

## Nota técnica

¿Cuáles son los temas que directivos y docentes seleccionan para abordar en las mentorías?  
**Resultados de un programa en escuelas públicas.**

Vittorio Raglianti, Lorena Ramírez y Valentina Romeu

# C Líder

Una alianza de:



PUCV  
**LIDERES**  
EDUCATIVOS

**CIAE**  
CENTRO DE INVESTIGACION  
AVANZADA EN EDUCACION  
UNIVERSIDAD DE CHILE



**SABERES**  
**DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACION CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco**

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACION



Institución asociada:

**OPORTUNIDAD**  
FUNDACION EDUCACIONAL



**¿Cuáles son los temas que directivos y docentes seleccionan para abordar en las mentorías? Resultados de un programa en escuelas públicas.**

Vittorio Raglianti, Lorena Ramírez y Valentina Romeu.

Nota Técnica

Agosto, 2023

**Para citar este documento:**

Raglianti, V., Ramírez, L., y Romeu, V. (2023). ¿Cuáles son los temas que directivos y docentes seleccionan para abordar en las mentorías? Resultados de un programa en escuelas públicas. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

**Diseño gráfico editorial:**

Matías Mancilla

*En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.*

# ÍNDICE

Introducción.	4
Relevancia del liderazgo escolar en el desarrollo de capacidades docentes.	5
Programa formativo UDP para la formación de mentores.	7
Modelo de Mentoría Pedagógica del programa y proceso de acompañamiento.	7
Proceso de acompañamiento para la mejora del foco levantado por directivos y docentes mentoreados.	8
Análisis de la vinculación de focos de mejora con las orientaciones de los Marcos para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y con los Estándares para la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.	11
Análisis de los focos de mejora establecidos por directivos mentoreados a la luz del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.	11
Análisis de los focos de mejora establecidos por los docentes mentoreados a la luz de los Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.	14
Reflexión sobre los hallazgos.	17
Reflexiones en relación a los focos de mejora levantados por los directivos mentoreados.	17
Reflexiones en relación a los focos de mejora levantados por los docentes mentoreados.	18
Reflexiones finales.	19
Referencias.	21
Anexos.	24

# 1. Introducción

En el contexto del programa formativo “Mentoría Pedagógica para la Transformación de las Prácticas Docentes”, que desarrolla el Programa de Liderazgo de la Universidad Diego Portales (UDP) en el marco del trabajo de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional, se realizó una sistematización de los focos de mejora levantados en el proceso de mentoría por directivos y docentes mentoreados. La siguiente Nota Técnica presenta un análisis de la vinculación de estos focos de mejora con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y con los Estándares para la Profesión Docente, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza. Este análisis nos permite conocer las necesidades de mejora y acompañamiento de actores y su relación con las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación para el desempeño de directivos y docentes.

En primer lugar, se presenta la relevancia de los líderes escolares en el desarrollo de capacidades docentes y los desafíos que enfrentan para ello. En segundo lugar, se describe la propuesta formativa de la UDP para la formación de mentores, el modelo de mentoría al que se adscribe y el proceso de acompañamiento para la mejora de los focos levantados por directivos y docentes mentoreados. En tercer lugar, se expone el análisis de la vinculación de estos focos con las orientaciones de los marcos mencionados anteriormente. Finalmente, se reflexiona sobre los hallazgos en relación a los focos de mejora levantados por los directivos y docentes mentoreados.

## 2. Relevancia del liderazgo escolar en el desarrollo de capacidades docentes

A nivel mundial, en los sistemas educativos, converge el propósito de que los líderes logren incidir en la labor docente, con el fin de contribuir a la mejora del aprendizaje de los y las estudiantes. La evidencia demuestra que los líderes escolares que impulsan y participan en el desarrollo profesional de sus profesores y en la calidad de sus prácticas de enseñanza, obtienen mejores logros educativos en sus escuelas (Leithwood et al., 2006; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2007; Robinson, 2016). Esta evidencia ha impulsado el desafío de que las y los directores deben ser líderes pedagógicos, es decir, su acción debe estar en estrecha relación con los procesos que se desarrollan al interior del aula.

En Chile, la política educativa ha asignado a los directivos escolares un rol clave en la conducción del ámbito pedagógico estableciendo responsabilidades y atribuciones específicas en el desarrollo de capacidades profesionales y en el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas responsabilidades y atribuciones han quedado plasmadas en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). En consideración con lo anterior, se visualiza que los líderes escolares tienen el gran desafío de desarrollar la capacidad del profesorado para auto promover la mejora de su enseñanza. Para ello, los directivos requieren realizar acciones en tres ámbitos. El primero, **impulsar y consolidar una mentalidad de crecimiento en los docentes** (Dweck, 2006), lo que implica asumir que los profesores pueden aprender y transformar sus prácticas pedagógicas. El segundo, **generar condiciones para la exploración y reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje**. El tercero, **estimular y fortalecer una postura indagativa en los docentes que propicie el análisis crítico del conocimiento externo y su articulación con el saber interno**, así como de la propia práctica y las condiciones organizacionales que la enmarcan.

Estas acciones levantan nuevos y variados retos para el sistema educativo, los que se pueden agrupar en tres grandes categorías. La primera, tiene que ver con ofrecer e implementar procesos de formación para directivos y docentes, enfocados en fortalecer capacidades para el liderazgo pedagógico y la toma de conciencia de la responsabilidad ética que implica conducir este ámbito (Cuéllar y Giles, 2012; Cuéllar, 2018). La segunda, tiene relación con generar espacios de trabajo colaborativo entre director, Unidad Técnico Pedagógica, y docentes, compartiendo responsabilidades y tareas (Cuéllar, 2018; Weinstein y Muñoz, 2012).

La tercera, con promover cambios en los modos de relación entre directivos y docentes, ampliando la cantidad y calidad de las interacciones con el profesorado, transitando desde un enfoque jerárquico y distante a una relación con mayor cercanía, basada en la confianza (Donoso y Benavides, 2018; Peña, Weinstein y Raczynski, 2018).

Responder a estos desafíos no sólo exige la implementación de nuevas prácticas de liderazgo en las escuelas del país, sino que además, demanda cambios significativos en los modos habituales de trabajo y en las formas tradicionales que ha asumido la relación entre directivos y docentes. En este sentido, cabe preguntarse sobre el tipo

de colaboración profesional que requieren las escuelas para construir capacidades y fortalecer las prácticas docentes, e impactar así en los aprendizajes de sus estudiantes.

En este contexto, la **mentoría pedagógica surge como una práctica de liderazgo que potencia nuevas formas de relación y desarrolla capacidades profesionales orientadas a la mejora**. Debido a que, por una parte, instala capacidades dentro de las escuelas, poniendo énfasis en el desarrollo de prácticas que faciliten la reflexión e innovación como parte de la rutina de los profesionales de la educación. Mientras que, por otra parte, promueve autonomía en el liderazgo formativo de parte de los propios establecimientos, atendiendo a la importancia de que sean las propias escuelas quienes lideren sus procesos de mejora, considerando como punto de partida las necesidades que ellas consideren relevantes, escogiendo estrategias para abordarlas.



Desde el año 2021, el Programa de Liderazgo Educativo de la UDP está implementando el programa formativo "**Mentoría Pedagógica para la Transformación de la Práctica Docente**", en el marco del trabajo realizado por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo. Este programa formativo, dirigido a sostenedores, directivos y profesores, pretende contribuir a fortalecer capacidades profesionales en estos actores respecto del liderazgo y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de la mentoría pedagógica.

El programa tiene una duración de dos años y participa un trío de profesionales por escuela, compuesto por un directivo y dos docentes, quienes en el primer año se forman como mentores participando en un diplomado y, luego, durante el segundo año, se implementa un plan de acompañamiento. Por una parte, este plan busca impulsar a los mentores que cumplen roles directivos y sostenedores a que implementen acciones concretas que permitan instalar la mentoría en el territorio, por medio de las herramientas de gestión como el PME y el Plan de Desarrollo Profesional, respectivamente. Por otra parte, el plan de acompañamiento compromete a los mentores que cumplen funciones docentes, a implementar la mentoría en sus propias comunidades educativas acompañando a otro profesor en la mejora del foco levantado por este.

## 3.1 Modelo de Mentoría Pedagógica del programa y proceso de acompañamiento

El programa formativo concibe la **mentoría pedagógica como una herramienta de desarrollo profesional que impulsa algunos tránsitos clave para transformar la práctica profesional educativa**. Estos dicen relación con avanzar desde la concepción de un profesional con alto grado de conocimiento técnico, hacia uno con capacidades de autoconocimiento, juicio crítico y autonomía; comprender la configuración del rol directivo desde un rol supervisor y evaluador de los profesores, hacia un rol formador, centrado en el desarrollo de capacidades docentes. De esta manera, llevar la responsabilidad de la formación en las instituciones externas hacia el propio contexto escolar y visualizar el desarrollo profesional desde la responsabilidad individual hacia el desafío colectivo.

La mentoría pedagógica pone el acento en impulsar el desarrollo profesional directivo y docente en los establecimientos educativos y es una buena oportunidad para que los líderes escolares sitúen prácticas de reflexión y acción pedagógica. Para ello, se trabaja a partir del capital cognitivo de los propios actores del sistema. El capital cognitivo, es lo que sucede en la mente de los mentoreados, es el proceso complejo de la toma de decisiones y se expresa en la forma en que estos actores comprenden

y reflexionan sobre sus actos, antes, durante y después de su práctica como directivo y/o docente (Costa, Garmston y Zimmerman, 2014). Cuando los mentores invierten en desarrollar el capital cognitivo, operan como gestores de este, “estableciendo metas, reuniendo datos, haciendo seguimiento, monitoreando de manera constante y evaluando, descifrando y respondiendo a las diferentes condiciones, según necesidad” (Costa, Garmston y Zimmerman, 2014, p. 34). La construcción del capital cognitivo compartido, es decir, el desarrollo de la habilidad individual y colectiva de una escuela, incide internamente en sus procesos educativos y es promovida a través de la reflexión de los directivos y docentes.

Costa y Garmston (2002), señalan que este capital cognitivo se va desarrollando por medio de la movilización de estados mentales, a través de la mediación de conversaciones de mentoría. Los estados mentales que se buscan movilizar en este modelo de mentoría son: eficacia, flexibilidad, conciencia, maestría e interdependencia. Así, el mentor se constituye como un mediador de los procesos reflexivos del mentoreado que, en lugar de dar consejos o solucionar problemas, ayuda a sus colegas a visualizar un curso de acción, aclarar metas, monitorear avances, considerar alternativas y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias que utiliza, actuando como caja de resonancia del mentoreado. Por tanto, mentor y mentoreado construyen directrices y soluciones en conjunto a propósito de focos de mejora que surgen del mentoreado, y los mentores formulan preguntas para movilizar la reflexión, hacen visibles los aspectos invisibles o automáticos de la práctica del mentoreado, manteniendo altas expectativas en el crecimiento intelectual, social y emocional de los profesionales acompañados en un marco de confianza. De esta forma, la mentoría pedagógica se instala como una herramienta de apoyo profesional efectiva y valorada para contribuir a la reflexión e indagación profunda de los mentoreados sobre su práctica, con énfasis en metas concretas de mejora (Costa, Garmston y Zimmerman, 2014; Robertson, 2008).

En definitiva, la mentoría, es una herramienta que favorece la autoestima y autoeficacia de los directivos y docentes mentoreados, ya que trabaja con base en desafíos de mejora planteados por ellos, desde un locus de control interno, validando así el conocimiento y capacidad de cambio de estos actores.

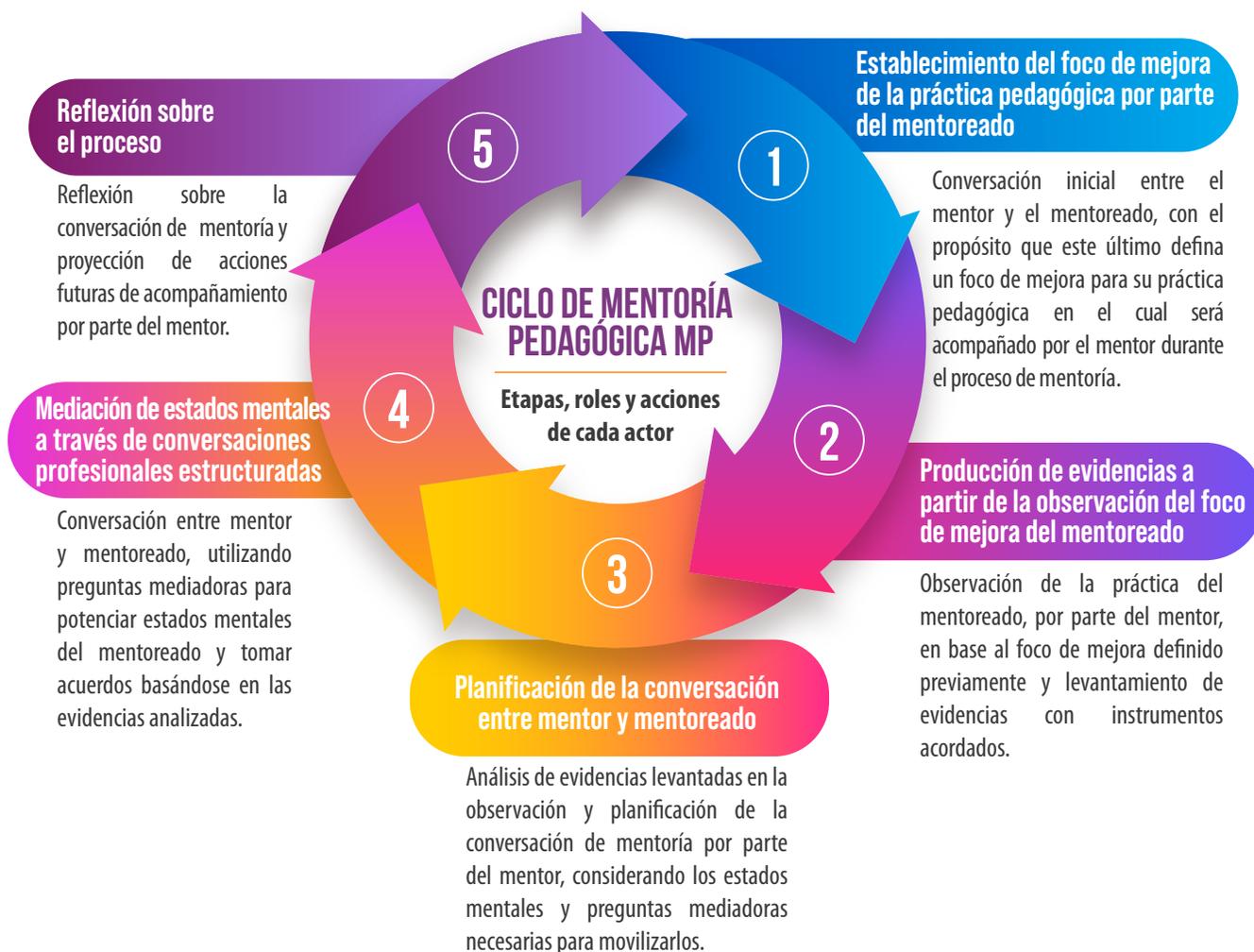
### 3.2 Proceso de acompañamiento para la mejora del foco levantado por directivos y docentes mentoreados

Los mentores formados en el primer año del programa, durante el segundo año acompañan el proceso de mejora de los focos levantados por los mentoreados, a través de la realización de varios ciclos de mentoría (Figura nº1). Un ciclo de mentoría implica la realización de diversas acciones que guían el proceso de acompañamiento.

Así, el primer paso del ciclo de mentoría consiste en el **establecimiento del foco de mejora de la práctica pedagógica por parte del mentoreado**. En este momento, el mentor sostiene una conversación con el mentoreado con el propósito de que este último defina un foco de mejora para su práctica profesional, en el que será acompañado durante el proceso de mentoría. Un segundo paso, es la **producción de evidencias a partir de la observación del foco de mejora del mentoreado**. Para ello, será necesario que el mentor observe la práctica del mentoreado, centrándose en el foco de mejora definido previamente y levante evidencias utilizando instrumentos de observación previamente acordados entre ambos. El tercer paso, implica que el mentor analice las

evidencias referidas al foco de mejora, levantadas en la observación, para que luego **planifique la conversación de mentoría** que sostendrá considerando las preguntas mediadoras que usará para movilizar los diversos estados mentales del mentoreado. El cuarto paso, es la **conversación de mentoría** propiamente tal. En ella, se comparten con el mentoreado las evidencias levantadas y se utilizan las preguntas mediadoras previamente planificadas, que movilizan los estados mentales. Así, también se toman acuerdos de mejora en relación al foco de mentoría y se vislumbran próximas acciones en relación con nuevas fechas de observación y otros ajustes que sean necesarios. El quinto, y último paso, es la **reflexión sobre el proceso** por parte del mentor, es decir, en este momento, el mentor realiza una reflexión metacognitiva sobre la conversación de mentoría sostenida, el avance del foco de mejora en su mentoreado y proyecta futuras acciones para el proceso de acompañamiento.

**Figura n°1 .** Ciclo de mentoría



**Fuente:** Elaboración propia

Como se describe anteriormente, es el foco de mejora del mentoreado el eje de todo el proceso de mentoría. El acompañamiento del mentor se centra en que el mentoreado pueda mejorar el foco que se ha propuesto y, para esto, observa, levanta y selecciona evidencias que le permitan al mentoreado visualizar sus puntos ciegos en relación con el foco, actuando como espejo y/o caja de resonancia para el mentoreado (Caine y Caine, 2001).

Cabe destacar dos elementos relevantes respecto del establecimiento del foco de mejora. El primer aspecto, es que es el propio mentoreado quien, revisando su práctica profesional, identifica una necesidad de acompañamiento para la mejora; que el foco sea levantado por el mentoreado y no seleccionado por el mentor, es fundamental para el desarrollo del proceso, ya que permite un locus de control interno, genera mayor motivación por alcanzar logros y promueve la autoeficacia. El segundo elemento, es que el foco de mejora puede analizarse a la luz del Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en el caso de los mentoreados que son directivos y con los Estándares de la Profesión Docente, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, en el caso de los mentoreados que son profesores. Indagar el nivel de resonancia que puede existir, o no, entre los focos y estos marcos resulta interesante si las necesidades levantadas por directivos y docentes concuerdan de alguna forma con los instrumentos disponibles para orientar su gestión, con el fin de apoyar la acción técnica y la construcción de capacidades. Los dos elementos mencionados anteriormente, resultan significativos, ya que los mentoreados establecen prácticas que quieren mejorar, siendo conscientes de que estas han sido definidas como relevantes para la profesionalización por la política educativa vigente.

Para el programa formativo "Mentoría Pedagógica para la Transformación de las Prácticas Docentes", es fundamental ser un aporte en la profesionalización de directivos y docentes en los distintos contextos educativos del país. A su vez, procura alinear sus propósitos con las necesidades educativas situadas y con la política pública. En consecuencia, el equipo del programa formativo ha sistematizado los focos levantados durante el período 2021-2022 por los directivos y docentes mentoreados y los ha analizado a la luz de las dimensiones de prácticas de liderazgo, contenidas en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y con los dominios del proceso de enseñanza y aprendizaje, los estándares del buen desempeño docente y sus descriptores de logro, descritos en los Estándares de la Profesión Docente, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

## Análisis de la vinculación de focos de mejora con las orientaciones de los Marcos para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y con los Estándares para la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza

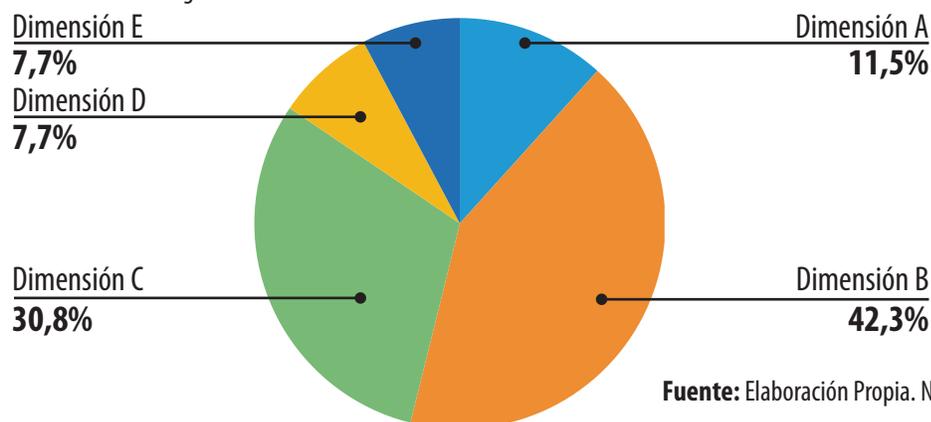
### 4.1 Análisis de los focos de mejora establecidos por directivos mentoreados a la luz del Marco de la Buena Dirección (MBD) y Liderazgo escolar

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar surge a partir de la necesidad de proyectar una política educativa que consolide el rol directivo, en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado globalmente con la creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales (MINEDUC, 2015, p.5). Este Marco organiza diversas prácticas de liderazgo en 5 dimensiones:

- A** Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.
- B** Desarrollando capacidades profesionales.
- C** Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- D** Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- E** Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

Para el análisis de los focos de mejora levantados por los 26 directivos mentoreados que participaron en el programa 2021-2022, el equipo formativo vinculó los focos a las distintas dimensiones y prácticas de liderazgo, y analizó su distribución. El Gráfico n°1 muestra que, del total de los focos de mejora levantados por directivos mentoreados, un 42,3% tienen que ver con la dimensión B: "Desarrollando las capacidades profesionales"; un 30,8% se vincula con la dimensión C: "Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje"; y un 11,5% con la dimensión A: "Construyendo e implementando una visión estratégica compartida". Por último, tanto en la dimensión D: "Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar", como en la dimensión E: "Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar" se ubica un 7,7% del total de focos, respectivamente.

**Gráfico n°1:** Distribución de focos según Dimensión.



Fuente: Elaboración Propia. N=26.

La distribución de focos, asociados a las prácticas directivas definidas por el MBD para cada dimensión, muestra que en la dimensión B: "Desarrollando las capacidades profesionales" donde se concentra la mayoría de los focos de mejora de los directivos, un 36,4% de estos se relaciona con la práctica directiva "*identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generar diversas modalidades de desarrollo profesional continuo*"; otro 36,4% de los focos se vincula con la práctica directiva "*generar condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional*". Un 18,2% de los focos, que se concentran en esta dimensión, se conecta con la práctica directiva "*demostrar confianza en las capacidades de sus equipos y promover el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad educativa*". Por último, un 9,1% de los focos de mentoría están ligados a la práctica directiva "*apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución*".

Cabe destacar que ninguno de los directivos mentoreados que establece focos vinculados a la Dimensión B, selecciona aspectos de mejora asociados a la práctica directiva "*desarrollar e implementar, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación*", ni a la práctica "*reconocer y celebrar los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento*".

Respecto de la Dimensión C: "Liderando procesos de enseñanza y aprendizaje", en la cual se concentra el segundo mayor porcentaje de focos de mejora levantados por los directivos mentoreados, tenemos que la mayoría de estos (87,5%) se vinculan con la práctica directiva de "*identificar y difundir, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes*"; y que un 12,5% se relaciona con la práctica de "*asegurar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas*".

Las demás prácticas directivas de esta dimensión: "*Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica*", "*Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes*", "*Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño*", "*Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento*"; no se vinculan con los focos de mejora.

En cuanto a la Dimensión A: "Construyendo e implementando una visión estratégica compartida", que es la tercera dimensión en la cual se concentran los focos de mejora de los directivos mentoreados (11,5%), podemos decir que un 33,3% de los focos se relaciona con la práctica directiva "*traducir los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos*", otro 33,3% de focos está ligado a la práctica "*difundir y explicar los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa*" y, por último, el 33,3% de focos restante, se asocia a la práctica "*promover y modelar activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento*".

Ninguno de los focos de directivos mentoreados, que se alinean con esta dimensión, está relacionado con la práctica de *“Definir o revisar, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad”*, ni tampoco con la práctica de *“Desarrollar una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales”*.

En cuanto a la Dimensión D, *“Gestionando la Convivencia y la participación de la comunidad escolar”*, en la que se concentra solo el 7,7% de los focos levantados por los directivos mentoreados, un 50% de estos está vinculado con la práctica *“anticipar conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna”* y, otro 50%, con la práctica *“desarrollar y mantener relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes”*.

Las demás prácticas de esta dimensión: *“Desarrollar e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar”*, *“Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua”*, *“Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo”*, *“Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional”*, no aparecen relacionadas con los focos de mejora establecidos por los directivos mentoreados.

Por último, la Dimensión E: *“Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”* concentra un 7,7% de los focos seleccionados por los directivos y un 100% de ellos se enmarca en la práctica *“Informar y explicar de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa”*.

Las prácticas restantes de esta Dimensión: *“Estructurar la institución, organizar sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento”*, *“Asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales”*, *“Recolectar y analizar sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas”*, *“En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales”*, *“Vincular el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto”*, no se relacionan con los focos de mejora levantados por los directivos mentoreados (Ver anexo 2).

## 4.2 Análisis de los focos de mejora establecidos por los docentes mentoreados a la luz de los Estándares de la Profesión Docente contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza

Los Estándares de la Profesión Docente, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza, describen expectativas respecto a las habilidades profesionales, conocimientos técnicos y objetivos de las acciones docentes que los profesores deben poseer para ofrecer una enseñanza de calidad. Estos estándares proporcionan, a la vez, una guía para el desarrollo profesional continuo y establecen expectativas claras sobre su quehacer en el aula (Mineduc, 2021).

Este marco se organiza en diferentes dominios que, a su vez, contienen distintos estándares y descriptores. Estos dominios son:

- A** Preparación del proceso enseñanza-aprendizaje.
- B** Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- C** Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- D** Responsabilidades profesionales.

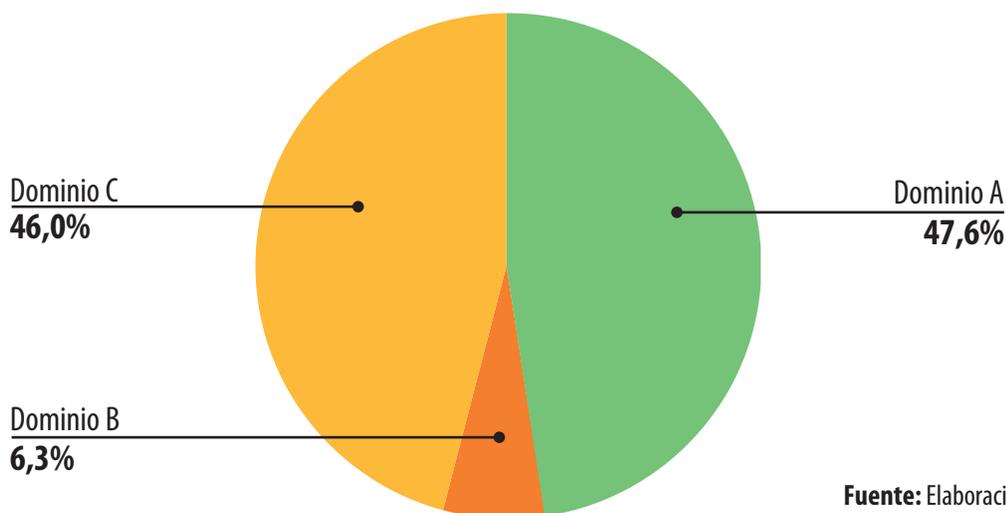
**Tabla n°1:** Dominios y Estándares del Marco para la Buena Enseñanza

Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Responsabilidades profesionales
<p><b>Estándar 1:</b> Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes.</p> <p><b>Estándar 2:</b> Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar.</p> <p><b>Estándar 3:</b> Planificación de la enseñanza.</p> <p><b>Estándar 4:</b> Planificación de la evaluación.</p>	<p><b>Estándar 5:</b> Ambiente respetuoso y organizado.</p> <p><b>Estándar 6:</b> Desarrollo personal y social.</p>	<p><b>Estándar 7:</b> Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos.</p> <p><b>Estándar 8:</b> Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento.</p> <p><b>Estándar 9:</b> Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.</p>	<p><b>Estándar 10:</b> Ética profesional.</p> <p><b>Estándar 11:</b> Aprendizaje profesional continuo.</p> <p><b>Estándar 12:</b> Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar.</p>

Para el análisis de los focos de mejora, levantados por los 63 docentes mentoreados, se consideró su distribución en los 4 Dominios, sus respectivos estándares y descriptores. A continuación, se presentan los datos sobre dominios y estándares y en el Anexo 1 se encuentran los datos relacionados con los descriptores.

A partir del gráfico n°2 se observa que, la mayoría de los focos levantados por los docentes mentoreados (47,6%) están relacionados con el Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y luego en un 46% con el Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes; por último, un 6,3% de los focos de mejora se asocian al Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Cabe destacar que ninguno de los docentes releva focos que se relacionen con el Dominio D: Responsabilidades profesionales.

**Gráfico n°2:** Distribución de focos según Dominio.



**Fuente:** Elaboración propia. N=63.

Si analizamos ahora la vinculación de los focos de mejora con los distintos estándares de cada Dominio, encontramos que, de los focos relacionados con el Dominio A (Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje: 47,6%), un 76,7% de estos se asocia al Estándar 3: "Planificación de la enseñanza"; un 13,3% al Estándar 2 "Conocimiento disciplinar, didáctico y del curriculum escolar"; un 6,7% al Estándar 4: "Planificación de la evaluación", y un 3,3% al Estándar 1 "Aprendizaje y desarrollo de los estudiantes" (ver tabla n°2).

De los focos de mentoría asociados al Dominio C (Enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes: 46%), un 37,9% de ellos se vincula al Estándar 7: "Estrategias para el logro de aprendizajes profundos", y otro 37,9% al Estándar 8: "Estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento", restando un 24,1%, focos que se asocian al Estándar 9: "Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje" (ver tabla n°2).

Finalmente, dentro del 6,3% de focos de mentoría que están vinculados con el Dominio B (Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje), el 100% de ellos se asocia con el Estándar 5 "Ambiente respetuoso y organizado" y ningún profesor mentoreado levanta focos relacionados con el Estándar 6: "Desarrollo personal y social de los estudiantes" (ver tabla n°2).

Es importante señalar que ningún docente selecciona focos de mejora que se relacionen con el Dominio D: Responsabilidades profesionales, cuyos estándares son 10: "Ética profesional", 11: "Aprendizaje profesional continuo" y 12: "Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar" (ver tabla n°2).

**Tabla 2:** Marco para la Buena Enseñanza, Dominios y Estándares.

	Dominio A	Dominio B	Dominio C	Dominio D
Estándar 1	3,3%			
Estándar 2	13,3%			
Estándar 3	76,7%			
Estándar 4	6,7%			
Estándar 5		100,0%		
Estándar 6		0%		
Estándar 7			37,9%	
Estándar 8			37,9%	
Estándar 9			24,1%	
Estándar 10				0%
Estándar 11				0%
Estándar 12				0%
<b>SUMA TOTAL</b>	<b>47,6%</b>	<b>6,3%</b>	<b>46%</b>	<b>0%</b>

Fuente: Elaboración propia. N=63.

# 5. Reflexión sobre los hallazgos

## 5.1 Reflexiones en relación a los focos de mejora levantados por los directivos mentoreados

La mayor concentración de focos de mentoría de los directivos (más de un 70%), está vinculada con las dimensiones B “Desarrollando las capacidades profesionales” y C, “Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, ambas centradas en procesos de aprendizaje. Lo anterior, es una interesante constatación respecto de la vinculación de los focos de mejora levantados por los directivos participantes del programa y los objetivos que este propone desarrollar.

El modelo de mentoría pedagógica propuesto, pretende contribuir a desarrollar capacidades de liderazgo y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que potencien el desarrollo profesional docente. Asimismo, las dimensiones que muestran mayor concentración de focos de mejora se vinculan con el objetivo de la mentoría, asociado al desarrollo de capacidades profesionales donde los líderes escolares pueden situar sus prácticas de acción pedagógica y reflexión para generar los espacios que potencien la autonomía de los docentes para dirigir la mejora de su enseñanza. De esta forma, los directivos pueden asumir un rol mediador y de apoyo efectivo para los docentes con el propósito final de transformar las prácticas docentes para impactar en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, en las dimensiones D: “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” y E: “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, se concentran sólo el 14% de los focos de mejora. Particularmente, llama la atención la escasez de focos de mejora vinculados a la “Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar” dado el fuerte énfasis que se ha puesto en potenciar esta temática y los esfuerzos ministeriales que se hicieron en este ámbito durante la pandemia, como por ejemplo la priorización curricular y los recursos que disponibilizó la DEG para fortalecer la atención del aspecto socioemocional (manuales, conferencias, cartillas, entre otros).

Además, sería relevante considerar que estos focos de mejora surgen en el programa durante el período 2021-2022, contexto de pandemia, donde emergieron con fuerza en los contextos educativos, necesidades vinculadas a promover climas de confianza y participación entre los distintos actores de la comunidad educativa, bienestar socioemocional de los estudiantes, nuevas formas de gestionar la convivencia escolar y generar climas positivos.

## 5.2 Reflexiones en relación a los focos de mejora levantados por los docentes mentoreados

Una primera reflexión, es acerca de que la mayor concentración de focos de mentoría de los docentes (más del 90%) se vincula con los dominios A "Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje" y C "Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes", ambos centrados en procesos de aprendizaje. Lo anterior, tiene estrecha vinculación con el propósito del programa de mentoría que se está desarrollando, pues este pretende la transformación y la mejora de la práctica docente. Además, indica que los docentes se enfocan, tal como propone el Marco para la Buena Enseñanza, en mejorar aspectos de su docencia que les permitan planificar y ofrecer a los estudiantes experiencias de aprendizaje significativas y se preocupan por cómo estos desarrollan las habilidades y actitudes del currículum y, en definitiva, aprenden de manera situada.

Por otra parte, los hallazgos son coherentes con lo que el Sistema de Evaluación Docente vigente (regulado en el artículo 70 del DFL N°1 de 1996 del Ministerio de Educación que crea la Evaluación del Desempeño Profesional Docente) evalúa en los profesores. Se puede observar que, de las 20 rúbricas de evaluación del Portafolio asociadas a Educación General Básica, 18 de ellas ponen el acento en indicadores relacionados con las Dimensiones A "Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje" y C "Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes", por lo que podemos constatar que los focos de mejora que los profesores establecen para su proceso de mentoría se alinean también a los indicadores por los cuales será evaluado su desempeño.

Algunos de estos indicadores evalúan la capacidad de los docentes para plantear objetivos de aprendizaje que indican claramente las habilidades y contenidos que sus estudiantes deben desarrollar; proponer actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje; ajustar o plantear estrategias pedagógicas orientadas a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes; promover que sus estudiantes participen durante la clase realizando las actividades y planteando sus dudas; organizar las actividades de su clase de manera que contribuyan al logro de los objetivos propuestos, aprovechando el tiempo en función de dichos aprendizajes, explicar contenidos y procedimientos o desarrollar habilidades a través de estrategias que promueven aprendizajes profundos y significativos; y proponer preguntas y tareas desafiantes a sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de orden superior. Si comparamos estos indicadores, con los focos de mejora levantados por los profesores, vemos que están estrechamente vinculados (Ver anexo 1).

Una segunda reflexión que surge de los hallazgos, y que llama la atención, es que siendo el Dominio B "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" el que "sienta las bases para que los estudiantes puedan aproximarse de manera efectiva al aprendizaje" (Mineduc, 2021, pag. 33) sólo un 6,3% de los focos de mejora levantados por los profesores se asocian a este Dominio. Este último reconoce que el ambiente que genera el profesor en la clase es un elemento determinante en el proceso de aprendizaje, ya que las orientaciones de este dominio indican que el docente debe organizar los recursos, espacios y transiciones entre actividades y modalidades de trabajo individual y grupal con normas claras, consensuadas y respetadas para el trabajo en el aula. De modo que los estudiantes puedan trabajar con tranquilidad y concentración.

Estos elementos no fueron levantados por los profesores como focos de mejora en

el proceso de mentoría, como tampoco lo fueron aspectos relacionados con que los estudiantes puedan desarrollar las competencias personales y sociales necesarias para desenvolverse de manera activa y propositiva, y lograr un desarrollo integral, propiciando ambientes inclusivos en los que todos los estudiantes se sientan cómodos, seguros, respetados, valorados, desafiados y apoyados. Por otra parte, si se considera que los focos fueron levantados en contexto de pandemia, podría esperarse que estos hubiesen estado fuertemente marcados por las necesidades contextuales de ese momento histórico y que surgieran necesidades de acompañamiento en la mentoría, relacionadas con la promoción de un ambiente de respeto y valoración de la diversidad, de un ambiente para la buena convivencia, y el apoyo al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Todos estos estándares del Dominio B que no tienen focos de mejora que se les puedan vincular.

Respecto de la Evaluación Docente, encontramos que, de las 20 rúbricas de evaluación del Portafolio asociadas a Educación General Básica, 2 de ellas evalúan indicadores vinculados a este dominio que son la capacidad del docente para promover un ambiente de trabajo que propicia el aprendizaje, generando relaciones de confianza, valoración y respeto con sus estudiantes y la capacidad del docente para contribuir a desnaturalizar y evitar la reproducción de sesgos y estereotipos de género, a partir de un diseño pedagógico y/o gestión de las interacciones de la clase que considera el enfoque de género.

Una tercera reflexión, surge a propósito de que ninguno de los docentes releva focos que se relacionen con el Dominio D: Responsabilidades profesionales. Llama la atención la ausencia de focos vinculados con esta dimensión considerando que ésta se asocia al compromiso ético que debe tener el docente con el aprendizaje de sus estudiantes y al compromiso que debe adquirir con su desarrollo profesional continuo. Esto implica el cuestionamiento permanente sobre su práctica a través de procesos reflexivos, así como el impacto de sus decisiones en el aprendizaje de los y las estudiantes. Esta ausencia podría explicarse porque el propósito de la mentoría implementada en el programa, es la mejora y transformación de la práctica pedagógica. Mientras que el acompañamiento a los profesores mentoreados, está enfocado en situaciones pedagógicas que ocurren en la sala de clases.

A diferencia de lo anterior, esta dimensión contempla estándares más generales como el estándar de Ética Profesional, que orienta al docente a proteger los derechos de los estudiantes; el estándar de Aprendizaje Profesional Continuo, que impulsa al docente a participar activamente en su desarrollo profesional, y el estándar de Compromiso con el Mejoramiento Continuo de la Comunidad Escolar, que promueve la toma de decisiones para el logro de las metas institucionales y la colaboración con agentes externos a la escuela que puedan potenciar el desarrollo de los y las estudiantes. Como vemos, aspectos que son más transversales a la labor docente y no específicos de la práctica pedagógica.

### 5.3 Reflexiones finales

Un hallazgo interesante es que los focos de mejora, tanto de directivos como de docentes, coinciden concentrándose en Dimensiones (B y C) y Dominios (A y C), relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis de la sistematización realizada, da cuenta de que es esta la principal necesidad de acompañamiento levantada en el

proceso de mentoría de este programa de formación. Así mismo, vuelven a coincidir cuando se trata de temas vinculados a la Dimensión D "Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar" y Dominio B "Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje", donde en el caso de ambos actores los focos levantados al respecto son pocos o, incluso, hay ausencia de vinculación. Por lo tanto, podemos decir que existe consistencia entre los focos de mejora levantados por docentes y directivos, y que presentan preocupaciones profesionales y necesidades de acompañamiento compartidas.

Respecto de la mentoría, podemos decir que es concebida por los directivos y docentes participantes como un espacio validado para abordar temas pedagógicos, creándose así capacidades en escuelas y territorios. Por último, relevamos que la mejora que se pretende impulsar, desde el programa de mentoría, parte desde los problemas de práctica de los propios actores del sistema, volviéndose autogestionada y significativa.

# Referencias

Caine, G., y Caine, R. (2001). *The brain, education, and the competitive edge*. Lanham, MD: Scarecrow Press.

Cuéllar, C. (2018). *Equipos directivos de escuelas básicas municipales: quiénes son y cómo apoyan la labor docente*. Tesis para obtener el grado de doctor en educación, presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.

Cuéllar, C. y Giles, D.L. (2012). Ethical practice: A study of Chilean school leaders. *Journal of Educational Administration*, 50(4), 420-436.

Costa, A., Garmston, R. y Zimmerman, D. (2014). *Cognitive Capital: Investing In Teacher Quality*. Teachers College Press.

Costa, A.L., y Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Lanham, MD: Rowman&Littlefield

Donoso, S. y Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230013.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Londres: National College for School Leadership.

MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación.

Peña, M., Weinstein, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1- 13.

Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. SAGE Publications Ltd.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.

Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas*. (págs. 45-80). Santiago: Ediciones UDP.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica.



Una alianza de:



Institución asociada:



[www.celider.cl](http://www.celider.cl)

# ANEXOS

## Anexo 1:

Vinculación de focos de mejora con Descriptores de los Dominios del Marco para la Buena Enseñanza.

DOMINIO A	Estándar	Descriptores	Distribución focos de mejora
Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje	1	1.1	0%
	Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	1.2	100%
		1.3	0%
		1.4	0%
		1.5	0%
		1.6	0%
		1.7	0%
	2	2.1	0%
	Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	2.2	0%
		2.3	0%
		2.4	0%
		2.4	0%
		2.6	0%
		2.6	0%
		2.8	75%
		2.9	0%
	2.10	25%	
	3	3.1	0%
	Planificación de la enseñanza	3.2	0%
		3.3	0%
		3.4	17,40%
		3.5	8,70%
		3.6	0%
		3.7	0%
		3.8	0%
		3.9	73,90%
	4	4.1	0%
	Planificación de la evaluación	4.2	0%
4.3		0%	
4.4		0%	
4.5		0%	
4.6		50%	
4.7		0%	
4.8		50%	

DOMINIO B	Estándar	Descriptorios	Distribución focos de mejora	
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Ambiente respetuoso y organizado	5.1	25%	
		5.2	0%	
		5.3	0%	
		5.4	0%	
		5.5	0%	
		5.6	0%	
		5.7	50%	
		5.8	0%	
		5.9	25%	
		5.10	0%	
		5.11	0%	
		5.12	0%	
	Desarrollo personal y social	6	6.1	0%
		6.2	0%	
		6.3	0%	
		6.4	0%	
6.5		0%		
6.6		0%		
6.7	0%			
6.8	0%			
DOMINIO C	Estándar	Descriptorios	Distribución focos de mejora	
Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes	Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	7	7.1	0%
		7.2	9,1%	
		7.3	0%	
		7.4	0%	
		7.5	0%	
		7.6	0%	
		7.7	0%	
		7.8	0%	
		7.9	45,5%	
		7.10	23,3%	
		7.11	0%	
		7.12	18,2%	
	Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	8	8.1	18,2%
		8.2	54,5%	
		8.3	9,1%	
		8.4	9,1%	
		8.5	0%	
	8.6	9,1%		
	8.7	0%		
	Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	9	9.1	0%
		9.2	71,4%	
9.3		0%		
9.4		28,6%		
9.5		0%		
9.6		0%		
9.7		0%		
9.8		0%		

DOMINIO D	Estándar	Descriptor	Distribución focos de mejora
Responsabilidad es profesionales	10	10.1	0%
		10.2	0%
	Ética profesional	10.3	0%
		10.4	0%
		10.5	0%
		10.6	0%
		10.7	0%
		10.8	0%
		10.9	0%
	11	11.1	0%
		11.2	0%
	Aprendizaje profesional continuo	11.3	0%
		11.4	0%
		11.5	0%
		11.6	0%
		11.7	0%
		11.8	0%
	12	12.1	0%
		12.2	0%
	Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar	12.3	0%
		12.4	0%
12.5		0%	
12.6		0%	
12.7		0%	

## Anexo 2: Cuadro sinóptico marco para la buena dirección.

A CONSTRUYENDO E IMPLEMENTANDO UNA VISIÓN ESTRATÉGICA COMPARTIDA	B DESARROLLANDO LAS CAPACIDADES PROFESIONALES	C LIDERANDO LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	D GESTIONANDO LA CONVIVENCIA Y LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	E DESARROLLANDO Y GESTIONANDO EL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR
Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.	Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.	Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.	Desarrollan e implementan una política que asegure una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.	Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos	Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.	Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.	Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.	Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.	Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.	Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.	Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.	Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento	Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.	Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.	Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.	En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.	Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad educativa.	Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.	Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.	Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.
	Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.	Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.	Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.	Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.
		Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.		