trabajo con la TAIC. No obstante, adicionalmente su estructura paso a paso permite no sólo optimizar estos tiempos de reflexión y trabajo colaborativo de los docentes, sino incluso segmentarlos para poder administrarlos de acuerdo a la realidad organizacional de cada escuela.
Asegurar un entorno ordenado y seguro	Nuevamente, dada la flexibilidad de la TAIC, ésta admite su adecuación al tratamiento de problemáticas educativas que si bien no son académicas en sí mismas, constituyen factores críticos de éxito para generar un entorno adecuado para el aprendizaje.

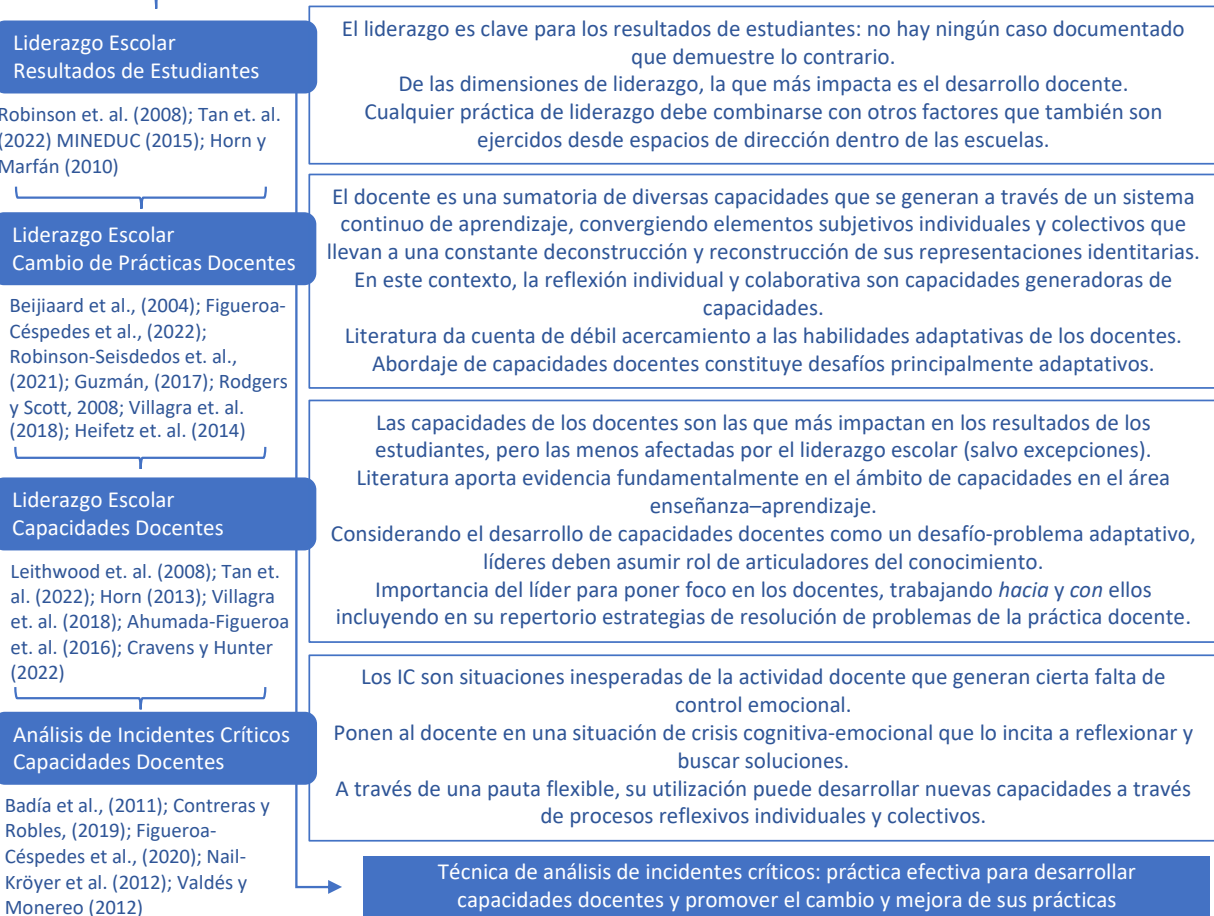
Elaboración propia.

En virtud de lo anterior y respondiendo directamente a la pregunta de investigación, el liderazgo escolar puede incorporar la técnica de análisis de incidentes críticos como una práctica para desarrollar capacidades adaptativas de los docentes, en este caso específico, las de reflexión individual y trabajo colaborativo.

Marco Conceptual Esquemático



¿Qué puede hacer el **liderazgo escolar**, a partir del **análisis de incidentes críticos**, para favorecer las **capacidades docentes** de trabajo colaborativo y reflexión profesional y así **cambiar sus prácticas** para mejorar los **resultados de los estudiantes**?



Conclusiones

Este apartado entrega, en primer lugar, una respuesta directa y resumida a la pregunta de investigación. Segundo, sintetiza los principales hallazgos que dan cuenta de las complejas relaciones de variables que permiten llegar a dicha respuesta e identifica las principales conclusiones. Tercero, a partir de la articulación de estos hallazgos y conclusiones, profundiza en la comprensión y abordaje, desde el liderazgo escolar, el problema inicial revisado en el Colegio Roberto White Gesell sobre convivencia escolar desde una perspectiva más amplia e integrada. Finalmente, considera un espacio para incorporar reflexiones profesionales respecto de los tres puntos anteriores desde el enfoque del liderazgo y gestión escolar, así como un breve análisis prospectivo de las implicancias en la práctica profesional del autor.

¿Qué puede hacer el liderazgo escolar, a partir del trabajo con incidentes críticos, para favorecer las capacidades docentes de trabajo colaborativo y reflexión profesional y así cambiar sus prácticas para mejorar los resultados de los estudiantes?

Incorporar el análisis de incidentes críticos como una práctica de gestión considerando siempre su interrelación con otras prácticas o dimensiones del liderazgo para poder enfocar su intencionalidad de acuerdo al contexto en el cual se encuentra el líder. Por cierto, el contexto puede variar de acuerdo a diversas variables que den cuenta de la comunidad escolar en la que el líder está inserto, pero lo más relevantes en este caso será identificar las características identitarias del o los docentes en los cuales se tenga como objetivo desarrollar capacidades profesionales, pues eso le permitirá incorporar el resto de las variables del entorno de mejor manera.

Los hallazgos abordaron la pregunta de investigación desde lo más general a lo específico dando un uso metodológico al marco conceptual del modelo de Leithwood et. al. (2008). Comenzó revisando la relación entre liderazgo escolar y resultados de sus estudiantes, para posteriormente examinar la relación de esta primera variable con el cambio de prácticas docentes, luego con las capacidades docentes y, finalmente con el abordaje de capacidades docentes a través del uso de los incidentes críticos.

A continuación se presentan, en este mismo orden, una síntesis de los principales hallazgos que articulan ideas y resultados entre distintos marcos de referencia.

No existe duda que el liderazgo escolar tiene un rol preponderante sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et. al., 2008; Robinson et. al., 2008; Bush y Glover, 2014; Horn y Tan et. al., 2022). No hay convicción ni prueba que dé cuenta de lo contrario e incluso existe evidencia en el sistema educativo chileno al respecto (Horn y Marfán, 2010; Horn, 2013; Villagra et. al., 2018). De hecho, la mayor parte de la literatura lo sitúa como el factor más relevante después del rol del docente en aula, e incluso existe evidencia que puede llegar a tener un efecto equiparado (Tan et. al., 2022). Luego, los hallazgos constatan que el efecto mencionado es mediado por una serie de variables que intervienen de forma dinámica y compleja que, desde el foco del liderazgo escolar, pueden ser esquemáticamente organizadas en dimensiones (MINEDUC, 2015), entre las cuales el desarrollo profesional del docente es la que mayor efecto evidencia (Robinson et. al., 2008; Tan et. al., 2022). Posteriormente, en un zoom de esta dimensión de liderazgo, se destaca en los hallazgos que el modelo de Leithwood et. al. (2008) da cuenta que lo que constituye el impacto efectivo en los resultados de los estudiantes es el cambio de prácticas docentes que, a su vez, estaría impulsado por otras tres variables intermedias de los docentes (capacidades, motivación y compromiso, y condiciones de trabajo), las cuales son abordables desde el liderazgo. Este modelo ha demostrado facilitar la comprensión de la relación mediada entre el liderazgo y resultados de los estudiantes, pues la mayor parte de la literatura nacional e internacional (Horn y Marfán, 2010; Tan et. al., 2022) ha tomado a este modelo como marco de referencia en reflexiones teóricas, levantamientos de información empíricas o metodologías para la acción.

Hasta aquí, dos conclusiones importantes. Primero, que el liderazgo es indiscutiblemente un factor relevante en el resultado de los estudiantes y, dentro de todas las prácticas que desarrolla, puede un efecto preponderante para cambiar las prácticas profesionales en sus docentes. Y segundo, que lo anterior dependerá de la consideración del marco general de la gestión del liderazgo, pues una práctica o una dimensión requiere incuestionablemente la complementariedad con otras, ya sea para influir en el cambio de prácticas docentes o, derechamente, impactar en los resultados de los estudiantes.

Luego, para abordar la relación entre liderazgo escolar y cambio de prácticas docentes, los hallazgos presentan un sustento teórico que permite visualizar características relevantes del docente como sujeto, tales como la integración de elementos individuales y colectivos como parte de su construcción identitaria (Guzmán, 2017), su sistema continuo de aprendizaje a través de un proceso deconstructivo y reconstructivo de significados (Beijaard et. al., 2004; Rodgers y Scott, 2008) o incluso la influencia de experiencias previas a su formación profesional como factores que inciden en la significación que le otorgan a su identidad profesional (Figueroa-Céspedes et al., 2022; Robinson-Seisdedos et. al., 2021). En síntesis, se identifica al docente como una sumatoria de capacidades que se generan a través de un proceso dialéctico que, si bien es interno, inciden en éste factores tanto endógenos como exógenos.

Así, respecto a las capacidades o los hallazgos dan cuenta que éstos se encuentran ampliamente consensuadas e incluso estandarizadas en el sistema escolar chileno a través de prácticas deseables (MINEDUC, 2018). Desde el liderazgo escolar podemos distinguir el abordaje de su desarrollo como desafíos técnicos o adaptativos, siendo estas últimas las más complejas (Heifetz et. al., 2014). En efecto, no solamente constituyen un desafío de gestión para el líder escolar, sino incluso a la hora de parametrizar, medir e intentar levantar evidencia científica al respecto como en el caso de Villagra et. al. (2018).

Respecto de esto último, considerando que el desafío de desarrollar capacidades de reflexión y trabajo colaborativo es un problema de carácter adaptativo, los hallazgos teóricos sobre quién es el docente permiten identificar de mejor manera, parafraseando a Heifetz et. al. (2014), a las personas en las que queremos modificar prioridades, creencias, hábitos y lealtades desde el liderazgo escolar.

Considerando lo anterior, los hallazgos facilitan un segundo zoom de la relación entre liderazgo escolar y resultados de los estudiantes relacionando esta primera variable directamente con las capacidades docentes.

El aporte más destacado es la refutación que hace Tan et. al. (2022) a Leithwood et. al. (2008), identificando que, entre las variables de su modelo, la que recibe mayor impacto por parte del liderazgo escolar son las capacidades docentes, alegando además la necesidad de que el líder escolar ponga foco en ellos y hacia ellos. Y resulta destacado porque facilita la comprensión

respecto que siendo el desarrollo de capacidades docentes un desafío adaptativo, los líderes deben asumir el rol de articuladores de conocimiento (Ahumada-Figueroa et. al., 2016) incluyendo en su repertorio de gestión estrategias de resolución de problemas de la práctica docente (Cravens y Hunter, 2022).

Posteriormente, los hallazgos revisaron la conceptualización de los incidentes críticos en el área de educación (Badía et. al., 2011; Valdés y Monereo, 2012; Gajardo et. al., 2017) dando cuenta de su potencial como técnica que articula e incita procesos reflexivos a través de diversas metodologías (Bilbao y Monereo, 2011; Valdés y Monereo, 2012; Contreras y Robles, 2018; Figueroa-Céspedes et al., 2020) entre las que destaca en la experiencia chilena la pauta de Nail-Kröyer et al. (2012) que posteriormente es revisada en sus dimensiones desde la perspectiva del liderazgo escolar.

Finalmente, los hallazgos proveen una articulación teórica entre la pauta de Nail-Kröyer et al. (2012) y las dimensiones de liderazgo de Robinson et. al. (2008), recogiendo las principales consideraciones revisadas a lo largo de los apartados anteriores, e integrando las conclusiones de diversos autores del ámbito del liderazgo escolar con las de otros del área más cognitiva que han levantado información sobre los incidentes críticos.

De acuerdo a los hallazgos encontrados, se identifican 4 conclusiones relevantes:

1. El liderazgo escolar tiene un efecto mediado sobre el resultado de los estudiantes a través del desarrollo de capacidades que provocan el cambio de prácticas docentes.
2. La consideración de aspectos cognitivos y emocionales del docente por parte del líder, así como un enfoque adaptativo en el desarrollo de sus capacidades incrementa el potencial del líder para cambiar las prácticas de los docentes.
3. El efecto directo del liderazgo escolar sobre las capacidades docentes tendrá mayor impacto si el foco está puesto en los docentes, es decir, convirtiéndose el líder en un agente catalizador de los problemas de la práctica docente y facilitando la articulación del conocimiento disponible.
4. El análisis de incidentes críticos como técnica es una práctica útil para que los líderes escolares que se planteen desarrollar capacidades en sus docentes a partir de su propia

realidad, considerando su identidad profesional y articulando el conocimiento disponible de su background teórico, de su experiencia y de su dimensión psicoemocional.

Retomamos entonces los nudos críticos del CRWG, déficits de procesos y capacidades, que habilitan el problema: estudiantes *de perfil conflictivo* desborden la convivencia escolar en el aula. De los hallazgos presentados en esta investigación se extraen también 2 conclusiones relevantes que, atendiendo a la contextualización de otros ámbitos de la gestión escolar, pueden ser extrapolables para realidades educativas distintas a la de este establecimiento.

Primero, respecto al déficit de capacidades. La problemática del CRWG se ubica en el área de gestión de la convivencia escolar, es decir, aborda la relación entre personas y, en tanto, constituye un desafío adaptativo. En esta línea, la articulación de los hallazgos permite reconocer aspectos cognoscitivos y emocionales de los docentes que son relevantes para que éstos puedan transformar esos eventos no deseados de la convivencia escolar dentro o fuera del aula y convertirlos en insumo de información para su propio aprendizaje. Y, desde el liderazgo escolar, por cierto, a través de un proceso de asesoramiento que no sólo resguarde los tiempos y espacios para la reflexión individual y colectiva, sino también asegure la hora de ruta en dicho proceso, es decir, asesore al docente en su propio proceso de levantamiento y encuadre de información.

Y segundo, respecto al déficit de procesos, que también es un problema adaptativo. Los procesos forman parte de la institucionalidad y, como dice el refrán, las personas pasan y las instituciones quedan; sin embargo, lo cierto es que a las instituciones las hacen las personas. En otras palabras, si un proceso falla, es porque estuvo mal diseñado o mal implementado por personas, es decir, sujetos que tienen creencias, hábitos y costumbres de acuerdo a su experiencia de vida. Aquí la constatación de los hallazgos en cuanto a que los docentes son actores claves en la escuela y un rol preponderante del liderazgo es gestionar sus capacidades aparece nuevamente, pues una de las capacidades ineludibles que debe gestionar el líder, no sólo en el CRWG sino en cualquier escuela, es aquella que permita diseñar procesos que se sitúen de acuerdo al contexto de la comunidad escolar específica en la que se está tratando, para lo cual nuevamente resulta trascendental dar cuenta quiénes son y cómo operan las estructuras mentales de los docentes que dan vida a la institucionalidad de dicha escuela. Y no sólo procesos de convivencia escolar, sino cualquier tipo de proceso que involucre personas. Así, la técnica de incidentes críticos

también resulta útil para diseñar o actualizar institucionalidad dentro de las escuelas a través de procesos de reflexión colaborativa entre líderes escolares, docentes y asistentes de la educación. La articulación entre la evidencia empírica del liderazgo escolar y el enfoque cognoscitivo hacia el docente, ofrece una estructura metodológica para abordar el desafío adaptativo, tanto del aprendizaje docente, como del aprendizaje institucional.

Finalmente, a partir de lo expuesto, esta investigación culmina con dos reflexiones profesionales. Primero, esta investigación establece un puente entre las áreas del liderazgo escolar y el desarrollo cognitivo. Desde la perspectiva del desarrollo profesional académico, abre una serie de interrogantes para profundizar en el conocimiento empírico que potencialmente se puede levantar a partir de las distintas articulaciones teóricas. Ya sea aplicando la técnica de incidentes críticos en líderes escolares para cambiar y mejorar sus prácticas, modelando pautas o metodologías de análisis de incidentes críticos para reflexiones grupales respecto de temas específicos, o simplemente modelando cuantitativamente el efecto que tendría esta práctica del liderazgo para el desarrollo de capacidades docentes. En esta misma línea, este ejercicio de investigación abre también la motivación a reflexionar otro tipo de puentes que pueden darse entre estos dos campos que potencialmente pueden enriquecer el territorio más global de la educación escolarizada.

Segundo, considerando mi rol como Sostenedor y Asesor en materia educativa, este ejercicio me ha ayudado a profundizar el enfoque estratégico que debe tener el líder escolar a la hora de implementar la práctica de liderazgo estudiada o cualquier otra. En este sentido, las articulaciones teóricas construidas y expuestas a través de los hallazgos me han permitido reflexionar en mayor profundidad aspectos antes no visibles o poco concientizados que deben ser considerados en la gestión escolar. En este sentido, la principal reflexión profesional es que no existen recetas para liderar en las escuelas, especialmente a la hora de desarrollar las capacidades docentes. Me quedo en la conclusión que los docentes son lo más importante para un líder que quiera tener buenos resultados en su escuela, pero que no existe una forma adecuada de desarrollar sus capacidades, sino que esta forma debe buscarse con ellos mismos, reconociendo y relevando su propio conocimiento y experiencia.

Bibliografía

- ACE. (2018). *Informe Resultados Educativos Educación Básica Docentes y Directivos 2017*. Agencia de la Calidad de la Educación.
- ACE. (26 de 06 de 2019). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Obtenido de Resultados Categoría de Desempeño 2019 - Portal Educación Básica: <https://agenciaorienta.gob.cl/apoderado/basica/8339>
- ACE. (2019a). *Informe Resultados Educativos, Docentes y Directivos Educación Básica 2018*. Agencia de la Calidad de la Educación.
- ACE. (2019b). *Informe Resultados Educativos, Docentes y Directivos Educación Media 2018*. Agencia de la Calidad de la Educación.
- ACE. (26 de 07 de 2022). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Obtenido de Portal Entrega de Resultados - Resultados Educativos 2022: <https://www.simce.cl/?rbd=8339>
- Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. & Galdames, S. (2016). Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia. Informe Técnico No. 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Alspup, J. (2004). Am I a Teacher? Exploring the development of professional identity. *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1).
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Badía, A., Monereo, C., y Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Valladolid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Bilbao, G., y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13(1), 135-151.
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N., y Jan, D. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107-128.

- Briceño, R., Cea, A., & Gatica, P. (2023). *Diagnóstico Escolar: Colegio Roberto White Gesell*. Santiago: Documento sin publicar.
- Briceño, R., Cea, A., & Gatica, P. (2023a). *Diseño Plan de Innovación y Mejora*. Santiago: Documento sin publicar.
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 34:5, 553-571.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein, *Liderazgo Educativo en la Escuela, nueve miradas* (págs. 19-44). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cravens, X., & Hunter, S. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 564–606. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532>
- CRWG. (2019). Proyecto Educativo Institucional 2019-2021. *Documento interno de establecimiento educacional*. Palena, Los Lagos, Chile: Colegio Roberto White Gesell.
- CRWG. (2023). Proyecto Educativo Institucional 2023. *Documento Interno de Establecimiento Educacional*. Palena, Los Lagos, Chile: Colegio Roberto White Gesell.
- Contreras, C., Monereo, C., y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos* 36, 63-81.
- Contreras, C., y Robles, A. (2019). Análisis de incidentes críticos. Una propuesta reflexiva para las prácticas de la formación inicial docente. *Paideia* 63, 41-67.
- DocenteMás. (2024). (15 de mayo de 2024). *Portafolio de Sistema de Reconocimiento / Rúbricas*. <https://www.docentemas.cl/documentos-descargables/rubricas/>
- Gajardo, J., Ulloa, J., y Nail-Kröyer, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. Nota Técnica N°7. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Guzmán, L. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas*

- de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Girona: Universidad de Girona.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358
- Figueroa-Céspedes, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educativa* 61(2), 45-67.
- Figueroa-Céspedes, I., Sepulveda-Guajardo, G., Soto-Carcamo, J., y Yañez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo* 57(1), 1-15.
- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2014). *La práctica del liderazgo adaptativo: las herramientas y tácticas para cambiar su organización en el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Horn, A., y Marfán, J.. (2010). Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28 (1), 27-42
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación, CPEIP. Obtenido de www.mineduc.cl
- MINEDUC. (2018). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: CEPEIP.
- MINEDUC. (2021). *Herramienta 1. Consejos para la redacción de los componentes del PME*. Obtenido de Ministerio de Educación: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación* 52, 149-178.

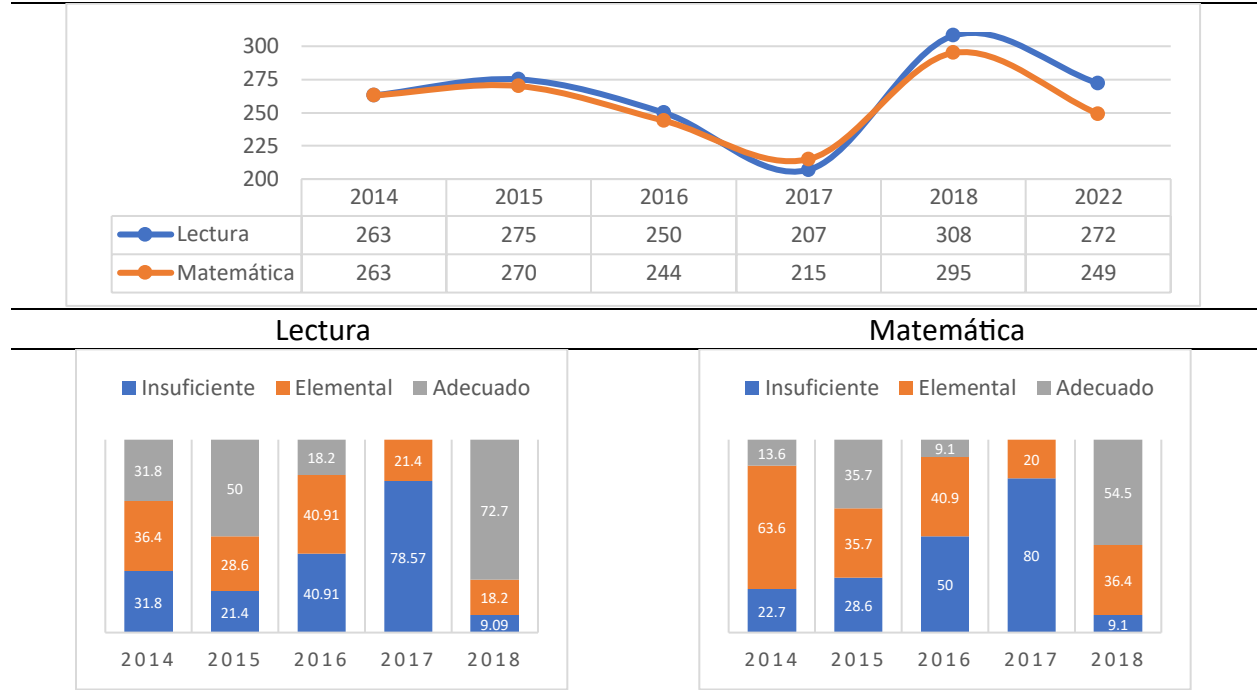
- Monereo, C. (2023). Aprender de las crisis. Los incidentes críticos como metodología para educar, también, emocionalmente. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar* 3(1), 15-37.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y educación* 21(3), 237-256.
- Nail-Kröyer, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos y su relación con la convivencia escolar. *Psicoperspectivas* 11(2), 55-76.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1 de octubre de 2018). *Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar.* <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Robinson-Seisdedos, M., Tejada-Fernández, J., y Blanch-Gelabert, S. (2021). Factores constituyentes identitarios en la maestra de educación infantil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 14, 1-24.
- Rodgers, C., y Scott, K. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En K. Cochram-Smith, S. Feiman-Nemser, y D. McIntyre, *Handbook of Research on Teacher Education* (págs. 732-755). New York: Routledge.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Tan, C.-Y., Gao, L., & Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership* Vol. 50 (3), 469-490.
- Valdés, A., y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 193-208.

Villagra, C., Mellado, M. E., y Cubo, S. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(87), 213-240.

Anexos

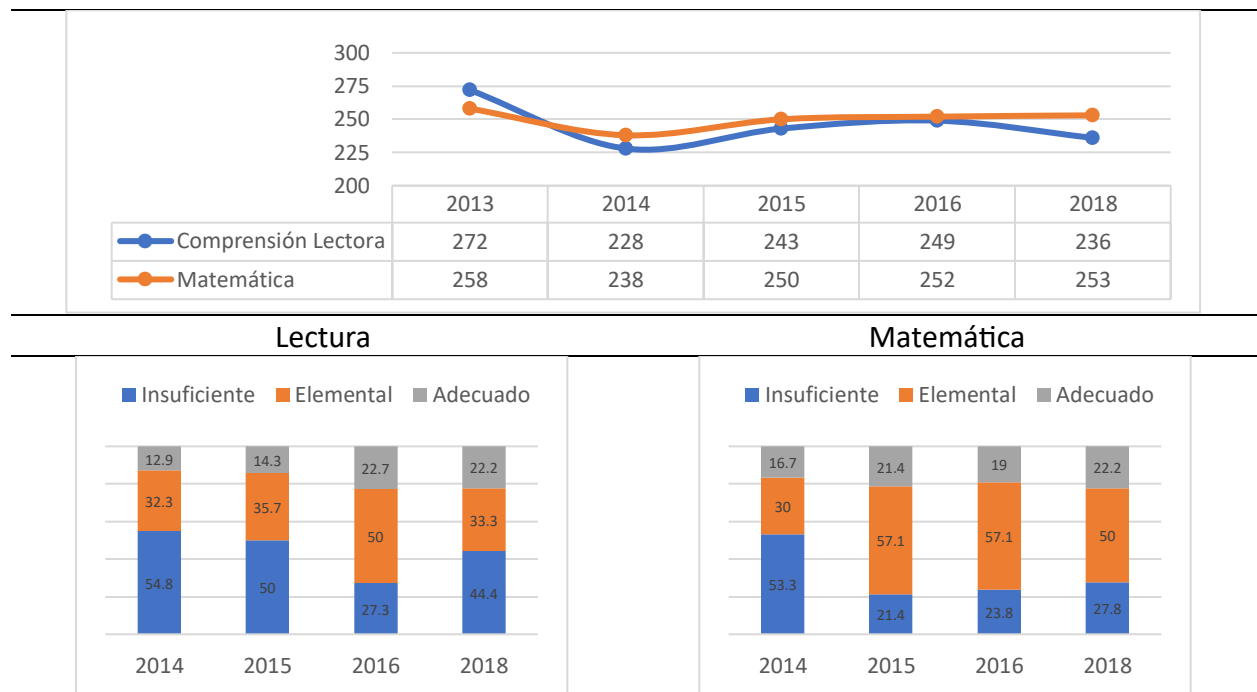
Anexo 1 Resultados SIMCE 4°, 6° y 8° Básico, y II° Medio

Tabla 7 Evolución SIMCE 4° Básico 2014 – 2022 y porcentaje de niveles de aprendizaje



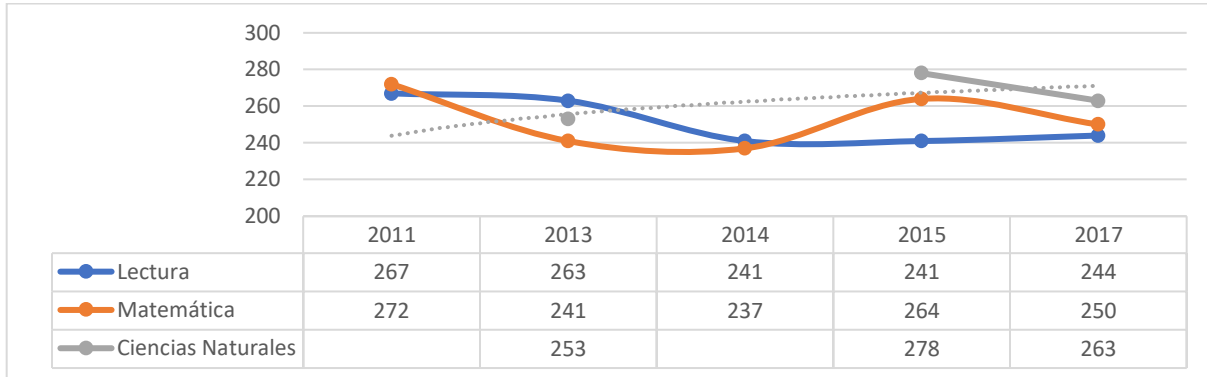
Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019, 2019a y 2022.

Tabla 8 Evolución SIMCE 6° Básico 2014 – 2018 y porcentaje de niveles de aprendizaje



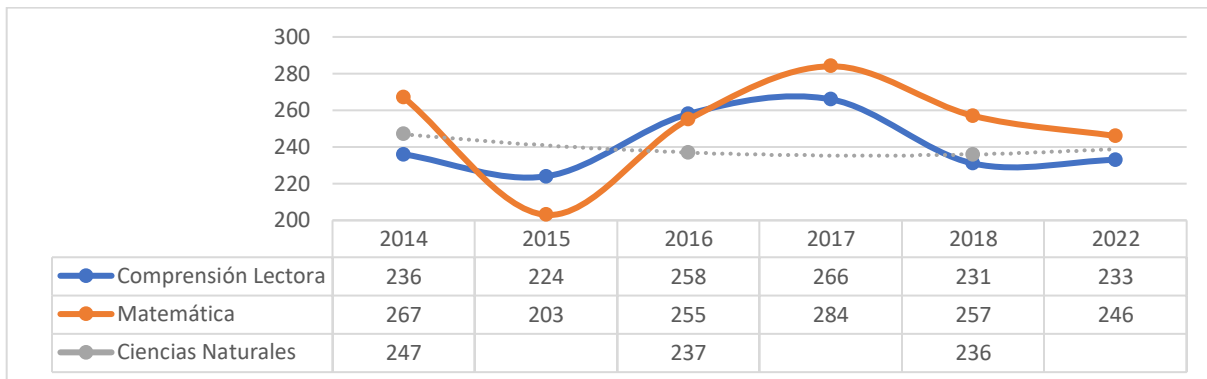
Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019a.

Ilustración 4 Evolución SIMCE 8vo Básico 2011 -2017



Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2018.

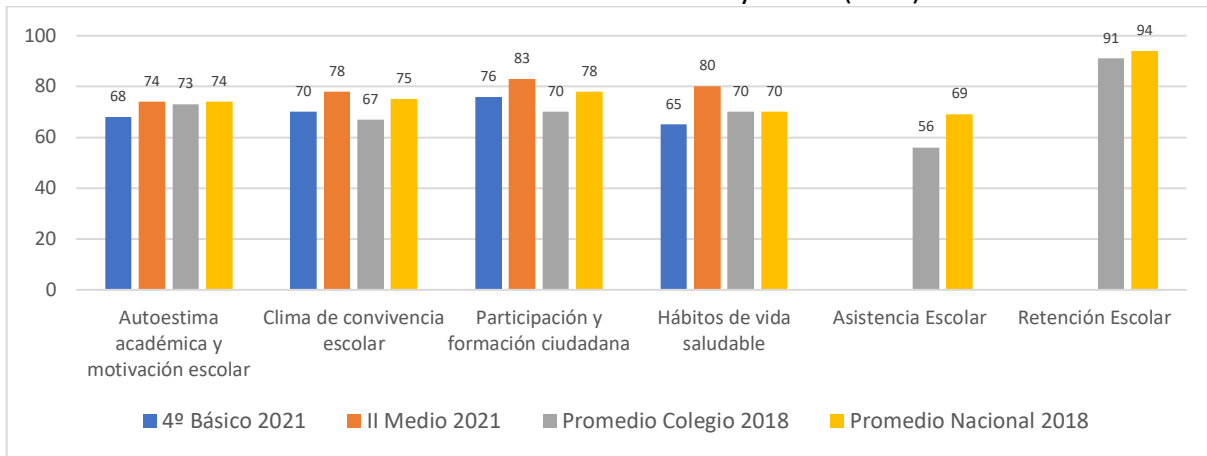
Ilustración 5 Evolución SIMCE II Medio 2014 - 2022



Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad de la Educación, 2019b y 2022.

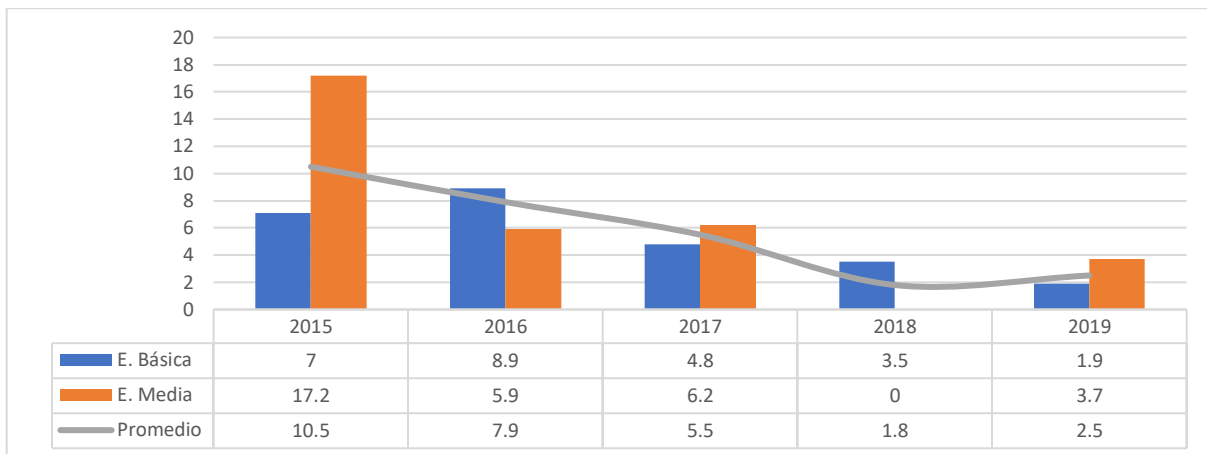
Anexo 2 Otros Indicadores de Calidad

Ilustración 6 Resumen Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)



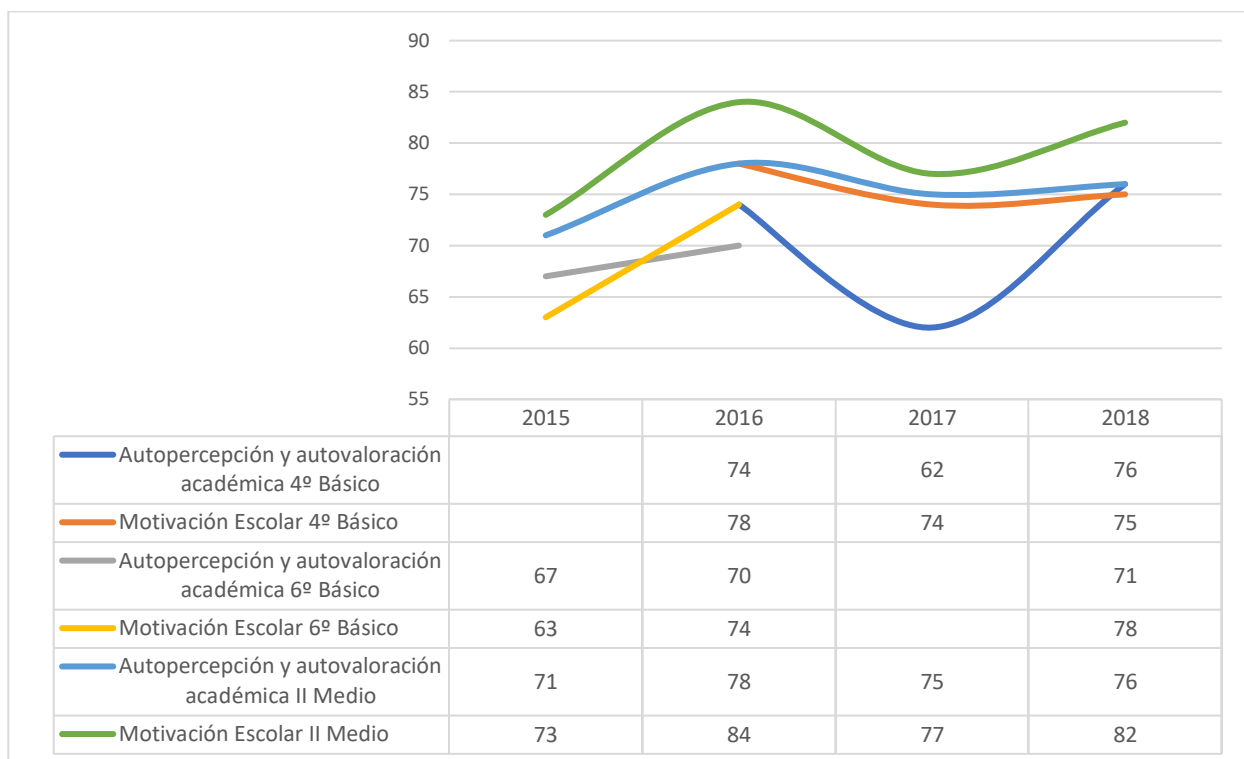
Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019 y 2022.

Ilustración 7 Evolución porcentaje de repitencia 2015 - 2019



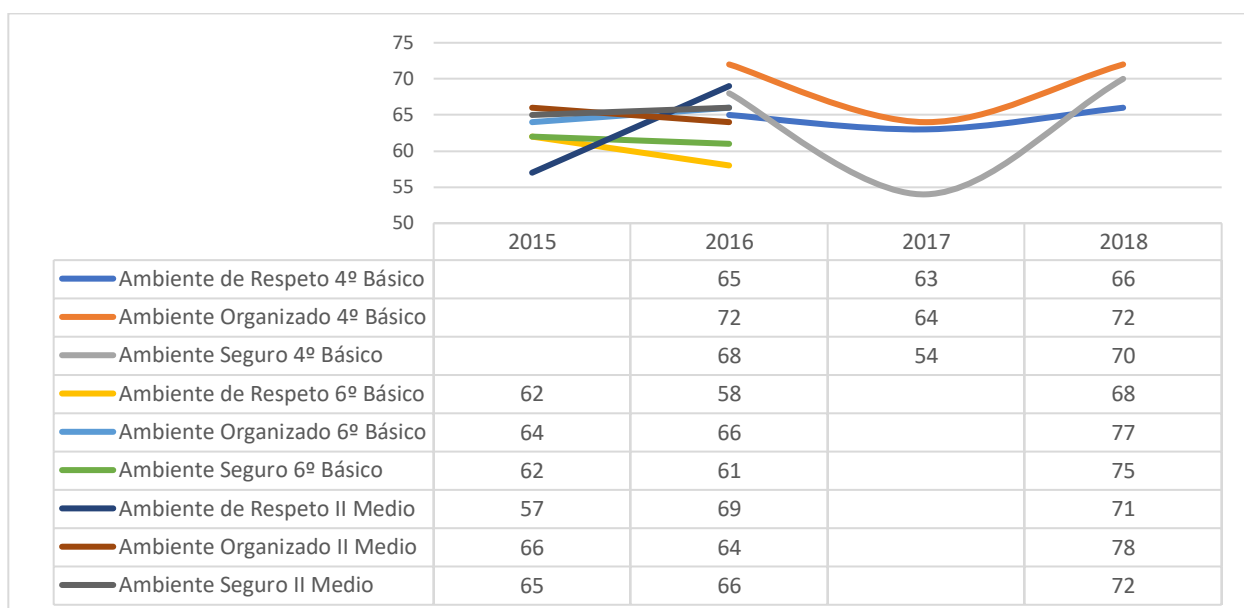
Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019.

Ilustración 8 Evolución Autoestima Académica y Motivación Escolar 2015 - 2018



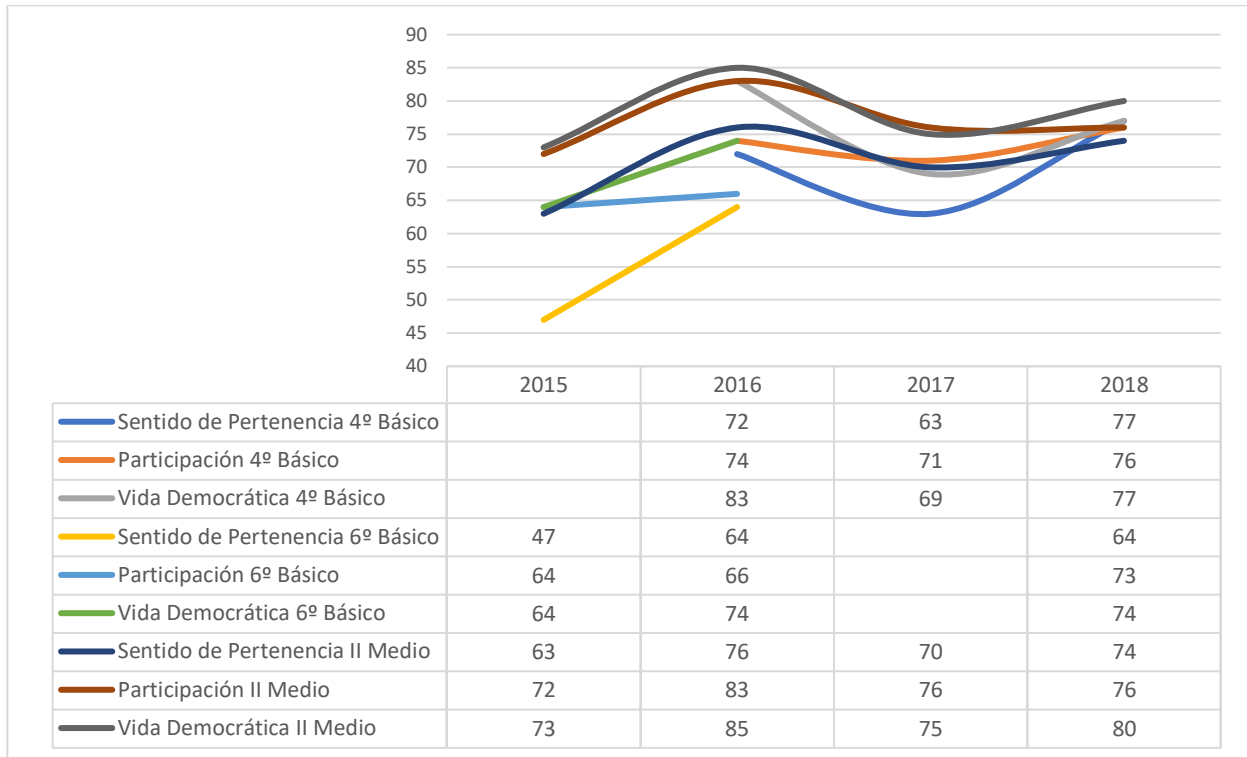
Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019a y 2019b.

Ilustración 9 Evolución Clima de Convivencia Escolar 2015 - 2018



Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019a y 2019b.

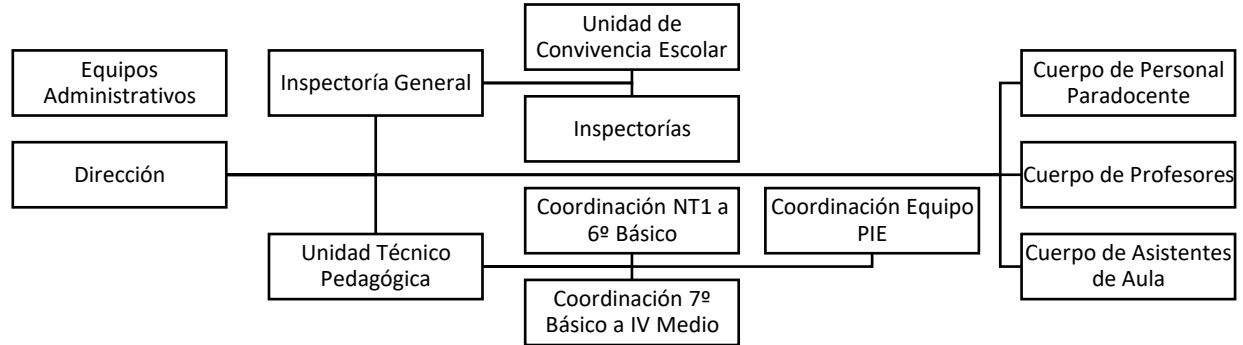
Ilustración 10 Evolución Participación y Formación Ciudadana 2015 - 2018



Nota. Elaboración propia a partir de Agencia de Calidad, 2019a y 2019b.

Anexo 3 Organigrama y desglose RRHH del establecimiento educacional

Tabla 9 Organigrama Colegio Roberto White Gesell y desglose de recursos humanos



Directivos	Docentes	Asistentes de la Educación
Director	4 docentes E. Parvularia	1 Trabajador Social (UCE)
Inspector General	4 docentes E. Básica 1º a 4º	1 Psicólogo (UCE)
Coordinador NT1 a 6º Básico	14 docentes de 7º a IV Medio	1 Coordinador PIE
Coordinador 7º a IV Medio	6 docentes de 1º Básico a IV Medio	6 Miembros Equipo PIE
		8 Inspectores
		5 Asistentes de aula
		6 administrativos

Nota. CRWG (2023, p.55).

Anexo 4 Comparativo Identidad Corporativa establecimiento educacional 2019-2023

Tabla 10 Comparativo Visión y Misión del CRWG 2019 - 2023

	Visión	Misión
2019	<i>La escuela Roberto White Gesell quiere desarrollar un modelo pedagógico para que nuestros estudiantes se formen integralmente, que sean unos agentes de cambio comprometido, participativo y preparado para continuar estudios superiores y también preparados para el trabajo responsable según sus intereses y oportunidades que la sociedad les ofrece, busca entregar una educación que forme agentes de cambio, comprometidos y participativos.</i>	<i>La escuela Roberto White Gesell en conjunto con la familia y las redes de apoyo, actúa y participa activamente en la formación académica y valórica de niños y niñas de educación pre básica, básica y media con énfasis en el aprovechamiento del tiempo en actividades culturales y deportivas, atendiendo a la diversidad y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, potenciando el desarrollo de capacidades y valores de cada educando buscando la excelencia académica.</i>
2023	<i>La comunidad Colegio Roberto White Gesell de Palena, busca ser un espacio de oportunidades educativas para todos sus integrantes; con capacidad para generar procesos inclusivos cada vez más efectivos en las áreas académica, deportiva, artística y ecológica, permitiendo a sus estudiantes desempeñarse posteriormente en diversos escenarios.</i>	<i>La comunidad Colegio Roberto White Gesell de Palena, está conformada por todos quienes participan del proceso educativo de nuestros estudiantes; fomenta la sana convivencia y el máximo desarrollo humano, a través de la generación de espacios de inclusión, crecimiento y bienestar para todos sus integrantes, mediante valores como la integridad y el respeto por su entorno.</i>

Nota. CRWG (2019, p.12) y CRWG (2023, p.26).

Tabla 11 Panel de Valores y Actitudes del PEI del CRWG

Valores	Solidaridad	Respeto	Compromiso	Conciencia
Actitudes	Empatía	Prudencia	Responsabilidad	De sí mismo
	Equidad	Asertividad	Dedicación	Del otro
	Compañerismo	Diversidad	Participación	Ambiental

Nota. CRWG (2023, p.27)

Anexo 5 Debilidades y Amenazas del establecimiento educacional, 2022

Tabla 12 Síntesis de Debilidades y Amenazas asociadas a Convivencia definidas por el CRWG

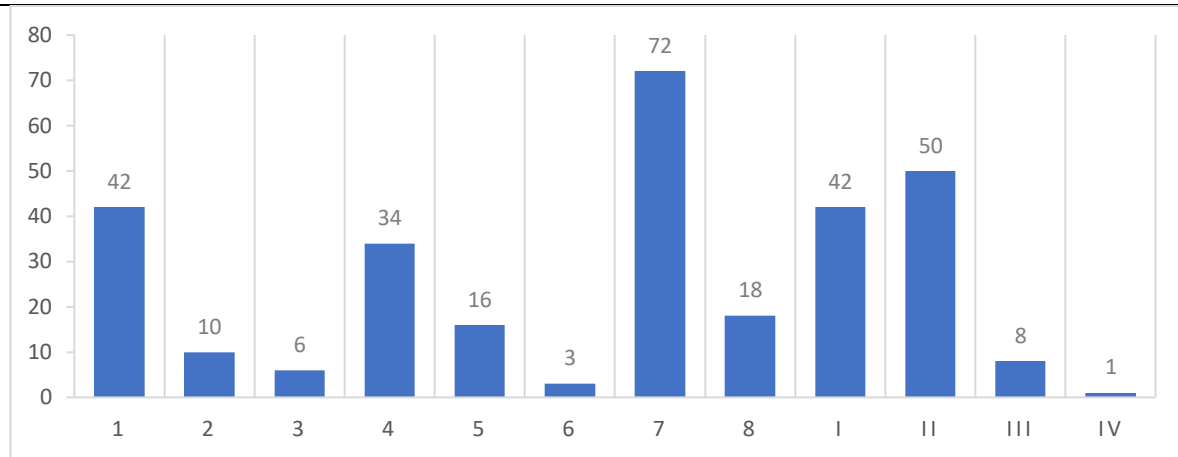
Debilidades	Amenazas
<p><i>Algunas dinámicas relacionales no son adecuadas para la convivencia escolar, tanto entre estamentos como al interior de las mismas comunidades de curso.</i></p> <p><i>Prácticas instaladas [...] como es el hecho de amonestar a estudiantes disruptivos de los cursos mayores sacándolos de las salas, lo que genera un flujo de personas circulando en los pasillos.</i></p> <p><i>Falta de implementación de sanciones efectivas que favorezcan la solución de las dificultades que se presentan.</i></p> <p><i>Falta de oportunidades de capacitación para todo el personal de apoyo al aprendizaje [que redundan en] un debilitamiento de capacidades de resolución de desafíos planteados en el contexto escuela.</i></p>	<p><i>Falta de comunicación en las relaciones entre los diversos integrantes que la componen.</i></p> <p><i>Creciente falta de interés por parte de los estudiantes sobre aspectos académicos y por los talleres JEC, cuya falta de renovación termina provocando poca asistencia en su electividad.</i></p> <p><i>Deterioro de la salud emocional de los estudiantes.</i></p> <p><i>Frecuencia en el acceso y consumo de sustancias ilícitas, exceso de ocio y falta de permanencia en clases por parte de estudiantes conflictivos.</i></p> <p><i>Muchos de los estudiantes que presentan problemas de conducta ven acrecentada su actitud por la carencia de relaciones definidas por parte de algunos docentes, cuya horizontalidad en el trato no necesariamente se traduce en relación pedagógica, sino en relación de permisividad.</i></p>

Nota. CRWG (2023, p. 17-24).

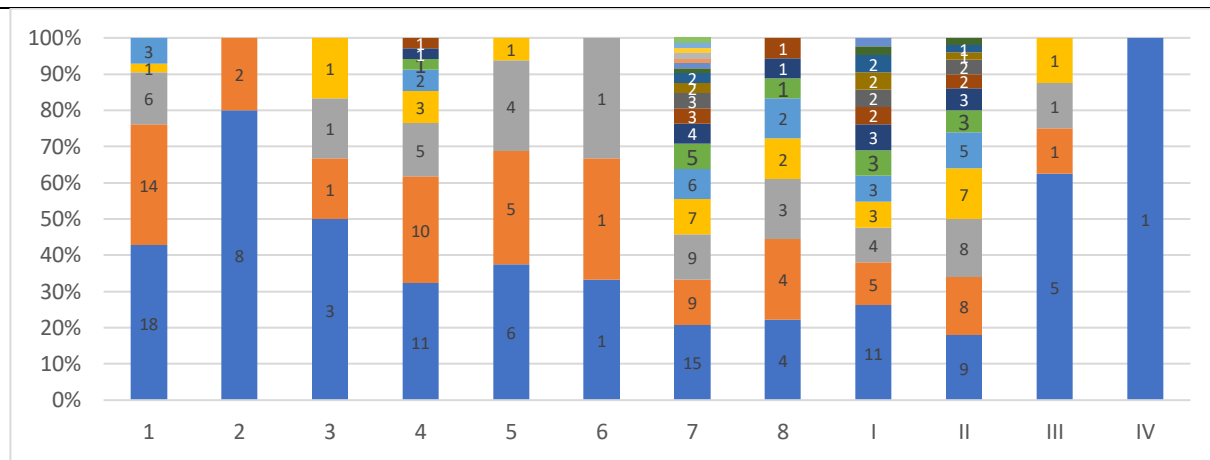
Anexo 6 Insumos Convivencia Escolar del establecimiento educacional, 2023

Tabla 13 Observaciones en convivencia escolar, Primer Trimestre 2023 del CRWG

Registro de frecuencia por curso



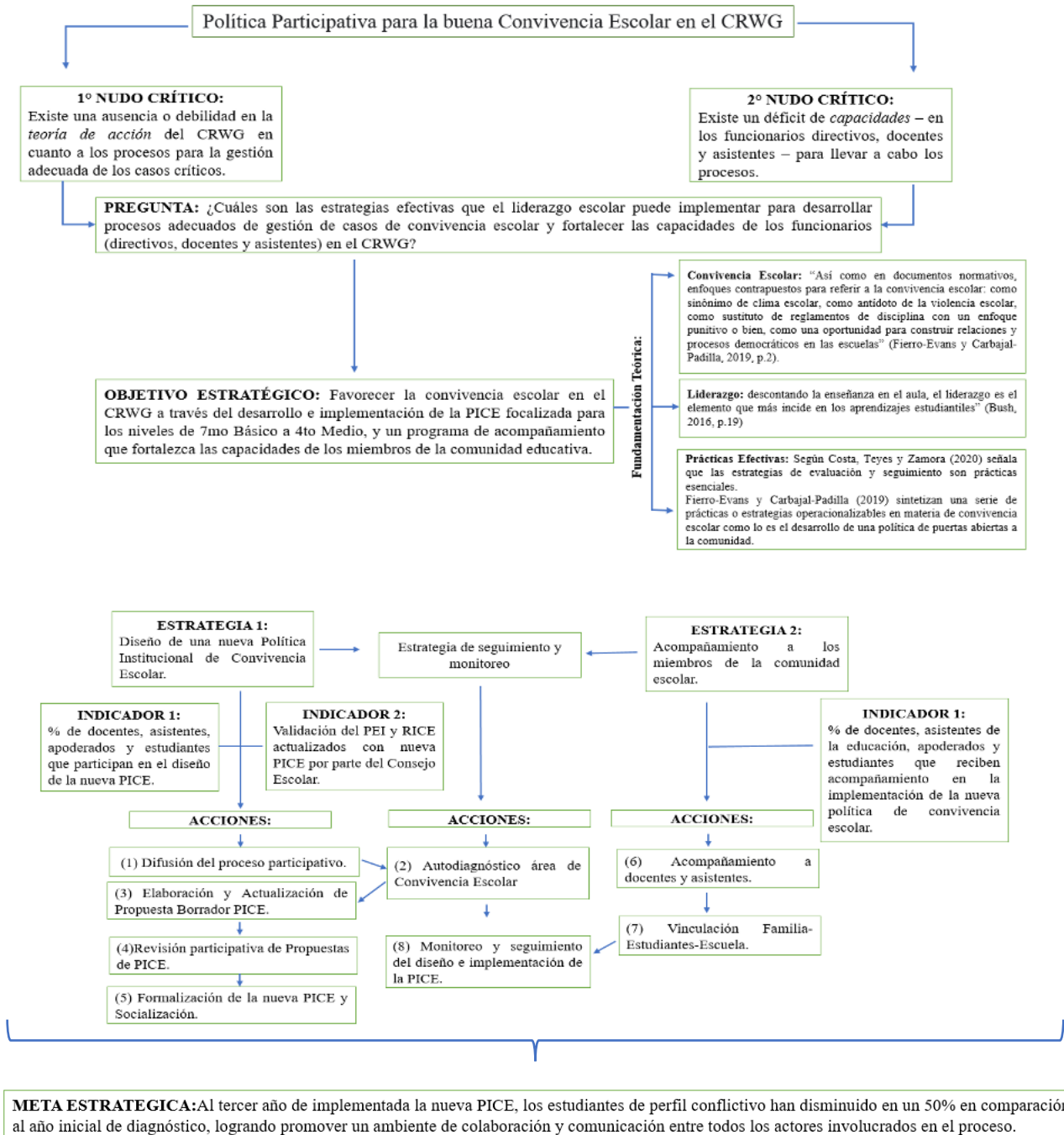
Registro de porcentaje de frecuencia individual por curso



Nota. Briceño et al. (2023).

Anexo 7 Mapa Conceptual Plan de Innovación previo

Ilustración 11 Política Participativa para la buena convivencia escolar en el CRWG



Nota. Briceño, Cea y Gatica (2023a).

Anexo 8 Textos seleccionados en búsqueda de bibliografía

N°	Autoría	Año y país	Objetivo y/o pregunta de investigación	Metodología	Resultados
1	Viviane Robinson Claire Lloyd Kenneth Rowe	2008 Varios países	Examinar el impacto relativo de distintos tipos de liderazgo en los resultados de los estudiantes	Mixta. Meta análisis de 27 estudios previos	El efecto promedio del liderazgo educativo sobre los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces mayor que el del liderazgo transformacional. Efectos promedio fuertes para la dimensión de liderazgo que implica promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente y efectos moderados para las dimensiones relacionadas con el establecimiento de objetivos y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.
2	Andrea Horn Javiera Marfán	2010 Chile	Presentar los alcances de la investigación empírica que se ha desarrollado, sobre la relación entre liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en el sistema escolar chileno	Cualitativa. Análisis descriptivo de 14 estudios previos.	Confirman el liderazgo directivo como un factor crítico para la eficacia escolar. Destaca las prácticas que caracterizan a los directores –y otros líderes- de escuelas que destacan por sus resultados al interior de sus contextos.
3	Cheng Yong Tan Lin Gao Meija Shi	2022 Varios países	Examina el impacto del liderazgo en el resultado de las escuelas	Mixta. Meta análisis de 512 estudios primarios	Subrayan la necesidad de examinar exhaustivamente el alcance del trabajo de los líderes escolares más allá de lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Los líderes requieren innumerables competencias y habilidades, incluido cómo impulsar, motivar y equipar a los docentes para lograr los objetivos escolares. Cuestionan la afirmación de algunos de que los directores tienen menos consecuencias que los docentes a la hora de contribuir a la eficacia escolar.
4	Luis Guzmán	2017 España	Conocer los contenidos identitarios que construyen los estudiantes de pedagogía en sus experiencias de formación y develar los referentes que los configuran al interior de los programas profesionales	Cualitativa. Análisis narrativo de 47 estudiantes.	Existencia de representaciones identitarias asociadas al rol y funciones profesionales y una identidad relacional que reconoce la importancia de las relaciones del profesor con los alumnos y las relaciones profesionales. Da cuenta de un estado de in-visibilización del sentido genuino de la identidad docente al interior de los programas de formación inicial.
5	Ignacio Figueroa-Céspedes Paula Guerra Alejandro Madrid	2022 Chile	Analizar los significados que dos educadoras de párvulos experimentadas elaboran en torno a la construcción de su identidad docente en el escenario de su pregrado.	Cualitativa. Estudio de caso. Análisis biográfico y narrativo.	Los resultados están ligados a experiencias de la vida personal, la construcción de la noción de profesionalismo, el despliegue de competencias y habilidades pedagógicas, la valoración de la práctica profesional, la presencia de docentes significativas y la universidad como escenario institucional.
6	María Robinson-Saisdedos José Tejada Silvia Blanch	2021	Analiza los factores claves que inciden en la construcción identitaria de la educadora infantil en sus primeros años de trabajo y en diferentes realidades educativas.	Cualitativa. Estudio de caso. Análisis biográfico y narrativo.	Resultados dan cuenta de tres grandes dimensiones: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional. Hallazgos permiten concluir que el proceso de construcción identitaria resulta ser complejo, relacional, contextual y variable.
7	Carolina Villagra María Mellado Sixto Cubo	2018 Chile	Estudiar la relación entre las variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos en centros escolares subvencionados con categoría alto y medio.	Cuantitativo. Análisis descriptivo de encuestas a 213 docentes de 50 centros escolares.	Existe relación entre variables mediadoras y resultados educativos. Esta relación es más significativa en la variable habilidades para la enseñanza, lo que implica el desafío de asumir un liderazgo pedagógico.

8	Andrea Horn	2013 Chile	Revisar el efecto del liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes a través de un modelo mediado por el trabajo de los docentes.	Mixto. Cualitativo: Análisis descriptivo de estudios previos. Cuantitativo: estimación de efectos mediadores en modelo de correlación.	Identifica prácticas directivas que resultaron relevantes en relación a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. También encuentra que las variables mediadoras del desempeño docente más relevantes en relación a los aprendizajes son la percepción de compromiso y unidad de los docentes en relación al mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje; Su percepción frente al apoyo pedagógico que reciben y su sentido de auto-eficacia.
9	Xiu Cravens Seth Hunter	2022 USA	Examinar el impacto de la autoselección de los docentes en grupos de excelencia docente entre pares, que implica la coplanificación de lecciones, la observación y retroalimentación entre pares y la revisión colaborativa de las planificaciones de enseñanza.	Cuantitativa. Modelos explicativos a partir de resultados de encuestas a docentes en 14 establecimientos.	Identifican la práctica desprivatizada y la colaboración centrada en la instrucción como características clave de las comunidades de práctica docente. Resaltan la importancia de utilizar medidas de calidad de la instrucción basadas en estándares. Vinculan la participación en ciclos de investigación colaborativa con los resultados a nivel docente. Estiman los efectos aplicables a situaciones en las que los docentes ejercer la agencia y colaborar voluntariamente.
10	Ana María Valdés Carles Monereo	2012 Chile	Identificar y comprender los principales incidentes críticos que experimentan docentes de Educación Básica al integrar alumnos con necesidades educativas especiales en aulas regulares y sus estrategias de resolución, analizando su vínculo con la identidad docente (rol, concepciones, estrategias y sentimientos).	Cualitativo. Análisis de 8 entrevistas a partir de teoría fundamentada.	Identificación de un listado de incidentes prototípicos y de estrategias escasamente efectivas. Relación sustancial entre identidad profesional y el abordaje de los incidentes, con relevantes consecuencias para la formación de docentes inclusivos.
11	Gilda Bilbao Carles Monereo	2011 Chile	Revisa impacto de incidentes críticos en docentes y sus estrategias de resolución.	Cualitativo. Focus Group y Encuestas.	Identifica tipologías prototípicas de incidentes críticos. Evidencia la falta de recursos psicopedagógicos y emocionales con que cuentan los profesores para hacer frente a los incidentes críticos.
12	Claudia Contreras Ana María Robles	2019 Chile	Propiciar la construcción del conocimiento profesional por medio del análisis de Incidentes Críticos en las prácticas iniciales de un grupo de estudiantes de Pedagogía Básica	Metodología Investigación-acción.	Los resultados permiten visualizar, por una parte, una fuerte convicción por la profesión docente como una fortaleza ante los Incidentes Críticos y, por otra parte, la necesidad de refuerzo en habilidades y estrategias para la enseñanza y aprendizaje en las primeras experiencias de prácticas auténticas.
13	Ignacio Figueroa- Céspedes Gonzalo Sepúlveda Jorge Soto Cristopher Yáñez	2020 Chile	Indagar en los incidentes críticos que emergen de las voces de educadoras diferenciales y de docentes de educación general básica respecto del trabajo de coenseñanza en el aula, en el marco del programa de integración escolar.	Cualitativa. Aplicación de pauta de incidentes críticos a 30 docentes.	Cuatro categorías de incidentes críticos: estrategias de enseñanza, procesos de evaluación de aprendizaje, medidas disciplinarias y presencia efectiva. Se concluye la necesidad de no individualizar las problemáticas, sino de analizarlas dentro de un marco comprensivo, donde una dinámica social propicia las condiciones para que estas emerjan.
14	Claudia Contreras Carles Monereo Antoni Badía	2010 Chile	¿cómo definen su identidad los profesores universitarios que forman a futuros maestros?, ¿cuáles son los incidentes críticos comunes en sus clases? ¿cómo los enfrentan?	Cualitativo. Análisis narrativo de entrevistas en profundidad a 5 docentes.	Los resultados permiten presentar un conjunto de categorías desde las cuales se evidencian distinciones en la identidad docente de este grupo de profesorado, comunicar evidencias sobre las formas de actuación de los docentes ante incidentes críticos y visualizar un potencial de uso importante de estos eventos, en calidad de instrumento para la formación permanente.