



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

**IMPACTO DE LOS LIDERAZGOS INTERMEDIOS EN LOS
RESULTADOS ACADÉMICOS DE UNA RED DE
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
(2011 - 2015)**

WALDO SEBASTIÁN ANTOINE URBINA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

Profesor Guía:

J. MAXIMILIANO HURTADO

SANTIAGO DE CHILE

MARZO de 2017

ÍNDICE GENERAL

1. Introducción.....	7
2. Objetivos y Problematización	9
2.1 Objetivos	9
2.2 Problematización.....	10
3. Marco Teórico	11
3.1 Liderazgo Instruccional.....	11
3.2 Liderazgo Intermedio	13
3.3 Contexto: Red de colegios analizada.....	17
3.3.1 Líderes intermedios: Encargados de Área.....	18
3.3.2 Evaluaciones estandarizadas propias de la Red	20
4. Metodología	22
4.1 Encuesta	22
4.1.1 Características generales de la muestra	24
4.2 Evaluaciones.....	27
5. Análisis de Resultados	28
5.1 Encuesta Docentes	28
5.2 Análisis de resultados académicos.....	38
5.2.1 Evaluaciones internas	38
5.2.2 Resultados de aprendizaje en el contexto nacional (SIMCE)	40
6. Conclusiones y Recomendaciones.....	49
6.1 Conclusiones	49
6.2 Recomendaciones	52
7. Bibliografía.....	55
8. Anexos.....	58
8.1 Construcción encuesta a docentes	58
8.2 Clasificación de las preguntas por área a abordar	62
8.3 Encuesta digital	63
8.4 Tabulación encuesta.....	72

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Caracterización de la muestra – Lugar de trabajo	25
Figura 2. Caracterización de la muestra – Edad	25
Figura 3. Resultados encuesta – Percepciones docentes I	28
Figura 4. Resultados encuesta – Percepciones docentes II	29
Figura 5. Resultados encuesta – Percepciones docentes III	30
Figura 6. Resultados encuesta – Percepciones docentes IV	31
Figura 7. Resultados encuesta – Auto percepción docente I	32
Figura 8. Resultados encuesta – Auto percepción docente II	32
Figura 9. Resultados encuesta – Auto percepción docente III	32
Figura 10. Resultados encuesta – Auto percepción docente IV	33
Figura 11. Resultados encuesta – Misión y visión institucional	34
Figura 12. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos I	34
Figura 13. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos II	35
Figura 14. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos III	35
Figura 15. Análisis comparativo sobre la influencia de los líderes pedagógicos	36
Figura 16. Resultados encuesta – Percepción del control de los líderes pedagógicos	36
Figura 17. Valoración de la figura del Encargado de Área	37
Figura 18. Distribución etárea frente al reconocimiento del Encargado de Área como mentor	38
Figura 19. Resultados PSF de la Red, 2011-2014	39
Figura 20. Resultados PTF de la Red, 2011-2014	40
Figura 21. Resultados SIMCE de la Red, 2011-2015	41
Figura 22. Resultados Globales SIMCE 2011-2015 (8° Básico)	42
Figura 23. Resultados SIMCE Lenguaje 2011-2015 (8° Básico)	43
Figura 24. Resultados SIMCE Matemáticas 2011-2015 (8° Básico)	44
Figura 25. Resultados SIMCE Historia 2011-2014 (8° Básico)	45
Figura 26. Resultados SIMCE Ciencias 2011-2015 (8° Básico)	46
Figura 27. Brecha SIMCE entre los colegios de mejor y peor resultado de la Red (2011-2015)	47
Figura 28. Variación IVE al interior de la Red (2011-2015)	51

RESUMEN

El liderazgo instruccional plantea desde sus preceptos que la orientación al cumplimiento de objetivos y al resultado de logros académicos genera avances en los resultados de los estudiantes. En conjunto con estas prácticas, el liderazgo intermedio se ha abierto camino como articulador entre las políticas educativas de la alta dirigencia de los colegios, y el desarrollo de habilidades de los docentes. Al respecto, el presente estudio se enfoca en indagar los resultados de aprendizaje que ha obtenido una red de establecimientos educacionales de Chile tanto antes como después de la introducción de los Encargados de Área, figura de liderazgo intermedio cuyas labores se enfocan en el acompañamiento docente, el mentoring y en velar por el cumplimiento de los objetivos académicos propios de la red.

La presente indagación caracteriza el rol de los líderes intermedios al interior de los colegios mediante un estudio descriptivo fundamentado en una encuesta aplicada a 51 docentes de la red. Por otro lado, se recogieron los resultados académicos de los estudiantes de 8° Básico tanto a nivel de evaluaciones internas como de la evaluación SIMCE, entre los años 2011-2015, arrojando como resultados principales la visión cercana que tienen los docentes respecto a los líderes intermedios, y el alza en el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente se constata una disminución de la brecha de resultados entre los colegios de mejor nivel socioeconómico respecto a los más deprivados de la red.

Palabras clave: *liderazgo intermedio, liderazgo instruccional, acompañamiento docente, resultados de aprendizaje.*

ABSTRACT

From its foundations, Instructional leadership suggests that academic goals and milestones achievement orientation generate progress in students' results. Along with these practices, middle leadership has found its way as a focal point between schools' high leadership educational policies and teachers' skills development. In this regard, the present study focuses on querying the learning results a Chilean educational institutions network has achieved, both before and after introducing Area Managers, a middle leadership figure tasked with curriculum specialization, mentoring and watching over the network's own academic objectives accomplishment.

The current inquiry characterizes the role of middle leaders inside schools through a descriptive study based upon an interview to 51 network teachers. On the other hand, eighth grade students academic results were gathered both from internal evaluations and from SIMCE tests, from 2011 to 2015, mainly demonstrating the closeness teachers feel towards their intermediate leaders as well as a rise in students' academic performance. Finally, a diminishment of the results gap between the network's higher socio-economical level and most deprived schools was verified.

Keywords: *middle leadership, Instructional leadership, pedagogical accompaniment, learning results.*

1. INTRODUCCIÓN

La influencia que pueden ejercer los líderes educativos dentro de la comunidad escolar se ha investigado de manera bastante extendida durante los últimos años (Robinson et al., 2008; Leithwood, 2009), pero la influencia que los liderazgos intermedios pueden alcanzar dentro de estas instituciones educativas aún no resulta del todo clara (Fitzgerald, 2000).

Se ha propiciado desde algunas agencias e instituciones internacionales la necesidad de distribuir el liderazgo al interior de la escuela (Fitzgerald, 2000; Brundrett, 2006), con miras a abarcar a un mayor número de docentes y así facilitar y hacer más expeditas las labores de gestión interna. En función de esta tendencia que se realiza a nivel global desde hace ya varios años –principalmente en Inglaterra, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Holanda, Hong Kong, sólo por nombrar algunos ejemplos (Fitzgerald, 2000; Busher, 2007, Irvine y Brundrett, 2006)–, una de las principales motivaciones de esta investigación es relevar una iniciativa que se está ejecutando en nuestro país que aproxima el desarrollo de los liderazgos intermedios en el perfeccionamiento profesional docente y en la obtención de mejores resultados académicos.

En el caso de la presente indagación, analizaremos una red de establecimientos educacionales de nuestro país que desde el año 2013 ha ido instalando una estructura organizacional en donde las decisiones pedagógicas se han depositado en un grupo de docentes líderes denominados *Encargados de Área*, los cuales junto con acompañar y retroalimentar a los docentes, realizan labores de *mentoring* –facilitando el desarrollo de las capacidades docentes–, bajan a los profesores las políticas institucionales de carácter académico y se hacen co-responsables de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes, por nombrar algunas de sus funciones más reconocibles a primera vista.

Es materia de la presente investigación determinar cuál es el impacto efectivo que tiene tanto en la influencia de los docentes como en los resultados académicos la figura del Encargado de Área al interior de esta red de colegios.

Para ello, una vez presentados los objetivos y la problematización de esta indagación, se realizará una revisión de los componentes teóricos que caracterizan tanto al liderazgo instruccional como al liderazgo intermedio, además de explicar algunos elementos propios empleados por esta red de colegios para llevar adelante su labor académica.

Tras esta revisión de los antecedentes teóricos, se detallará la metodología empleada para obtener los insumos que permitieron el análisis propio de la investigación, dando paso posteriormente al análisis de los resultados recolectados. Para indagar en el impacto de los liderazgos intermedios en esta institución, se procedió a la aplicación de una encuesta a 51 docentes de los 8 colegios de la red acerca de la valoración que tenían ellos de los Encargados de Área; y también se realizó una revisión de la evaluación SIMCE en el nivel 8° Básico de todos los estudiantes durante los años 2011 y 2015.

2. OBJETIVOS Y PROBLEMATIZACIÓN

2.1 OBJETIVOS

El objetivo principal de esta indagación es evaluar el impacto que ha tenido en resultados –tanto en puntaje SIMCE como en los resultados en las evaluaciones internas de los estudiantes de 8º Básico– el rol del “Encargado de Área”, figura introducida el año 2013 en la red de establecimientos analizada.

Dentro de los objetivos secundarios que se pretenden cubrir, se destaca en primer lugar la necesidad de caracterizar los liderazgos intermedios, y contrastarlos con la figura del “Encargado de Área” instalado en la red. Tras ello, es necesario analizar los resultados de la red entre los años 2011-2015, tanto en puntaje SIMCE como en las evaluaciones internas, en el nivel 8º Básico. Finalmente, y tras realizar el análisis antes mencionado, se tratará de explicar de qué manera la figura del Encargado de Área puede reflejarse en los resultados académicos de los estudiantes de la red.

Para realizar la indagación aquí propuesta, se pretende avanzar en el siguiente itinerario en la construcción de este proyecto de investigación:

- En primer lugar es fundamental caracterizar del concepto de liderazgo intermedio, como un nivel más desagregado respecto al liderazgo distribuido y como un medio para establecer e implementar prácticas instruccionales, considerando sus alcances y su discusión teórica afín.
- Tras ello, se hace necesario caracterizar las funciones y roles que desde la red se les dieron a este cargo, y hasta qué medida constituye un caso de liderazgo intermedio (que al igual que la caracterización del liderazgo intermedio, ya se encuentra realizado en el marco analítico).
- Luego, mediante encuestas, es necesario conocer la mirada que tienen los docentes sobre este nuevo actor, y cuantificar hasta qué medida consideran que su influencia es determinante en la consecución de resultados académicos.

- Tras haber realizado todos los pasos anteriores, se procederá a analizar los resultados académicos de los estudiantes, en términos de evaluaciones internas y externas, y determinar así el impacto en resultados que tiene esta figura del Encargado de Área.
- Finalmente se presentarán las conclusiones generales de este análisis y se ofrecerán algunas recomendaciones.

2.2 PROBLEMATIZACIÓN

Se ha considerado relevante analizar el impacto que ha tenido en la institución esta figura que responde a las consideraciones teóricas que la literatura ha caracterizado sobre los liderazgos intermedios, puesto que los Encargados de Área se encuentran ubicados en la escala jerárquica entre los equipos directivos y los docentes de aula propiamente tal.

En el contexto nacional actual, en donde apremia mejorar los resultados de aprendizajes de los estudiantes para de esta manera acercarse a los estándares de excelencia planteados por diversos organismos internacionales, investigaciones como la que se presenta a continuación brindan la oportunidad de evaluar iniciativas sobre la base de evidencias, para así poder replicar acciones de éxito en otros contextos similares, o en caso contrario, no repetir caminos que no necesariamente aseguran la mejora escolar.

Así, en virtud de los antecedentes teóricos presentados tanto sobre el liderazgo instruccional como el liderazgo intermedio, se estima que esta investigación debería validar el hecho que gracias a la introducción de la figura de los Encargados de Área en la red de establecimientos investigada, los resultados académicos de los estudiantes de cada uno de los colegios debiese ser mejor, y a su vez, esta política institucional debiese tener un impacto positivo entre los profesores, considerando la buena recepción que se tiene de la distribución del liderazgo entre los docentes a partir de lo evidenciado por la literatura sobre el tema.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Una de las principales líneas que ha emergido en la literatura actual relacionada con el liderazgo al interior de la escuela dice relación con el **liderazgo instruccional**. Autores como Leithwood, Robinson, Hallinger y Heck, sólo por nombrar a algunos, han caracterizado este tipo de liderazgo sobre todo en lo relativo a la definición de metas y la orientación hacia el logro académico por parte de la institución educativa. Al respecto, Volante (2010) plantea los tres énfasis más relacionados con la influencia en las prácticas instruccionales:

- *Prácticas relacionadas con la definición de metas y prioridades que se focalizan en el proceso pedagógico;*
- *Prácticas relacionadas con la comunicación y motivación de objetivos académicos;*
- *Prácticas relacionadas con el desarrollo y rediseño de las capacidades organizacionales para mejorar y monitorear la enseñanza.*

Es de esta manera, gracias a los énfasis antes mencionados y las prácticas asociadas al liderazgo instruccional, que algunos investigadores han podido establecer correlaciones importantes entre estas prácticas instruccionales y mejores rendimientos al interior de la escuela (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005). Por su parte, Robinson et al. (2008) insiste en el hecho que el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje genera importantes réditos a nivel de resultados académicos.

Algunos autores en la actualidad indican que tras las acciones que pueda realizar el docente al interior del aula, es el liderazgo del director el que más incide en la calidad de los aprendizajes que reciben los estudiantes –alrededor de un 25% de la varianza total de los resultados– (Barber y Mourshead, 2007; Leithwood et al., 2006), siendo mayor este indicador en las escuelas que se encuentran en condiciones difíciles o de desventaja. (Mulford, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Bolívar, 2009).

A la hora de analizar el liderazgo al interior de las unidades educativas, se puede trabajar este fenómeno desde dos funciones: una, proporcionar dirección y otra, ejercer influencia (Seashore, Leithwood, Walstrom y Anderson, 2010). Por su parte Bush y Glover (2003) identifican 4 conceptos que estarían definiendo el concepto de liderazgo: influencia, valores, visión y gestión.

Es dentro de la función de ejercer influencia en donde se puede visualizar el desarrollo de los liderazgos intermedios, como una rama desprendida dentro del **liderazgo distribuido**. En esta línea es necesario destacar que autores como Hargreaves y Fink (2008) identifican la distribución del liderazgo como uno de los principios para la sostenibilidad de la mejora.

Sin ir más lejos, la propia Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico –OCDE– (2008), ha planteado la necesidad de distribuir el liderazgo, favoreciendo y alentando esta práctica entre sus países miembros en lo que se refiere al tratamiento que se le da a las escuelas, para así incidir en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general.

Un ejemplo concreto al respecto es el que ofrece M. Brundrett con la instalación del programa LftM (*Leading from the Middle*) en Inglaterra, en donde el objetivo era mejorar la efectividad del liderazgo de los líderes intermedios para que pudieran asumir mejor el rol de elevar los niveles de logro de los estudiantes y para el cual el modelo colaborativo –en donde los individuos son valorados como personas por su contribución a los otros y como parte de un equipo–, articulado bajo los preceptos del liderazgo distribuido, ha llegado a ser visto como uno de los elementos clave en el éxito del programa LftM (Brundrett, 2006).

Peñailillo, Galdames y Rodríguez (2013) caracterizan el **liderazgo transformacional** como aquel que fomenta el desarrollo de capacidades y un mayor compromiso personal con las metas organizacionales, no identificándose necesariamente con personas que ocupan cargos administrativos formales.

Sin embargo Robinson, Lloyd & Rowe (2008), a partir de un meta-análisis realizado con 27 estudios sobre liderazgo educacional, dan cuenta de un efecto 3 a 4 veces mayor del liderazgo instruccional en relación al liderazgo transformacional.

3.2 LIDERAZGO INTERMEDIO

Al respecto se puede observar que el surgimiento del concepto de **liderazgo intermedio** se arraiga con profundidad en el desarrollo teórico de las comunidades escolares colaborativas y, tal como ya se ha mencionado antes, en una manifestación del liderazgo distribuido. Así, esta misma mirada, de enfoque más sociológico, plantea que la construcción de las políticas de la escuela, de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y de las culturas y sub-culturas escolares, son actividades políticas y morales que involucran la administración, monitoreo y resolución de conflictos valóricos, donde los valores son definidos como conceptos de lo deseable (Hodgkinson, 1999, citado en Busher, 2005). Aunque este trabajo es llevado a cabo por todos los participantes en una escuela, algunos líderes, especialmente designados formalmente en todos los niveles, tienen más acceso al poder para influir en la configuración de estos procesos (Busher, 2005).

En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o han asumido de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo. De esta manera, la definición respecto de quienes son los líderes intermedios no vendría dada por la existencia de un cargo de autoridad necesariamente, sino más bien por la capacidad de influir sobre las actitudes y comportamientos de los otros docentes (Supovitz, Sirinides y May, 2009).

Algunas publicaciones han hecho hincapié sobre el efecto beneficioso que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas pedagógicas de sus colegas, y colaborando activamente en la implementación de las reformas educativas en las escuelas (York-Barr y Duke, 2004; Supovitz, Sirinides y May, 2009).

El concepto de liderazgo intermedio y de docentes líderes ha ido ganando creciente importancia dentro de la investigación de este tema. Sin embargo, no ha sido claro o consistentemente definido. Así, la literatura tiende a agrupar los liderazgos intermedios de las escuelas en dos grupos: por un lado, se habla de docentes líderes cuando logran obtener buenos resultados con sus estudiantes, y por otro, cuando logran explorar prácticas de enseñanza junto a profesores noveles en pos de mejores aprendizajes de los estudiantes (York-Barr y Duke, 2004).

Para los efectos de la presente investigación, cuando hablemos de líderes intermedios nos referiremos a aquellas personas que ocupan puestos de rango intermedio en la jerarquía de una escuela, no siendo ni altos directivos, como directores, subdirectores, jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas o coordinadores de ciclo; ni personal subalterno, como profesores, docentes asistentes o asistentes de la educación en general (Busher, Hammersley-Fletcher y Turner, 2007).

Pinto, Galdames y Rodríguez (2010) han caracterizado las funciones o prácticas que cumple un líder intermedio en la escuela como las siguientes:

- *La construcción de equipos de trabajo docente.*
- *La construcción de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional.*
- *El asesoramiento o coaching para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares.*
- *Colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso.*
- *Facilitar y otorgar entendimiento respecto a los cambios organizacionales y la implementación de acciones propias de las reformas educativas.*
- *Generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje.*
- *Confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza.*
- *Colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones.*

Tanya Fitzgerald (2000) plantea que las actividades que definen a los líderes intermedios incluyen la administración del trabajo del equipo, la planificación curricular y la provisión de recursos, la gestión de estructuras y procesos y la evaluación de profesores y programas de enseñanza. En otras palabras, un líder intermedio es simultáneamente un líder, un gerente y un administrador. Para la autora, los líderes intermedios abarcan algunas o la totalidad de las siguientes tareas:

- *Docencia en aula,*
- *Planificación curricular,*
- *Coordinación de las actividades de evaluación,*
- *Coordinación del trabajo del departamento,*
- *Participar en tardes/días abiertos de la escuela,*
- *Monitoreo del logro de los estudiantes,*
- *Supervisar el trabajo de los nuevos docentes,*
- *Valorar y desarrollar el equipo de trabajo,*
- *Nombrar al equipo,*
- *Realizar reuniones de equipo,*
- *Contribuir en todas las iniciativas de la escuela,*
- *Involucrarse con diferentes asociaciones,*
- *Mantener comunicación con el equipo de trabajo y el equipo directivo,*
- *Evaluar los planes y programas,*
- *Delegar labores a los miembros del equipo,*
- *Manejar los reclamos,*
- *Resolver conflictos entre los miembros del equipo,*
- *Hacer coaching y mentoring al equipo,*
- *Informar al equipo sobre el nuevo curriculum, políticas de evaluación y procedimientos,*
- *Retroalimentar,y,*
- *Representar los puntos de vista del equipo en otros foros,*

Para la autora, esta lista refleja que el rol de líder intermedio se ha hecho cada vez más complejo, y en función de aquello han aumentado tanto las responsabilidades como la rendición de cuentas.

Los líderes intermedios cumplen una doble función al interior de las escuelas, o como lo define Busher (2005), cumplen un rol *Rostró-de-Jano*, pues por una parte están obligados a ser abogados de sus colegas de departamento y las decisiones que toman ante el equipo directivo en sus escuelas, mientras que también actúan como agentes del equipo directivo en representación de las políticas de la escuela ante sus colegas de departamento.

En una reciente investigación, P. Irvine y M. Brundrett plantean que los líderes intermedios se enfrentan a una serie de desafíos en su trabajo, como lo es lo vago que resulta ser el perfil del cargo, el tener que trabajar en sus departamentos con gente que está en diferentes etapas de su carrera y principalmente la falta de preparación para desempeñar el rol. A su vez, para enfrentar estos desafíos, los líderes intermedios poseen como fortalezas el hecho que saben dónde quieren que vaya el equipo y cómo articularlo, la autopercepción de ser el facultativo dominante del equipo, y el tener conocimiento sobre su propio estilo de liderazgo. En esta investigación, también se plantean tres elementos clave para dar el paso desde el aula al liderazgo docente: experiencia, desarrollo del liderazgo en ambientes distintos a la escuela y el apoyo en la experiencia de otros que ocuparon un rol similar (Irvine y Brundrett, 2016).

Pensando en la forma de habilitar a los líderes pedagógicos, las técnicas más utilizadas por programas que han mostrado buenos resultados son las redes de apoyo, el aprendizaje práctico que se da mediante la experiencia en terreno, el acompañamiento en el aula y las tutorías (*mentoring*), mientras que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor, e incluso a veces negativo (Muñoz y Marfán, 2013). Sobre este último punto algunos investigadores puntualizan que los profesores que asisten a sesiones universitarias, pero que no siguen el proceso de *coaching*, tienen menos probabilidades de tener un impacto en el aprendizaje de sus

alumnos. Sin embargo, estas experiencias posibilitan la apertura a nuevas ideas y la voluntad de cambio, lo que facilita el liderazgo pedagógico del líder intermedio (Gunter, McGregor y Gunter, 2001).

De esta forma, tal como lo mencionábamos antes, el desarrollo mismo del liderazgo intermedio viene a reforzar los planteamientos del liderazgo instruccional, sobre todo en lo relacionado a la orientación de las metas institucionales, y la priorización de los resultados académicos de los estudiantes, con un fuerte énfasis en generar condiciones interpersonales que faciliten el trabajo en equipo y en donde exista una validación importante del líder intermedio, para que de esta forma se avance tanto en liderazgos más distribuidos, como en liderazgos más eficientes y efectivos.

3.3 CONTEXTO: RED DE COLEGIOS ANALIZADA

El presente estudio ha sido llevado a cabo al interior de una red de colegios surgida a inicios del siglo XXI bajo el alero la Iglesia de Santiago, que instó la creación de colegios en sectores vulnerables. En la actualidad esta institución cuenta con 12 colegios, 8 construidos entre los años 2000 y 2008, y 4 incorporados a fines del año 2012 tras la cesión realizada por otra red de colegios de perfil similar. Todos estos colegios se encuentran en la Región Metropolitana, excepto uno ubicado en la región de Los Ríos.

En la actualidad esta red de establecimientos educacionales atiende a cerca de 14.000 estudiantes y en ella trabajan más de 850 profesores.

Dentro de su misión, esta red declara *“La misión (...) es ofrecer a niños, niñas y jóvenes, de sectores de escasos recursos, una educación de calidad; desarrollando un proyecto católico e incentivando el compromiso de las familias con la formación de sus hijos e hijas.”*

Por su parte, en la visión se establece que la institución *“(...) anhela un país más justo y solidario, donde todos tengan la posibilidad de forjar sus talentos, en especial aquellos niños, niñas y jóvenes a quienes la vida les ha ofrecido menos oportunidades. (La*

institución) *tiene la profunda convicción de que todo ser humano, por ser hijo de Dios, tiene el derecho a desarrollarse en plenitud.*”

Junto con los doce colegios que administra la institución, existe una Casa Central en donde se coordinan los diversos trabajos de la red, desde los aspectos administrativos más elementales, hasta las directrices metodológicas de cada una de las áreas, contando con un personal altamente calificado que genera, revisa y ajusta cada requerimiento que tiene cada una de las áreas o asignaturas. Así, desde el nivel central se trabaja en conjunto con los profesores de cada una de las asignaturas en la creación de las planificaciones, las evaluaciones, material didáctico, entre otros elementos fundamentales para la enseñanza, facilitando de esta forma el trabajo que deben realizar los profesores en el aula.

3.3.1 Líderes intermedios: Encargados de Área

Este alto nivel de estandarización, en un primer momento, era coordinado por los **Encargados de Área** de la Casa Central, los cuales junto con generar un ordenamiento curricular y didáctico al interior del equipo de profesores de la Red, visitaban de manera regular los 8 colegios que hasta entonces existían.

En estas visitas, junto con coordinar algunos temas de carácter doméstico (existencia de material didáctico, posibles contrataciones de profesores del área, información de capacitaciones, etc.), los Encargados de Área realizaban un acompañamiento a los docentes del área para así avanzar hacia un desempeño adecuado, el cual se reflejaba en una pauta de observación que se aplicaba durante la asistencia del Encargado de Área a la clase de cada profesor. De este informe se desprendía por un lado una retroalimentación sobre la práctica docente del profesor observado, y por otro lado, una evaluación que posteriormente –en conjunto a otros elementos–, incidía en el bono de desempeño en dinero del profesor observado al final del año, dependiendo de la categoría en la que quedaba el docente tras el ordenamiento de éstos en un formato *ranking* (estas categorías son: satisfactorio, competente, destacado). Los docentes que no quedaban en ninguna de las categorías tenían altas probabilidades de ser desvinculados de cada uno de los colegios al finalizar el año escolar.

Tras una serie de cuestionamientos que generaba el Encargado de Área como una figura ocasional, que llegaba un par de veces al mes al colegio, y que se le acusaba principalmente de realizar una mirada descontextualizada de la realidad en donde se ejecutaba la clase de cada uno de los profesores, la institución introdujo el año 2013 la figura del Encargado de Área en cada colegio de su administración (dejando momentáneamente afuera a los colegios que se incorporaron a la red a fines del año 2012). Dentro de este nuevo rumbo que tomó la Dirección Académica de la institución, se propició que los cargos de Encargado de Área fuesen ocupados por profesores líderes y validados de cada asignatura, para de esta manera evitar por un lado el fenómeno de la descontextualización, y por otro, para potenciar los equipos de trabajo que ya estaban operando de manera consolidada en cada uno de los colegios.

En la práctica, en cada colegio se instalaron en una primera etapa Encargados de Área que ejercerían labores similares a las de un Jefe de Departamento de otras instituciones educativas, pero con un fuerte rol en el acompañamiento docente y *mentoring*, y con un rol más disminuido en lo relativo a los aspectos asociados a las evaluaciones de desempeño. En lo concreto son definidos como líderes educativos internos de cada colegio a los cuales se les confieren las responsabilidades de liderar a un equipo de docentes de un área, al interior de un ciclo.

Dentro del reglamento interno de la institución, se define el rol del Encargado de Área de la siguiente manera: *“Es un profesional especialista en el ciclo y área curricular de (cada área), con competencias sobresalientes tanto por los estudios de capacitación o Postgrado, como por la práctica docente. Debe formular, liderar y gestionar la política de su área curricular, como los aprendizajes logrados, definiéndose como un Maestro de Maestros, siempre conforme a las políticas y lineamientos establecidos en el Proyecto Educativo institucional.”*

Así, las principales funciones de los Encargados de Área en la actualidad son, junto con liderar los departamentos académicos, acompañar a los docentes, observarles clases,

retroalimentarlos, hacerles *mentoring* y evaluarlos sumativamente respecto a su desempeño profesional.

A su vez, de manera sistemática, existen reuniones en donde todos los Encargados de Área de un área en particular se reúnen para analizar planificaciones, evaluaciones (tanto particulares, como las estandarizadas de la red), planes y programas de cada área, o temáticas comunes que sean de interés general para trabajar en dichas reuniones. Desde la Dirección Académica de la Red se ha trazado como un objetivo relevante el hecho de que exista un alineamiento al interior de cada área.

En la actualidad, esta figura se enmarca dentro de un plan institucional al alero de una serie de estrategias planteadas por Paul Bambrick-Santoyo (Director Ejecutivo de las *Uncommon Schools* de EE.UU.), quien en su libro *Leverage Leadership* (2012), presenta las denominadas *palancas del liderazgo*, destacando la importancia de la observación y la retroalimentación de clases, y el análisis de datos a partir de las evaluaciones a las cuales son sometidos los estudiantes.

3.3.2 Evaluaciones estandarizadas propias de la red

Desde los primeros años de la red, y sobre todo a medida que fue aumentando el número de colegios que la constituían, se estableció la necesidad de llevar un monitoreo real sobre los aprendizajes que los estudiantes de la red iban alcanzando. Es a partir de esta necesidad que en un primer momento se generaron las denominadas **Pruebas Terminales Fundacionales (PTF)**, las cuales tenían por objetivo medir los aprendizajes de los estudiantes de toda la red de establecimientos cuando terminara el año escolar, y para ello, se aplicaba el mismo instrumento a cada curso de la red, dependiendo del nivel y de la asignatura. En resumidas cuentas, la PTF viene a ser un símil de las Pruebas de Nivel que se aplican en otros establecimientos educacionales.

Dada la importancia que tenía esta medición final, se incorporó también una prueba al finalizar el primer semestre del año que medía los aprendizajes logrados por los estudiantes en dicho periodo de tiempo. Esta **Prueba Semestral Fundacional (PSF)**

posibilitaba a los docentes plantear remediabiles mucho más directas respecto a lo que se podía hacer tras las PTF, en miras de lograr un buen desempeño académico al final el año escolar. Esta PSF, en algunos niveles y áreas, era homogénea en toda la red. En otros casos, era una herramienta elaborada por cada docente y validada por la Coordinación de Ciclo de cada colegio.

Posteriormente, y en reemplazo a los Ensayos SIMCE que se hacían de manera más bien independiente en cada colegio de la red, se instalaron a partir del año 2012 las **Pruebas de Avance (PAV)**, con miras a detectar aprendizajes descendidos de cara a las evaluaciones de carácter nacional (Prueba SIMCE) en cada uno de los niveles y asignaturas donde aplica.

4. METODOLOGÍA

La investigación se ha de enmarcar al interior de una metodología que permita comparar la variación de los resultados de una institución a lo largo de un tiempo determinado respecto de los resultados académicos logrados por los estudiantes que cursan el nivel 8° Básico en cada uno de los años que abarca la investigación (2011-2015).

Para ello se llevó a cabo un estudio de tipo **observacional**, pues compara una misma situación (resultados de aprendizaje) en distintos momentos de tiempo; es **retrospectivo** en lo concerniente al horizonte temporal; y **evaluativo** en virtud de la pretensión de *“medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso alcanzar, a fin de contribuir a la toma de decisiones subsiguientes acerca del programa y para mejorar la programación futura”* (Weiss, 1975).

Esta investigación se llevará adelante desde la perspectiva del **enfoque cuantitativo** de la investigación, puesto que se realizará una recolección de datos para probar los planteamientos realizados con anterioridad acerca del eventual impacto en resultados que podrían tener estos nuevos líderes intermedios en la institución analizada. Tras ello, se procederá a realizar una medición numérica y un análisis estadístico de los datos recolectados, para así poder establecer algunas ideas generales derivadas del fenómeno analizado en la investigación (Hernández Sampieri et al, 2006).

4.1 ENCUESTA

Una de las primeras problemáticas a resolver que presenta la investigación es la necesidad de comparar la descripción teórica del liderazgo intermedio que presenta la literatura y las características que presentan los Encargados de Área, como líderes intermedios dentro de la institución.

Para alcanzar una mirada amplia y con validez metodológica, se ha optado por construir una encuesta en donde se consulte a los docentes de la red sobre sus percepciones acerca de la figura del Encargado de Área.

Así, para llevar adelante el estudio se realizó una encuesta a 51 profesores pertenecientes a la red educacional, seleccionados de manera aleatoria. Esta encuesta se realizó durante la segunda semana del mes de octubre del año 2015 y se estableció la confidencialidad de las respuestas y el anonimato de quienes respondían, debido a que en sus respuestas se aludía directamente a jefaturas propias de cada uno de los docentes. Del mismo modo, cada uno de los colegios de donde se ha obtenido la información ha sido denominado en la investigación con un nombre de fantasía.

La encuesta, como instrumento, constó de 61 ítems, de los cuales 50 se respondían aplicando una escala Likert frente a afirmaciones de diversa índole para medir los niveles de influencia que reconocían los docentes y sus propias miradas frente a la enseñanza.

El instrumento fue distribuido para su respuesta mediante correo electrónico empleando la plataforma de encuestas digitales *Google Formularios*, por lo cual cada docente respondió dentro de un plazo de dos semanas desde que fue enviada la encuesta.

La encuesta realizada a los docentes de la red, constó de cuatro dimensiones, que son las siguientes:

- **Preguntas de Control:** Esta dimensión abarcó las once primeras preguntas de la encuesta, en donde sobre todo se caracterizó demográfica y laboralmente a la muestra, con preguntas relativas a la edad, sexo, colegio donde trabaja el encuestado, posesión del título de profesor, años de ejercicio docente, años de ejercicio docente al interior de la institución, asignatura, trabajo con Encargado de Área en su asignatura y el haber trabajado anteriormente con líderes intermedios.
- **Niveles de influencia reconocidos por el docente:** La dimensión buscó lograr un ordenamiento de los niveles de influencia que reconocen los docentes ante diversas situaciones, en tres niveles jerárquicos (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área). Las treinta y cuatro preguntas de esta dimensión repetían situaciones similares, y sólo se cambiaba en la redacción la figura jerárquica a la cual aludían. En estas preguntas se buscaba determinar percepción de cercanía, de

control, de conocimiento del trabajo diario, entre otras aristas relacionadas con el liderazgo reconocido por parte de los profesores.

- **Preguntas sobre cultura y creencias docentes:** Esta dimensión, de once preguntas, se intercalaban con las de percepción de influencia, y tenían como principal objetivo caracterizar a los docentes, para así cruzar la información con las percepciones del liderazgo. Estas afirmaciones abarcaban preguntas sobre autopercepción profesional, responsabilización de resultados, manejo de disciplina y normalización, entre otros elementos que se ha considerado necesario desvelar del ideario que tenían estos docentes sobre sus creencias y cultura.
- **Evaluación a la labor del Encargado de Área:** En esta dimensión, de siete preguntas, se busca clarificar desde distintas perspectivas la valoración que los docentes realizan sobre el trabajo realizado por los Encargados de Área, sobre todo orientado al desarrollo profesional que ellos reconocen en sí mismos y que logran atribuir a los líderes intermedios.

Esta encuesta fue validada tanto por académicos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile como por docentes de la red, quienes entregaron su retroalimentación realizando una evaluación de jueces al instrumento.

A su vez, la encuesta posee una confiabilidad medida mediante el método *Alfa de Cronbach* de 0,65, por lo cual es importante advertir que aproximadamente un 35% de la varianza no es explicada por los ítemes sobre los cuales se construyó la encuesta.

Para reducir el efecto experimentador, a los encuestados no se les informó respecto a los objetivos que tenía la realización de la encuesta, salvo de tratarse de información que sería empleada para fines académicos.

4.1.1 Características generales de la muestra

De los 51 profesores encuestados, 20 pertenecían al Colegio Azul, 7 trabajaban en el Colegio Verde, otros 6 trabajaban en el Colegio Rojo, 5 en el Colegio Negro, 4 en el

Colegio Naranja, mientras que 3 profesores respondieron en los Colegios Blanco, Celeste y Amarillo.

¿En qué colegio trabaja?			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Colegio Verde	7	13,7	13,7
Colegio Amarillo	3	5,9	19,6
Colegio Rojo	6	11,8	31,4
Colegio Azul	20	39,2	70,6
Colegio Blanco	3	5,9	76,5
Colegio Naranja	4	7,8	84,3
Colegio Celeste	3	5,9	90,2
Colegio Negro	5	9,8	100,0
Total	51	100,0	

Figura 1. Caracterización de la muestra – Lugar de trabajo

La edad promedio de la muestra se estableció en 31,6 años, instalándose la moda en los 28 años, con un 12% de los encuestados situados en dicha edad. Es significativo mencionar que el 58,8% de la muestra tiene 30 años o menos, mientras que sólo el 11,8% de los encuestados tiene más de 40 años.

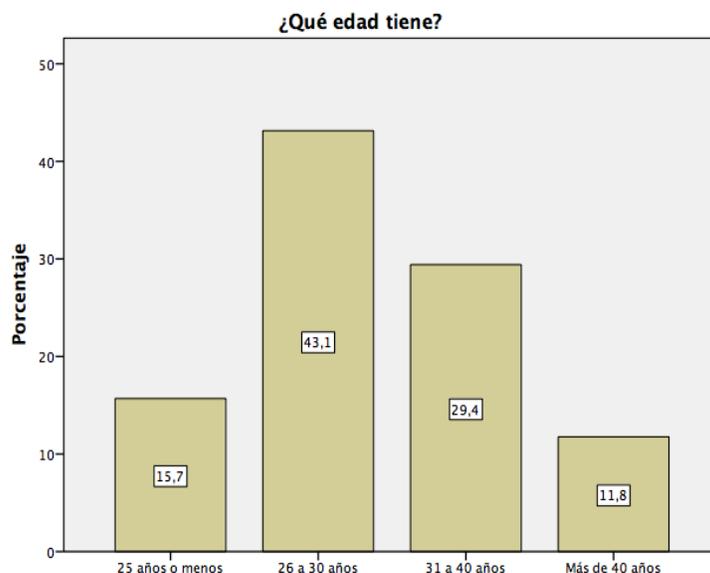


Figura 2. Caracterización de la muestra – Edad

En lo relativo a la cantidad de años ejerciendo como docente, encontramos una trayectoria como profesional de 7,4 años, teniendo el 49% de la muestra una trayectoria profesional igual o menor a los cinco años como docente. A su vez, relacionado con la edad de los encuestados, encontramos que sólo el 17,6% de la muestra tiene 10 o más años en el sistema como profesor.

Ante la pregunta sobre cuántos años lleva ejerciendo como docente en la red, se estableció que los profesores de dicha institución llevan en promedio 4,3 años trabajando allí, y solo el 5,9% de la muestra lleva más de 10 años trabajando en la institución.

A la hora de caracterizar en términos de género a la muestra, un 70,6% resultaron ser mujeres, mientras que un 29,4% varones.

De los 51 encuestados, 47 indicaron poseer el título de profesor, mientras que cuatro personas mencionaron no poseer dicho título. Esto se explica principalmente debido a la alianza que tiene la red con una institución que homologa el trabajo realizado por la organización estadounidense *Teach for America*, la cual recluta profesionales de otras áreas pero que no tienen necesariamente el interés de hacer clases como actividad laboral permanente a futuro, por lo cual debe obtener una validación ministerial para ejercer la docencia. De esta manera, la institución educativa logra el objetivo de cubrir las asignaturas en donde es más difícil encontrar profesores, principalmente en las áreas de Matemáticas, Ciencias e Inglés.

De los profesores encuestados, 15 indicaron ser profesores de Historia y Geografía, 10 de Lenguaje y Comunicación, 9 de Matemática, 6 de Inglés, 5 de Ciencias Naturales, 2 de Educación Física, 2 de Música, 1 de Religión y 1 de Tecnología.

Dentro de la muestra, dado su carácter aleatorio, se tuvo que consultar sobre si es que quienes respondían eran Encargados de Área o no, y también si es que pertenecían a una asignatura donde trabajaran con un Encargado de Área. Al respecto, de los 51

encuestados, siete resultaron ser Encargados de Área y otros siete indicaron trabajar en asignaturas en donde no tenían la retroalimentación de un Encargado de Área permanente al interior del colegio (como por ejemplo Religión, Música, Tecnología, etc). En ambos casos la encuesta llegaba hasta aquella pregunta y se daba por finalizada.

Es relevante destacar que de los 37 profesores encuestados que no eran Encargados de Área y que trabajaban con uno de ellos, sólo 2 indicaron haber trabajado antes con alguna figura similar a la del Encargado de Área, lo cual evidencia que en buena medida esta política institucional resultó ser novedosa dentro el contexto nacional.

4.2 EVALUACIONES

Para efectos del presente estudio, se ha considerado compilar los resultados de tres evaluaciones diferentes (SIMCE, PSF y PTF, estas últimas definidas anteriormente en la página 17), cuyos análisis se plantean en dos dimensiones: por un lado, se analizarán de manera transversal cada una de ellas, y luego, se plantearán comparativas entre cada uno de los instrumentos de evaluación.

En todas las evaluaciones se ha considerado el nivel de 8° Básico como nivel de estudio, considerando que la mayor parte de las evaluaciones SIMCE se aplican en este nivel, tal como las PTF de la red.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1 ENCUESTA DOCENTES

Para profundizar en un análisis más acabado sobre dónde se inserta la labor de los profesores de la red, se ha decidido caracterizar las percepciones que tienen éstos sobre el espacio en el cual trabajan y particularmente la mirada que tienen sobre sus estudiantes, la forma en que los definen, y las aproximaciones teóricas que tienen al respecto. Para esto se incluyeron en la encuesta una serie de preguntas con las cuales se abordan temáticas como liderazgo docente en el aula, autopercepción de competencia, responsabilización del desempeño escolar, etc.

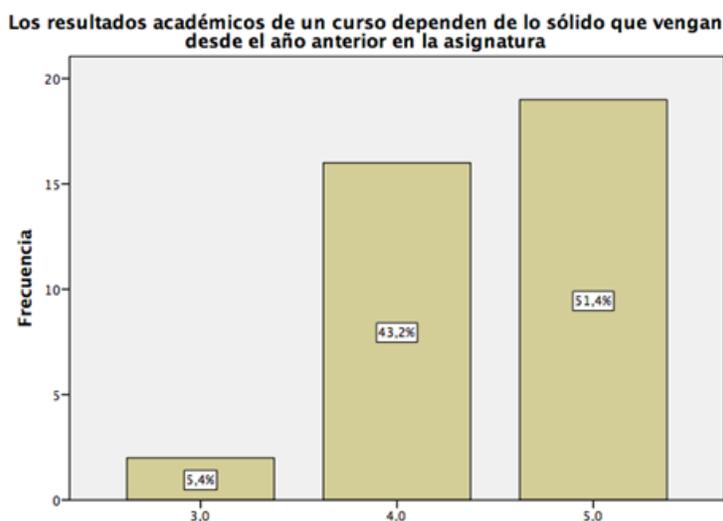


Figura 3. Resultados encuesta – Percepciones docentes I

En primer lugar, al abordar un tema tan sensible como la responsabilización que ejerce el docente sobre el resultado de sus estudiantes, podemos observar que el 94,6% de los docentes encuestados manifestaron estar de acuerdo, o muy de acuerdo con la frase “*Los resultados académicos de un curso dependen de lo sólido que vengan desde el año anterior en la asignatura*”, situación que pone sobre la palestra el hecho de que para los profesores encuestados ésta puede ser una justificación sobre su propio desempeño a la hora de trabajar con un curso.

Por otro lado, y quizás más llamativo aún, es que para los docentes de la red (que se declara como una institución que aborda la inclusión de manera amplia y con amplios recursos destinados a ella), en un 81,1% declaran estar muy de acuerdo con la frase “Hay estudiantes con los que definitivamente no es posible lograr avances académicos”.

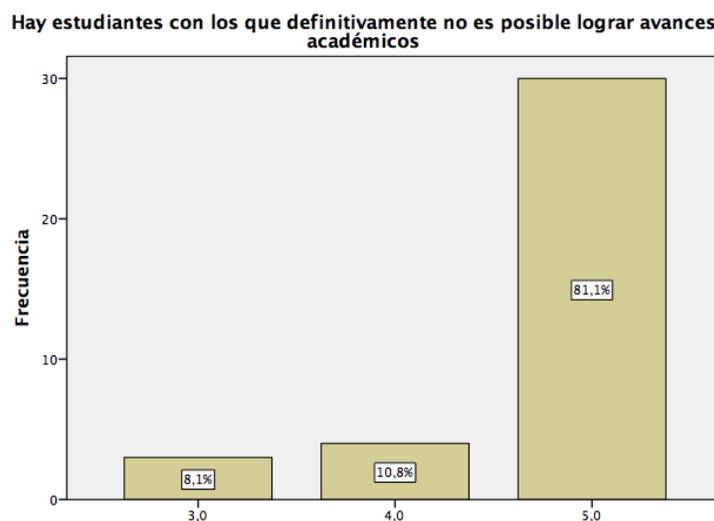


Figura 4. Resultados encuesta – Percepciones docentes II

Al respecto, podemos encontrar más explicaciones que simplemente la disolución que hacen de la responsabilidad que tienen los docentes con los estudiantes que poseen mayores dificultades a la hora de aprender, sino que también puede ser un factor explicativo el hecho que los estudiantes con necesidades educativas especiales de la red tienen un trabajo complementario (o a veces incluso personalizado) con profesionales expertas en el trabajo con estos estudiantes, como lo son las profesionales de los equipos de integración escolar (profesoras diferenciales, sicólogas, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogas, etc.). Esto puede llevar a los docentes a creer que sus propias capacidades de lograr avances con determinados estudiantes se vería mermada respecto a la que pueden lograr profesionales especialistas.

Con números menos contundentes que los anteriores, podemos observar que los docentes tienden menos a responsabilizar a un curso con malos hábitos respecto a su incidencia en la posibilidad de hacer buenas clases o no. De hecho podemos observar una

dispersión mayor en el resultado, a pesar de encontrarse la mayor frecuencia en la alternativa muy de acuerdo a la frase *“Por mucha experiencia que tenga, en un curso con malos hábitos no puedo lograr clases adecuadas”*. Para esta afirmación, sin embargo, la media se ubicó en 3,3, muy cercana a la alternativa media de la escala.



Figura 5. Resultados encuesta – Percepciones docentes III

Similar a lo anterior, podemos ver que los docentes si bien manifiestan que el comportamiento de los estudiantes es relevante respecto a su desempeño en el aula, resulta ser menor esta responsabilización frente a otras afirmaciones. Frente a la afirmación *“Las posibilidades de lograr una buena clase dependen totalmente del estado de ánimo de los estudiantes en ese momento”* encontramos que la muestra presenta una media de 3,6, en línea con la pregunta analizada anteriormente, y ubicada cerca de la alternativa media de la escala.

Frente a la afirmación *“No tengo tiempo para revisar el trabajo de los estudiantes, lo que influye en un rendimiento menor por parte de ellos”*, la muestra se dispersó de manera concentrada en la media, reflejando que para los profesores encuestados el factor tiempo es un tema menos relevante que otros que hemos visto (cuál es el nivel con el que llega el curso, o los estudiantes con los que no podrían lograr muchos avances).

No tengo tiempo para revisar el trabajo de los estudiantes, lo que influye en un rendimiento menor por parte de ellos

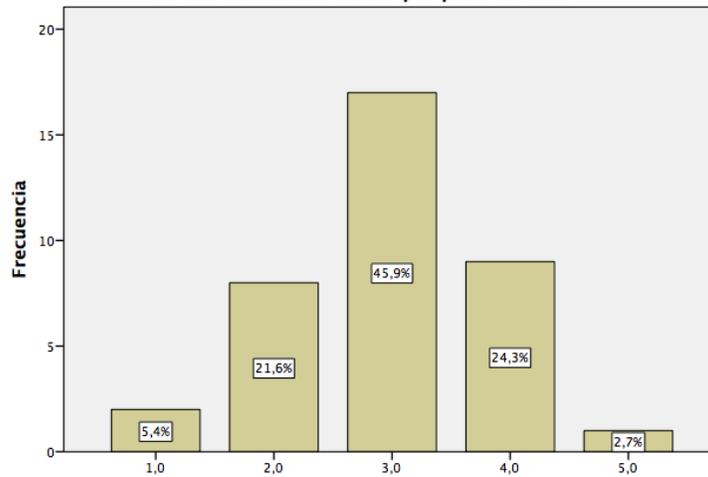


Figura 6. Resultados encuesta – Percepciones docentes IV

Un segundo aspecto necesario de analizar corresponde a la autopercepción de competencia que poseen los docentes encuestados, sobre todo si es que se reconocen como personas capaces de realizar su labor y como profesionales que cumplen con los parámetros esperados de quienes tienen a su cargo la labor de educar. Esto es necesario de observar sobre todo si consideramos que la figura del Encargado de Área viene a apoyar precisamente al docente, pero a un docente dispuesto de ser ayudado porque considera que siempre puede mejorar más. Al respecto, observamos que frente a la afirmación *“Sin ningún tipo de ayuda igual podría avanzar como docente”*, la muestra se mueve sobre todo entre las alternativas *“de acuerdo”* y *“ni de acuerdo ni en desacuerdo”*, lo que se puede interpretar como docentes que se consideran capaces de avanzar por sí mismos, pero que también presentan un margen para ser ayudados. Ante la afirmación *“Mi desempeño docente, sin ninguna retroalimentación de ningún tipo, es el adecuado”*, la muestra se dispersó de manera similar a la anterior. De hecho, para ambas preguntas, las medias son muy similares, siendo 3,5 para la primera, y 3,4 para la segunda.

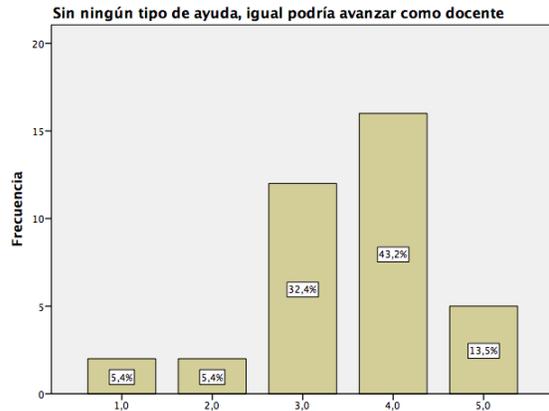


Figura 7. Resultados encuesta – Autopercepción docente I

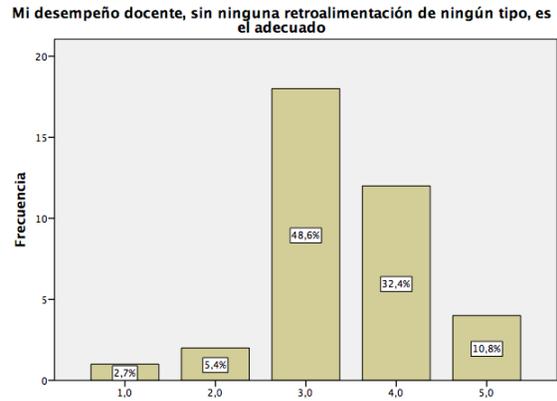


Figura 8. Resultados encuesta – Autopercepción docente II

Por otro lado, complementando la pregunta anterior, se le consultó a los docentes si es que les agradaba que existieran varias personas que apoyaran su labor, lo que en su amplia mayoría (un 86,5% muy de acuerdo) resultó ser reconocido como favorable.

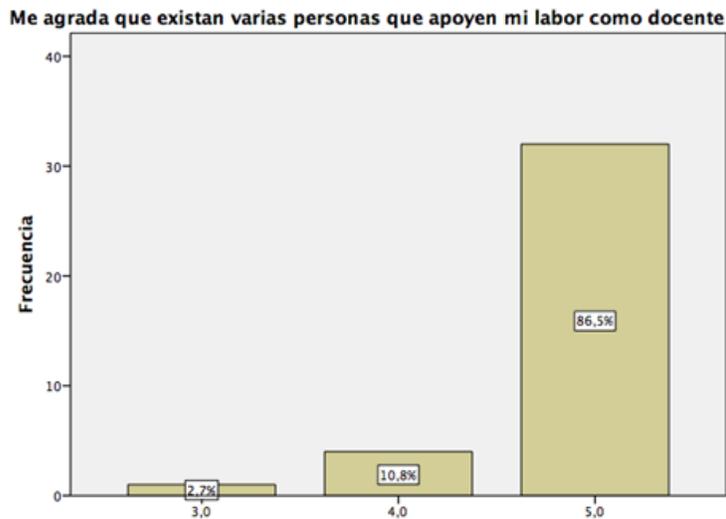


Figura 9. Resultados encuesta – Autopercepción docente III

Quizás donde los docentes manifestaron mayor seguridad, fue frente a la afirmación *“Sin la necesidad que nadie me diga nada, sé lo que hay que hacer en el aula y en lo relativo a planificación y evaluación”*, en donde un 86,5% de la muestra manifestó estar *“de acuerdo”* o *“muy de acuerdo”*, lo que podemos asociar a la autopercepción de los propios docentes como personas que pueden llevar adelante una labor donde particularmente se prepararon en la Educación Superior.

Al abordar el liderazgo docente al interior del aula, se presentó la afirmación “*El resultado académico de mis estudiantes depende fundamentalmente de mi labor como docente*”, lo que a su vez se relaciona con la idea de responsabilización del docente frente a los aprendizajes de los estudiantes. Frente a esta afirmación, se puede observar que un 89,1% de la muestra manifiesta estar “*de acuerdo*” y “*muy de acuerdo*” con la afirmación, con una media ubicada en 4,4, lo que evidencia a un cuerpo docente bastante comprometido con su propio rol dentro del aula.

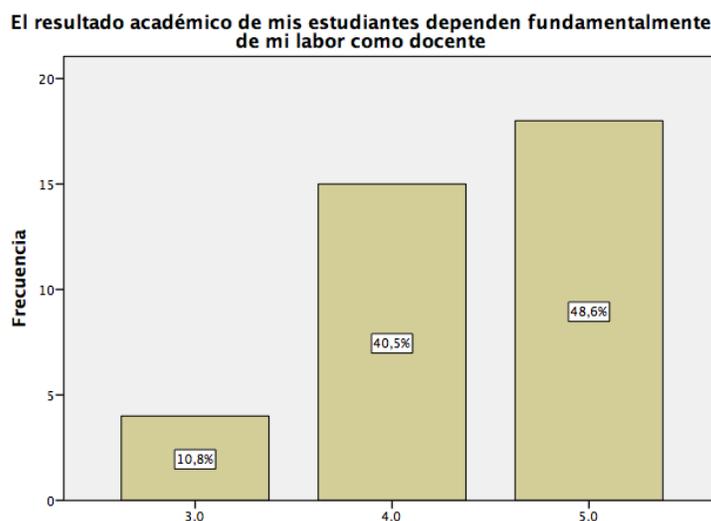


Figura 10. Resultados encuesta – Autopercepción docente IV

A la hora de analizar sobre quién es la persona que le transmite de manera más directa la misión y la visión institucional, refrendada en la afirmación “*La visión y los objetivos que plantea son relevantes en mi desempeño docente*”, podemos encontrar que tanto el Director como el Encargado de Área cuentan con una alta validación por parte de los docentes al respecto, ambos cargos catalogados con medias ubicadas en 4,2, a diferencia del Coordinador de Ciclo que es catalogado con 3,6 como media. Esto lo podemos explicar principalmente por el discurso de liderazgo institucional que transmite dirección por un lado, y que aterriza más concretamente el Encargado de Área en el aula. Así, no resulta extraño contar con las categorías que se obtienen por medio de la encuesta y que podemos observar en el siguiente gráfico:

La visión y los objetivos que plantea son relevantes en mi desempeño docente

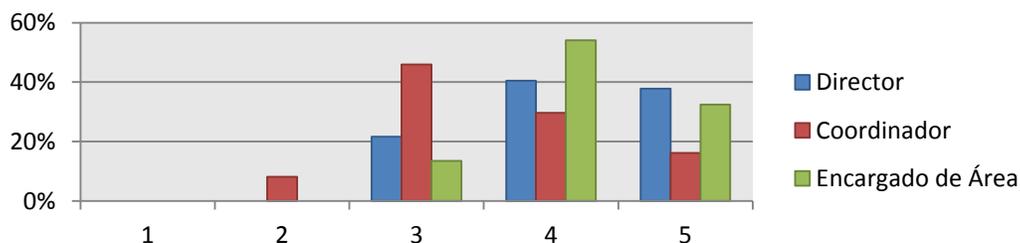


Figura 11. Resultados encuesta – Misión y visión institucional

Respecto a los elementos de apoyo que consideran los docentes que reciben por parte de la institución, podemos observar en las siguientes tres afirmaciones que se reitera un patrón respecto a la percepción del origen del apoyo más cercano que obtienen los docentes. Así, en las afirmaciones *“Gracias a él, he mejorado mis prácticas docentes”*, *“Más ha influido en mis avances como docente”* y *“Quien trabaja más directamente conmigo respecto al logro de resultados académicos”* podemos observar que es en la figura del Encargado de Área en donde se percibe un mayor nivel de proximidad, en Dirección el mayor nivel de lejanía, y en la Coordinación del Ciclo un nivel intermedio de apoyo, tal como se puede observar en los siguientes gráficos:

Gracias a él, he mejorado mis prácticas docentes

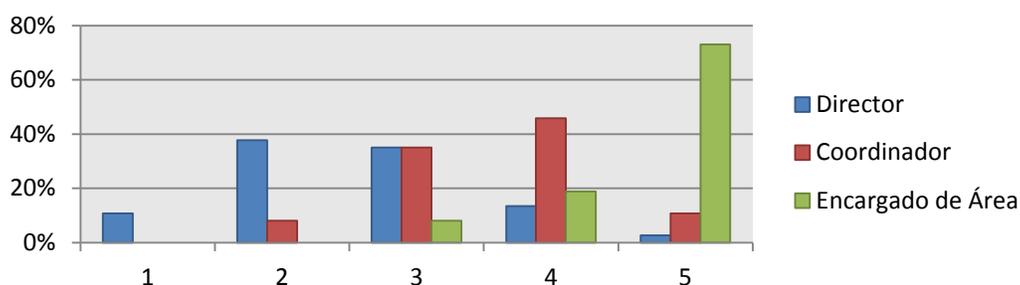


Figura 12. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos I

Más ha influido en mis avances como docente

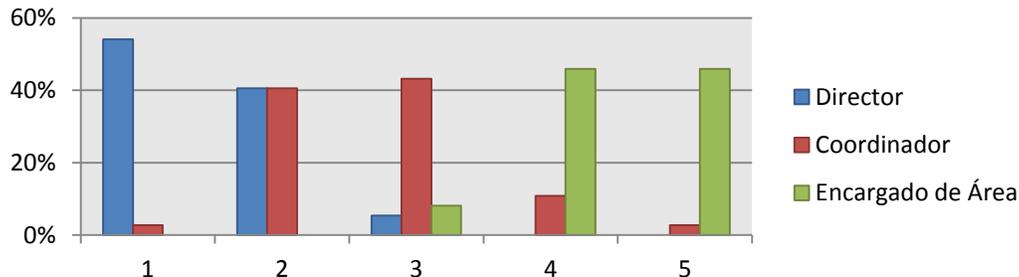


Figura 13. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos II

Quien trabaja más directamente conmigo respecto al logro de resultados académicos

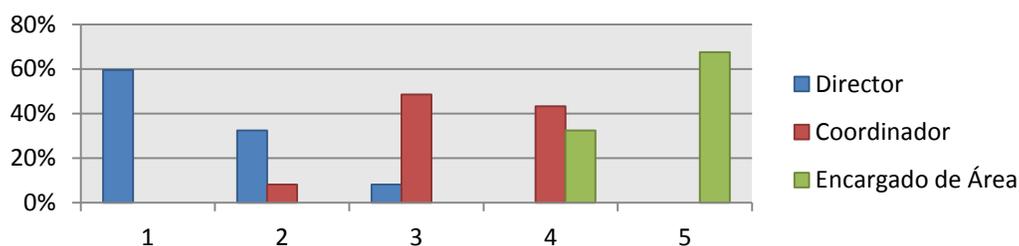


Figura 14. Resultados encuesta – Influencia de líderes pedagógicos III

De esta forma, si comparamos las medias de los tres gráficos, podemos constatar que los niveles de valoración son casi similares, presentándose las menores medias respecto a la percepción que se hace del rol del Director sobre cada una de las afirmaciones, (rangos situados entre 1,5 y 2,6), luego podemos observar que en el caso del Coordinador de Ciclo las medias se sitúan en un rango entre 2,7 y 3,6, que podemos catalogar como medio. Finalmente, podemos observar con números casi idénticos el caso de la percepción que tienen los docentes respecto al apoyo que brinda el Encargado de Área, cuyas medias en cada una de las afirmaciones se mueven entre 4,4 y 4,7, reconociéndose a esta figura como fundamental en el apoyo que los docentes reconocen en su trayectoria profesional, y cumpliendo uno de los mandatos que posee esta figura en el momento de su creación, que es la de ser un soporte para los docentes en su crecimiento profesional, o en resumidas cuentas, operar bajo la lógica de hacer de la institución, una escuela de desarrollo docente.

	Director	Coordinador	Encargado de Área
Gracias a él, he mejorado mis prácticas docentes	2,6	3,6	4,6
Más ha influido en mis avances como docente	1,5	2,7	4,4
Quien trabaja más directamente conmigo respecto al logro de resultados académicos	1,5	3,4	4,7

Figura 15. Análisis comparativo sobre la influencia de los líderes pedagógicos

Respecto a los niveles de control percibidos por los docentes, se observan dos fenómenos interesantes: por un lado, contrario a lo que uno podría suponer desde la literatura o el sentido común, el control dentro de las instituciones educativas de la red se asocia en menor medida a la figura del director (media de 2,1), y en mayor proporción en la figura del coordinador de ciclo (media de 4,8).

A pesar de ser la persona más cercana al trabajo del docente, tal como lo hemos podido apreciar a lo largo de los resultados expuestos hasta el momento, el Encargado de Área es considerado como un agente que ejerce menores niveles de control que el Coordinador de Ciclo, con una media de 4 dentro de la escala Likert.

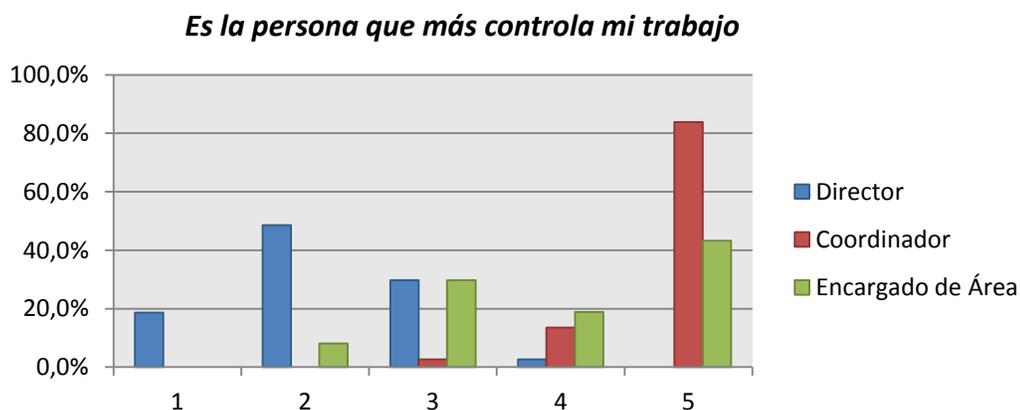


Figura 16. Resultados encuesta – Percepción del control de los líderes pedagógicos

Si bien, en una primera lectura, pudiese resultar algo extraño este panorama, no es del todo anormal para los docentes que trabajan en la Red, pues desde hace un par de

años se viene potenciando como política institucional una mayor autonomía de cada uno de los ciclos, con los Coordinadores de Ciclo como principales gestores y responsables de los resultados académicos del ciclo. Así, el Coordinador de Ciclo trabaja en conjunto con los Encargados de Área para apoyar al docente en su labor educativa. De esta forma, la figura de control asociada tradicionalmente al Director, en el caso de los colegios de la Red, se ve representado hoy en el Coordinador de Ciclo.

Ahora, si nos concentramos más a fondo en la figura del Encargado de Área, podemos observar los siguientes resultados:

Sobre el Encargado de Área					
	1	2	3	4	5
Es positivo que exista la figura				27,0%	73,0%
Realiza un buen trabajo			5,4%	32,4%	62,2%
Es un especialista en la asignatura			5,4%	43,2%	51,4%
Me ha ayudado a tener un mejor desempeño docente			16,2%	29,7%	54,1%
Me permite mejorar los resultados académicos de mis estudiantes		2,7%	21,6%	27,0%	48,6%
La retroalimentación de las clases que me observa me permite mejorar siempre		2,7%	21,6%	29,7%	45,9%
Lo reconozco como un mentor	8,1%	13,5%	24,3%	29,7%	24,3%

Figura 17. Valoración de la figura del Encargado de Área

Es relevante el hecho de destacar que la percepción existente sobre la figura del Encargado de Área resulta transversalmente valorada en prácticamente todos los atributos recabados a través de la encuesta, reconociendo la importancia de que exista esta figura, como valorando su buen trabajo, el apoyo para mejorar como docente, el ser un especialista de la asignatura, entre otros atributos positivos percibidos por los docentes. El único ítem en el cual si bien tiene una positiva valoración, no logra un apoyo total, es frente a la frase “*Lo reconozco como un mentor*”. Al cruzar las respuestas de las variables edad con la afirmación mencionada, podemos encontrar que la muestra se dispersa de la siguiente manera:

		Reconozco en mi encargado de Área a un mentor					Total
		1	2	3	4	5	
¿Qué edad tiene?	Menos de 25 años			2	1	5	8
	26 a 30 años	1	3	5	4	3	16
	31 a 35 años			2	3	1	6
	36 a 40 años	1	2		1		4
	Más de 41 años	1			2		3
Total		3	5	9	11	9	37

Figura 18. Distribución etárea frente al reconocimiento del Encargado de Área como mentor

Como se puede observar en la tabla, a menor edad del docente, más se aprecia al Encargado de Área como un mentor. Disminuye esta cualidad en la medida que avanza la edad de los docentes, a tal punto que el educador de más edad que está más de acuerdo con esta frase tiene sólo entre 31 y 35 años, lo cual habla de un mayor impacto de esta figura en lo formativo durante la etapa inicial de los docentes en el mundo profesional.

5.2 ANÁLISIS DE RESULTADOS ACADÉMICOS

5.2.1 Evaluaciones Internas

Tal como se mencionó con anterioridad, para el presente estudio se han considerado los resultados académicos de los estudiantes de octavo básico de los ocho colegios originales de la Red. A su vez, se consideran los resultados de los años 2011-2012 (sin la figura del Encargado de Área en cada uno de los colegios), y de los años 2013-2014 (con Encargados de Área en los colegios).

Se ha considerado este nivel (8° Básico) sobre todo porque es el único del cual se pueden obtener resultados de las Pruebas Semestrales Fundacionales (PSF) y las Pruebas Terminales Fundacionales (PTF) de todos los años seleccionados en cinco áreas académicas (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés). En el caso de las PSF, los resultados obtenidos corresponden a Lenguaje, Matemáticas e Historia, mientras que en las PTF, se cuenta con las cinco áreas evaluadas.

De esta manera, con estos resultados, se puede realizar el análisis transversal pretendido en el trabajo actual.

Estas PTF fueron realizadas en 22 cursos de 8° Básico de los ocho colegios originales de la Red, midiendo, por prueba, a cerca de 770 estudiantes. Si consideramos que cada uno de los estudiantes rindió las cinco evaluaciones internas, en el transcurso de un año tenemos un total de 3.850 pruebas realizadas. De esta manera, en el periodo de los cuatro años a los que responde la presente investigación, podemos redondear en cerca de 15.400 las evaluaciones analizadas en este documento.

Al analizar los resultados que se pueden obtener en estas evaluaciones estandarizadas internas (promedio de los 4 años analizados), podemos encontrar en primer lugar que la diferencia existente entre los colegios que poseen un mejor nivel socioeconómico (NSE) es clara respecto a los colegios más deprivados, tal como se puede observar en el siguiente gráfico:

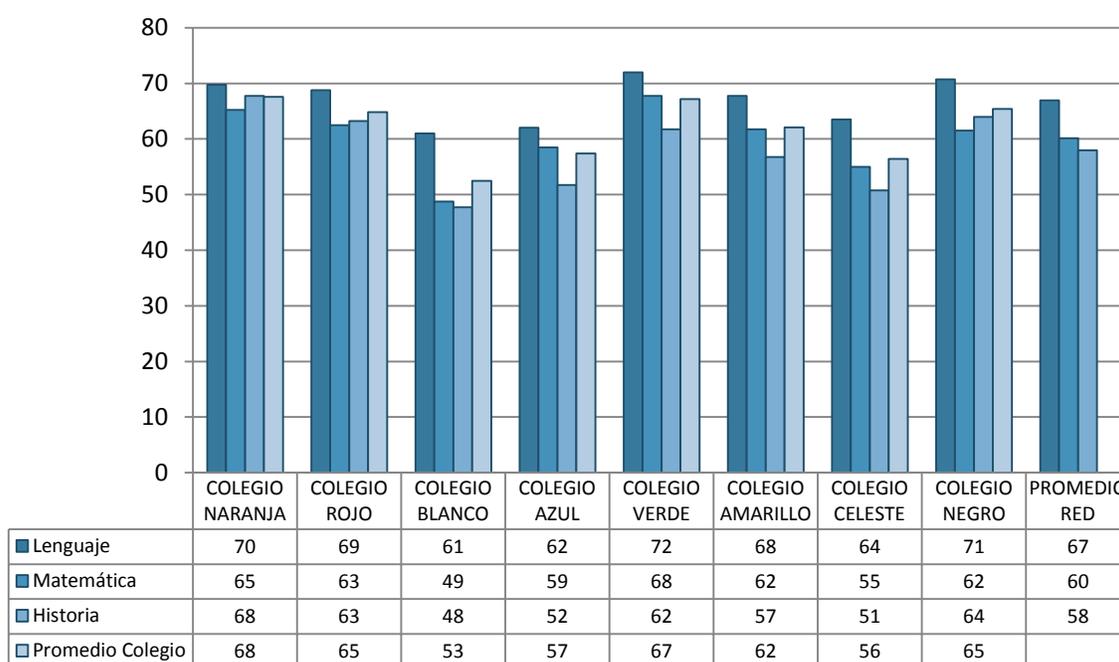


Figura 19. Resultados PSF de la Red, 2011-2014

En lo relativo a las Pruebas Semestrales Fundacionales, los colegios de NSE medio (Naranja, Rojo, Verde y Negro) promedian casi 10 puntos porcentuales más que los

colegios de NSE medio bajo (Blanco, Azul, Amarillo y Celeste). Mientras los primeros promedian un resultado global de 66,25% de logro, los segundos alcanzan sólo un 57% de logro.

A su vez, en las Pruebas Terminales Fundacionales (PTF) observamos los siguientes resultados, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

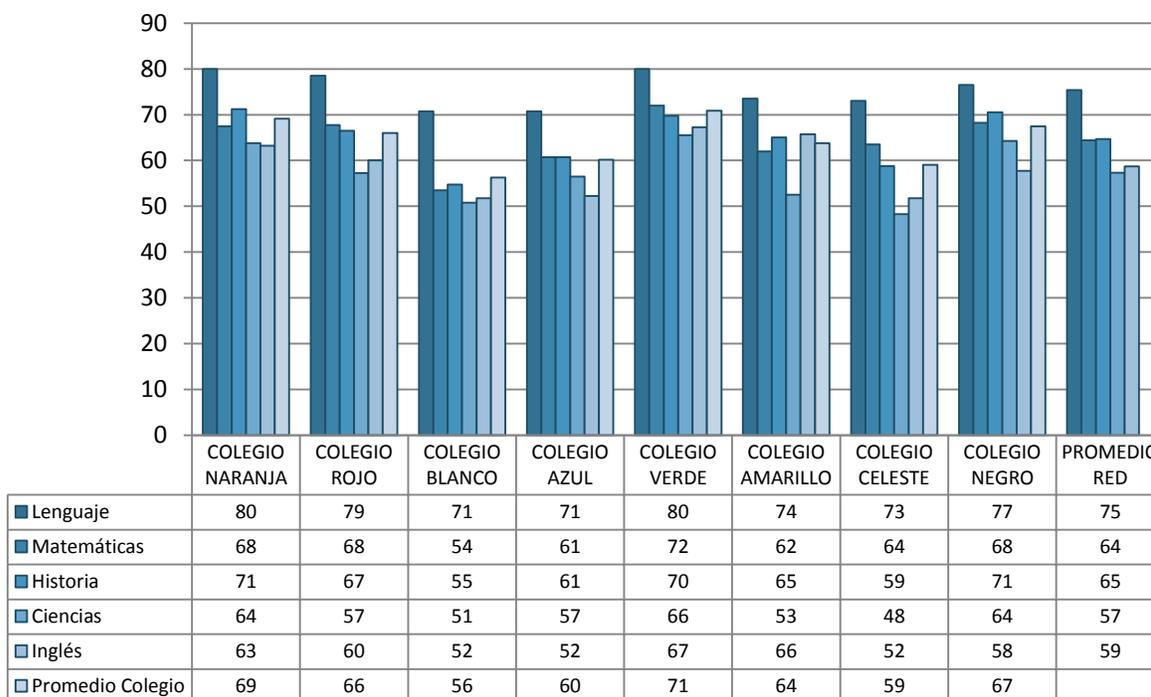


Figura 20. Resultados PTF de la Red, 2011-2014

En este caso, con estas evaluaciones que evalúan todos los contenidos que curricularmente corresponden al año de octavo básico, podemos observar que el comportamiento de la misma muestra es prácticamente idéntico, puesto que los colegios de NSE medio ponderan nuevamente cerca de 9 puntos porcentuales más que los colegios de NSE bajo (68,25% versus 59,75%).

5.2.2 Resultados de Aprendizaje en el contexto nacional (SIMCE)

Esta realidad académica propia de la Red es coherente a su vez con los resultados que se pueden obtener desde la evaluación SIMCE, puesto que las mismas diferencias socioeconómicas se ven representadas en los resultados de dicha evaluación de carácter

nacional, si tomamos como referencia los resultados obtenidos entre los años 2011 y 2015, en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Aquí podemos observar una panorámica de los resultados obtenidos en este periodo:

COLEGIO	AÑO	LENGUAJE	MATEMÁTICA	HISTORIA	CIENCIAS	PROMEDIO AÑO	PROMEDIO 2011-2014
NARANJA (GSE MEDIO)	2011	276	281	296	296	287	290
	2013	287	296		299	294	
	2014	252	284	298		278	
	2015	271	297		300	289	
ROJO (GSE MEDIO)	2011	279	287	299	291	289	292
	2013	289	287		303	293	
	2014	268	305	298		290	
	2015	278	309		299	295	
BLANCO (GSE MEDIO BAJO)	2011	241	253	244	248	247	254
	2013	242	248		271	254	
	2014	245	252	267		255	
	2015	245	258		277	260	
AZUL (GSE MEDIO BAJO)	2011	255	274	268	267	266	265
	2013	248	256		282	262	
	2014	218	275	279		257	
	2015	254	289		285	276	
VERDE (GSE MEDIO)	2011	294	296	290	303	296	295
	2013	287	304		309	300	
	2014	265	298	299		287	
	2015	263	313		310	295	
AMARILLO (GSE MEDIO BAJO)	2011	262	289	282	278	278	274
	2013	278	295		278	278	
	2014	241	262	264		256	
	2015	247	293		283	274	
CELESTE (GSE MEDIO BAJO)	2011	251	266	264	252	258	268
	2013	255	277		267	266	
	2014	249	290	274		271	
	2015	259	292		280	277	
NEGRO (GSE MEDIO)	2011	266	274	288	288	279	280
	2013	272	285		295	284	
	2014	264	300	300		288	
	2015	253	276		277	269	
PROMEDIO GSE MEDIO: 289 PUNTOS							
PROMEDIO GSE MEDIO BAJO: 265 PUNTOS							
PROMEDIO RED: 277 PUNTOS							

Figura 21. Resultados SIMCE de la Red, 2011-2015

De esta forma, un primer análisis que podemos realizar es de doble entrada: por un lado, los resultados académicos son coherentes entre sí (los colegios con mejor resultado académico lo son tanto en PSF, PTF como SIMCE, al igual que los que poseen menor rendimiento), y por otro lado, la condicionante socioeconómica se mantiene a lo largo de estas tres evaluaciones, replicando casi de manera exacta el ordenamiento de cada una de ellas.

Una tendencia casi general entre todos los colegios es el descenso que se produce en los resultados entre los años 2013-2014, que es cuando en los colegios se introduce la figura del Encargado de Área. Sin embargo, los resultados de ese año, a nivel nacional, se vieron influenciados por una “disminución atípica”, tal como lo detallara en su momento la Agencia Nacional de Educación (Agencia Nacional de Educación 2015; *La Tercera*, 2015). Ese año, los resultados evidenciaron un mantenimiento de los resultados en Matemáticas (262 en 2013 versus 261 en 2014) y en Historia (262 en 2011 versus 261 en 2014), pero una caída de quince puntos en Lenguaje de un año para otro (255 en 2013 versus 240 en 2013). Estos resultados se normalizaron durante el año siguiente, lo que se refleja en el alza generalizada de 7 de los 8 colegios de la Red evaluados en el presente estudio.

Es por ello que al revisar los resultados SIMCE entre los colegios de la Red, nos encontramos con una caída en los resultados generales durante el año 2014 y una recuperación en el 2015, pero a su vez, nos encontramos con que los resultados al interior de la Red tienden a reducir su brecha entre los diferentes colegios, tal como apreciamos en la siguiente gráfica:

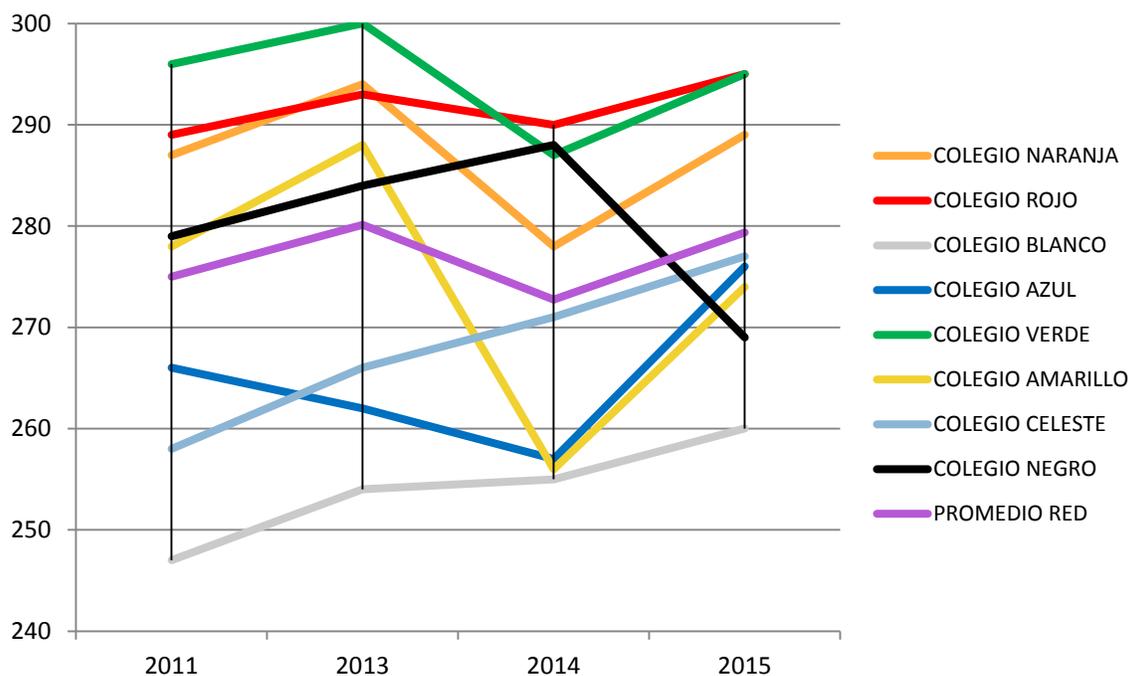


Figura 22. Resultados Globales SIMCE 2011-2015 (8º Básico)

Si la brecha entre el colegio con mejor resultado en 2011 (Colegio Verde) y el de peor resultado (Colegio Blanco) era de 49 puntos SIMCE, al año siguiente se reduce a 46 puntos la diferencia entre ambos colegios. Para el año 2014, la diferencia entre el colegio Rojo (el que obtuvo el mejor resultado) y el colegio Blanco se reducía a sólo 35 puntos, lo que podría hacer presuponer que desde la introducción de la figura del Encargado de Área, al interior de la Red se ha avanzado en equidad educativa. El resultado general promedio del año 2015 tiende a corroborar esta situación, puesto que los 35 puntos de diferencia se mantienen entre los colegios mejor y peor posicionados, siendo además significativa el alza generalizada de cada uno de los colegios aquí presentados.

Si se comienza a realizar un análisis más exhaustivo al interior de cada una de las áreas evaluadas en este periodo, para ver si es que existe alguna tendencia o alguna explicación, podemos encontrar que en el caso de la evaluación de Lectura y Comunicación (Lenguaje) la muestra se comporta de la siguiente manera:

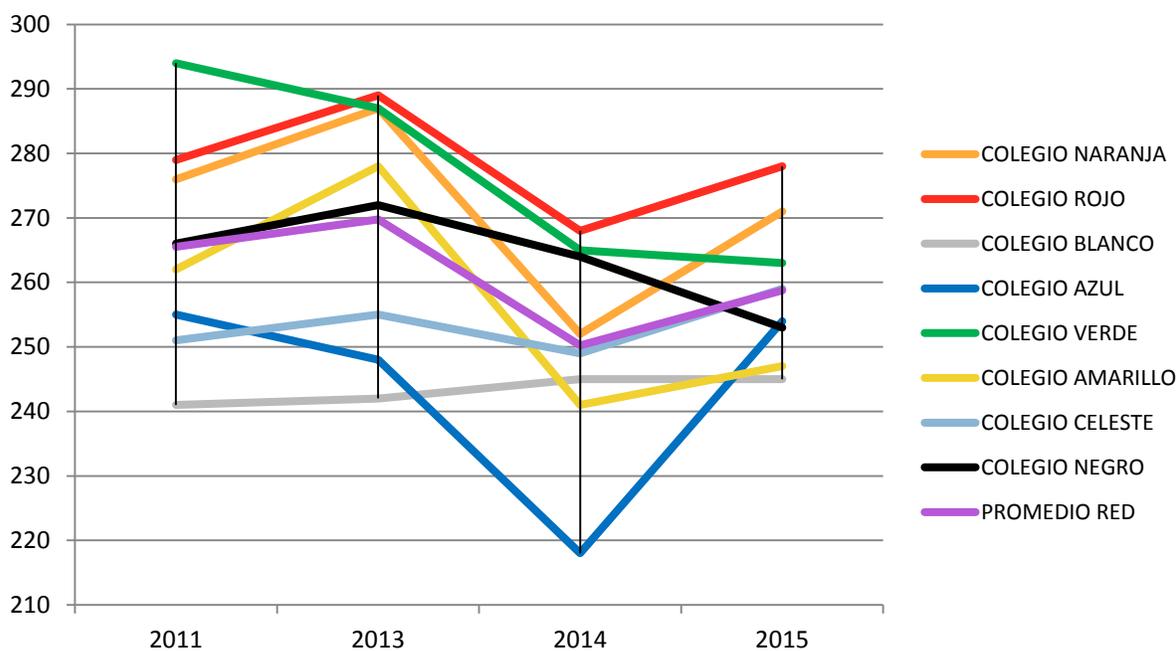


Figura 23. Resultados SIMCE Lenguaje 2011-2015 (8° Básico)

En el caso de esta evaluación, podemos observar que la diferencia entre los puntajes de los colegios con mejor y peor resultado era de 53 puntos en el año 2011,

diferencia que el año 2013 se reduce a 47 puntos. En el año 2014, que es cuando ocurre esta situación señalada anteriormente en los resultados de lenguaje, es el año donde podemos observar que la diferencia entre el colegio con mejor resultado (Rojo, 268 puntos) y el de peor resultado (Azul, 218) es de 50 puntos, pero este último colegio a su vez representa un caso totalmente atípico al interior de la misma muestra de colegios pertenecientes a la Red. Si excluimos el caso del colegio azul, podemos observar que la diferencia entre el colegio Rojo y el penúltimo peor resultado (Colegio Amarillo, 241 puntos) se reduce a sólo 27 puntos. Una vez normalizados los resultados para el año 2015, la brecha entre los colegios extremos queda en 33 puntos, lo que en definitiva significa una reducción de 17 puntos entre los colegios con mejor y peor puntaje en los últimos 4 años, lo que equivale a una reducción de las brechas de un 38% entre las mediciones de los 2011 y de 2015.

El caso de matemáticas evidencia una irregularidad acentuada entre cada uno de los planteles respecto a su desempeño, lo que sin embargo no impide que el resultado promedio de la Red haya aumentado en más de 10 puntos en 4 años. La siguiente gráfica muestra a su vez la distribución de los resultados SIMCE entre los años 2011 y 2015:

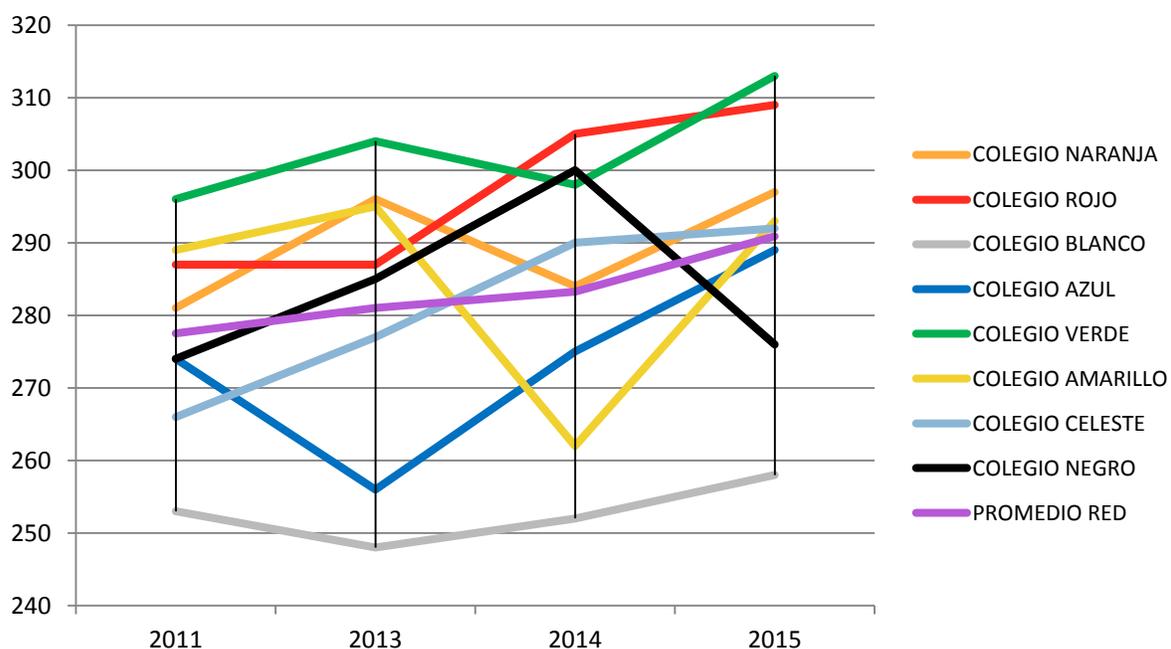


Figura 24. Resultados SIMCE Matemáticas 2011-2015 (8° Básico)

En este caso particular podemos apreciar que la brecha de 43 puntos que existía en el año 2011 entre los colegios Blanco y Verde se amplía hacia el año 2013, alcanzando los 56 puntos. Si bien al año siguiente la diferencia entre los dos colegios extremos (Blanco y Rojo) se reduce, sólo llega a 53 puntos, siendo de todas formas mayor a la brecha original en 10 puntos. Para el año 2015, logramos observar un alza generalizada de los resultados en 7 de los 8 colegios de la Red, pero aumentando nuevamente la brecha a 55 puntos. Tal como ocurrió en el caso de Lenguaje del colegio Azul el año 2014, observamos aquí un comportamiento anómalo en el resultado del colegio Blanco, el cual se despega en 18 puntos respecto al colegio que le sigue. Excluyendo al colegio Blanco en el análisis del año 2015, podemos ver que la brecha se reduciría a 37 puntos, sumando además una tendencia al alza de los resultados.

En los casos de Historia y Ciencias podemos ver que esta brecha se logra reducir de forma consistente, aumentando a su vez los resultados generales. En el caso de Historia, Si la brecha en el año 2011 era de 55 puntos entre los colegios Rojo y Blanco, ésta se redujo a sólo 36 puntos entre los colegios Verde y Amarillo, quienes se posicionaron como colegios extremos. Esta reducción en 19 puntos de la brecha (equivalentes a un 35%) es importante de considerar en virtud del análisis realizado.

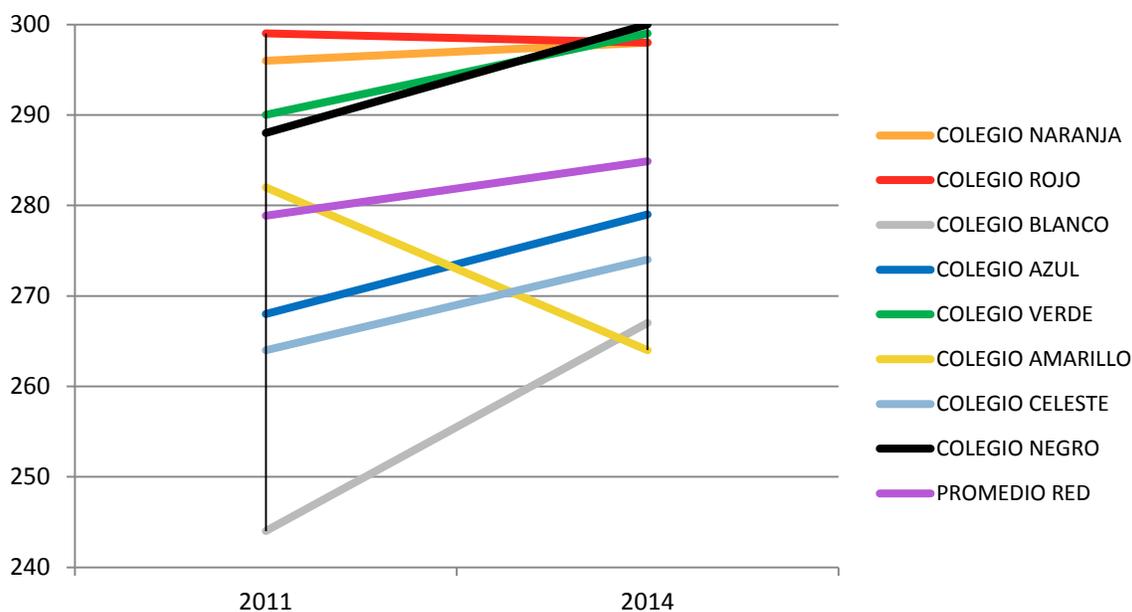


Figura 25. Resultados SIMCE Historia 2011-2014 (8° Básico)

Mientras en el caso de Historia se logra observar una reducción importante en la brecha entre todos los colegios, en el caso de Ciencias esta reducción de la brecha se ve consistente en el tiempo en los resultados académicos de los ocho planteles que conforman los colegios de la Red. Aquí, podemos ver como la brecha en los resultados entre los dos colegios extremos pasa a ser de 55 puntos en 2011 (Colegios Verde y Blanco) a 42 puntos en 2013 (Colegios Verde y Celeste), para dar paso a 33 puntos en el año 2015, disminución de 22 puntos en cuatro años, equivalentes a un 40% de avance en el reducción de esta diferencia entre los planteles de mayor y menor logro.

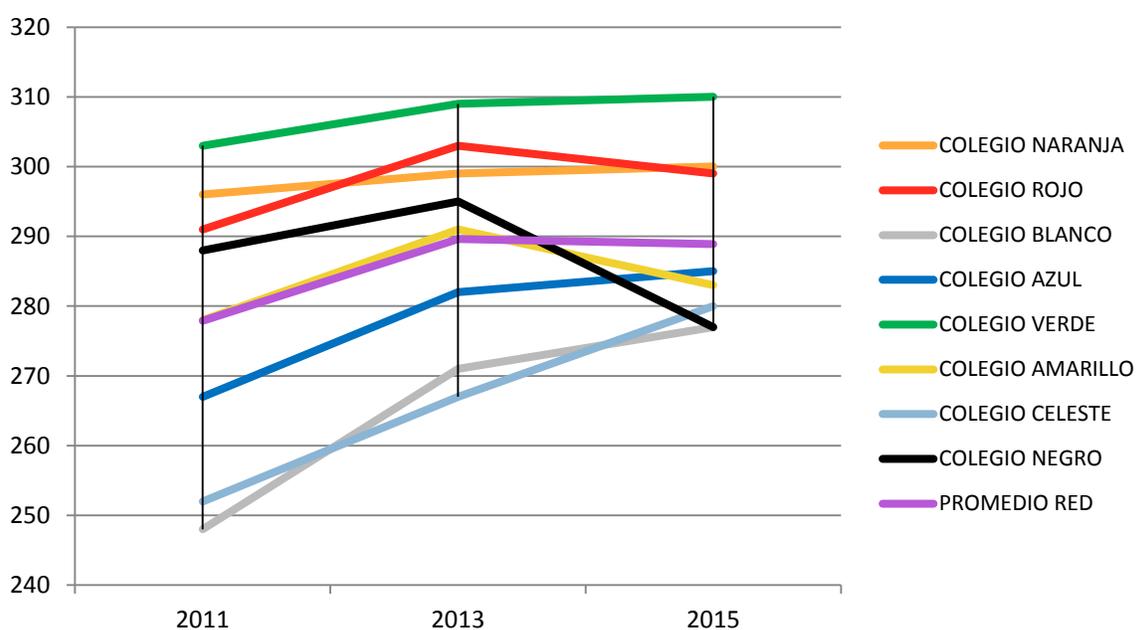


Figura 26. Resultados SIMCE Ciencias 2011-2015 (8° Básico)

Es relevante destacar que en este caso los colegios de mejor resultado mantienen sus puntajes en términos relativos, pero son los colegios de NSE más deprivado los que logran avanzar de manera consistente en sus resultados, a pesar de un leve descenso en el resultado promedio de los colegios de la Red entre los años 2013 y 2015.

De esta manera podemos ordenar los resultados generales de la evaluación SIMCE en el siguiente cuadro:

	Lenguaje	Matemáticas	Historia	Ciencias	Red
2011	53	43	55	55	49
2013	47	56		42	46
2014	50 (27*)	53	36		35
2015	33	55 (37**)		33	35

*Brecha resultante excluyendo el caso atípico del resultado del colegio Azul.

**Brecha resultante excluyendo el caso atípico del resultado del colegio Blanco.

Figura 27. Brecha SIMCE entre los colegios de mejor y peor resultado de la Red (2011-2015)

Aquí se logra evidenciar, en efecto, que si se puede obtener una relación entre resultado SIMCE y la irrupción de la figura del Encargado de Área, es que la reducción de la brecha en el puntaje entre los colegios de NSE Medio y los de NSE Medio Bajo se pueden asociar al mayor apoyo que obtienen los docentes de estos colegios de la mano de los Encargados de Área.

Es importante destacar que durante el periodo analizado existieron otras políticas derivadas de la Dirección Académica de la Red, y otras que los propios Encargados de Área idearon, pero ambas estuvieron mediadas por estos últimos en la implementación directa de estas iniciativas, por lo cual, si bien no es posible indicar que dichas acciones no tuvieron impacto también en los resultados, de todas maneras el rol de los Encargados de Área resulta relevante en que las acciones indicadas se ejecutaran con éxito.

Entre las iniciativas más destacadas que se ejecutaron en la Red mientras se instalaba la figura del Encargado de Área están las siguientes:

- Reuniones de Departamento y alineamiento curricular, lideradas por los Encargados de Área,
- Método *Astoreca* en Lenguaje, en educación básica (2° básico a 6° básico)
- Metodología *Singapur* en Matemáticas, también en educación básica (Pre-kinder a 6° básico),
- Metodología *ECBI*, en el área de Ciencias,
- Modelo *Enseñanza para la Comprensión*, en Historia.

Además, tal como se comentaba en la página 20, toda la disposición de la figura de los Encargados de Área ocurrió de la mano con la instalación de las estrategias diseñadas por Bambrick-Santoyo en su libro *Leverage Leadership* (2012), quien plantea como énfasis la observación de clases y su posterior retroalimentación a los docentes, además de brindarle dedicación y tiempo al análisis de los datos generados por las evaluaciones a las cuales están sometidos los estudiantes para de esa manera generar una estrategia de enseñanza que vaya mas direccionada en virtud de los aprendizajes que van desarrollando dichos estudiantes.

De esta manera, si bien existen una serie de iniciativas que se han ejecutado durante el periodo 2011-2015, la totalidad de ellas está mediada por la labor de los Encargados de Área, por lo cual, para efectos del presente estudio, se ha considerado que la efectividad de estas acciones y su impacto en los resultados académicos es parte de la efectividad misma de los liderazgos intermedios de cada uno de los colegios.

Así, el éxito de cada acción es parte fundamental del sustento por el cual existe el cargo, y en donde en los años anteriores no necesariamente se garantizaba la efectividad de las iniciativas implementadas al capacitar directamente a los profesores sobre un tema, pues el seguimiento y la retroalimentación no se encontraba asegurada al quedar restringida a la capacidad que tenían las Coordinaciones de Ciclo para acompañar a cada uno de los docentes.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

A la hora de realizar el presente análisis al impacto que tiene la figura del Encargado de Área al interior de la Red de establecimiento analizada, lo primero que podemos encontrar interesante es la alta valoración que tienen los propios docentes de esta figura, la cual, tal como mencionáramos anteriormente, desde el año 2013 se ha instalado con éxito al interior de cada uno de los colegios de la Institución.

Esta percepción positiva se evidencia sobre todo en características para las cuales estaba diseñado el cargo: liderar cada una de las áreas, acompañar a los docentes, retroalimentarlos en su labor, ayudarlos a crecer profesionalmente respecto a su desempeño individual, alinearlos a los objetivos del establecimiento y de la Red, entre otras áreas, todas las cuales fueron muy bien valoradas por los docentes, tal como lo revisamos en el presente estudio.

Asociado a lo anterior, no es posible dejar de resaltar que la figura del Encargado de Área aterriza el liderazgo al interior del establecimiento que otrora tuviesen la Dirección y la Coordinación Académica. Se logra observar que para los docentes, esta figura se acerca al aula, al lugar mismo de desarrollo diario de la labor docente, lo cual le brinda por un lado, un estatus de legitimidad (que en alguna medida se logró hacer al nombrar a docentes líderes de los propios colegios), como a su vez una perspectiva concreta de mejorar como docente, gracias a la retroalimentación in situ que genera el Encargado de Área. Esto, como logramos ver, creemos que se relaciona directamente con los resultados académicos logrados al interior de cada uno de los colegios.

Al analizar los resultados de las evaluaciones internas de la Red, no logramos apreciar mayores avances de parte de los colegios en términos de mejores resultados o reducción de brechas socioeconómicas internas en lo relativo a las PSF o las PTF.

Lo que sí constata la revisión de dichas evaluaciones, es que observamos que al igual que la realidad nacional, los resultados académicos de los colegios de la Red tenían una alta correlación con el NSE en el cual se ubicaba su matrícula. Esto quiere decir que a mayor ingreso familiar de un estudiante de la Red, mejor puntaje PTF o PSF obtendría.

Sin embargo, en donde sí se logra apreciar una tendencia consistente, es en lo relativo a las evaluaciones SIMCE, en las cuales se logra apreciar que junto con un aumento en los resultados globales de cada una de las evaluaciones, lo más importante a nuestro parecer, es la reducción de las brechas de puntaje entre los colegios respecto a su condición socioeconómica.

Esta situación se ha logrado apreciar en casi todas las áreas (de manera más nítida en Ciencias e Historia, y de manera menos clara en Lenguaje y Matemáticas), en donde se logra observar que los colegios de menor ingreso socioeconómico avanzan a un ritmo mayor respecto a sus puntajes que a los colegios que históricamente les ha ido mejor.

Dentro del análisis presentado, una de las variables a considerar es el comportamiento de la muestra respecto al Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que es otro de los indicadores socioeconómicos empleados tanto por los establecimientos educacionales en general, como por el propio Ministerio de Educación. Un colegio que presenta un alto IVE, tiene dentro de su matrícula una mayor cantidad de estudiantes vulnerables. Al contrario, un colegio con bajo IVE, posee una menor cantidad de estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Resulta interesante evidenciar que la mejora en términos de resultados ocurre a pesar del aumento del IVE en todos los colegios de la Red en el espacio de tiempo analizado. A nivel de toda la Red, observamos que el promedio del IVE de los ocho establecimientos pasa desde un 64,5% a un 71,9%. Hay colegios, como el Blanco y el Naranja, que aumentan incluso en más de un 10% su índice de vulnerabilidad.

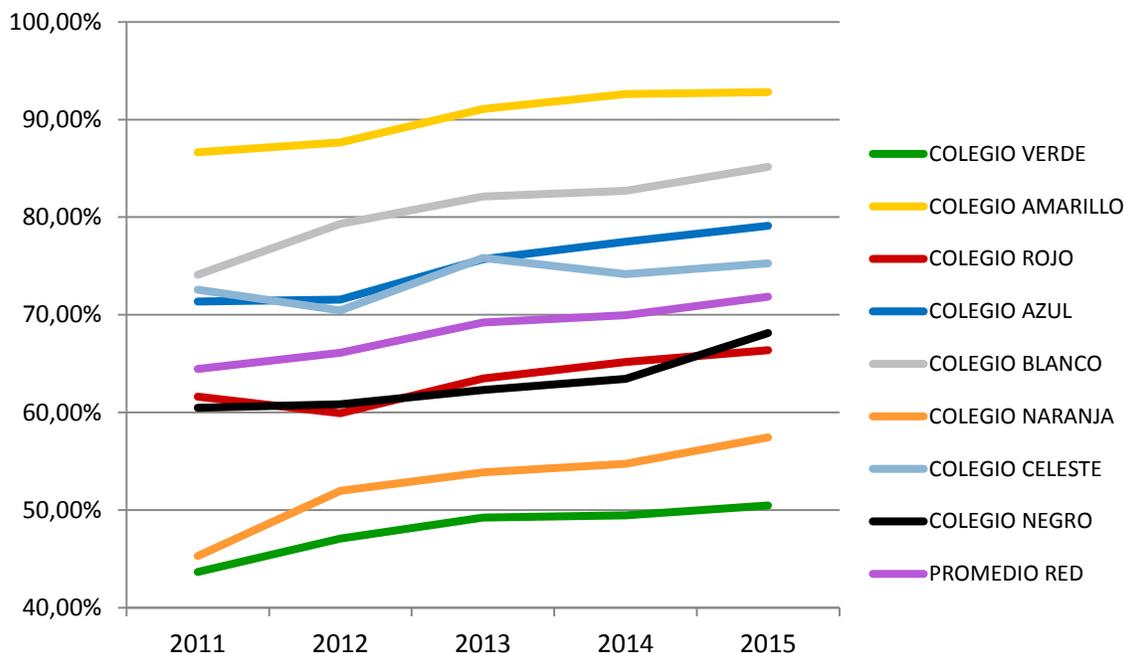


Figura 28. Variación IVE al interior de la Red (2011 - 2015)

La evidencia en nuestro país establece importantes relaciones entre el NSE de los estudiantes y los resultados que éstos obtienen en la Evaluación SIMCE. La Agencia de Calidad de Educación daba cuentas de este fenómeno, apuntando también que las brechas han tendido a reducirse desde la implementación de la Ley SEP en el año 2006, con la que se financian iniciativas como la instalación de los Encargados de Área (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

De esta manera, resulta positivo encontrar resultados a contracorriente como el expuesto, por que a pesar de aumentar los índices de vulnerabilidad de los colegios de la Red como ya se dijo, los resultados han logrado mejorar y la brecha interna entre los colegios se ha ido reduciendo.

Es importante puntualizar también que la matrícula durante el período estudiando presenta cambios bastante menores, lo cual incide de manera marginal en el análisis aquí expuesto. Considerando el período que comprende este estudio, el segundo ciclo escolar (3° básico a 8° básico) presenta una variación de matrícula de entre el 3% y el 5% anual, lo que tiene un reflejo bastante similar a la variación del IVE en estos años.

Una explicación, al menos tentativa, dice relación con la estructura propia sobre la cual se desenvuelve el cargo del Encargado de Área a nivel fundacional, en donde se produce de manera mensual un encuentro de todos los Encargados de Área, de cada una de las Áreas. En estas reuniones generalmente se trabaja de manera colaborativa, ya sea por ciclos, por temáticas comunes (evaluaciones, planificaciones, construcción de material didáctico, etc.), y también, en virtud de las necesidades de cada uno de los equipos, se trabaja en la reducción de brechas de competencias existentes entre los mismos Encargados de Área.

De esta manera, si es que hay un alcance que podríamos hacer respecto a la introducción de la figura del Encargado de Área, es que los colegios que tenían menores resultados han sido más beneficiadas con esta figura, y el rol del profesor líder ha tenido un mayor impacto entre sus colegas, obteniendo estrategias efectivas que han redundado en la mejora de puntajes, favoreciendo de esta manera la equidad interna entre colegios de la Red, como a su vez la inclusión de una mayor cantidad de estudiantes que antes no se veían considerados por sus docentes.

6.2 RECOMENDACIONES

A partir de lo presentado anteriormente en las conclusiones, se considera que el rol del Encargado de Área ha tenido un impacto en los resultados académicos de los estudiantes de la Red estudiada, o al menos, ha tenido una recepción positiva de parte de los docentes que trabajan junto a uno de ellos.

Es por ello que en virtud de los antecedentes vertidos en esta investigación, creemos pertinente plantear las siguientes recomendaciones para la institución y el trabajo que los Encargados de Área realizan en cada uno de los colegios analizados en este estudio:

1. Es fundamental mantener y apuntalar el trabajo que realizan los Encargados de Área dentro de la Red. La cercanía y valoración que éstos poseen entre los

docentes resultan ser un facilitador de la mejora continua que deben llevar adelante los profesores.

2. Los Encargados de Área deben sacar mayor partido a la retroalimentación permanente que realizan con los docentes, sobre todo los más noveles. De esta manera, es fundamental dotar de mayores herramientas a los Encargados de Área en áreas como el *coaching* educacional, el *mentoring* y diversas herramientas de comunicación efectiva orientada a la consecución de logros. Así, se podrían acotar los tiempos de inducción de los profesores recién integrados a la comunidad docente de cada colegio, y se pueden sortear las barreras que colocan los docentes más resistentes a la nueva estructura organizacional.
3. Si bien es importante contar con un liderazgo intermedio consolidado como el de los Encargados de Área, es necesario también evitar que se produzca la sensación de que el trabajo de aula no es relevante para los cargos directivos, como Coordinadores o Dirección. De esta manera, se recomienda que estas figuras sean también colaboradores activos en lo que corresponde al acompañamiento docente.
4. Es necesario revisar, entre los diversos estamentos de la Red, si es que existe una suerte de “techo” en términos de los resultados académicos que arroja la evaluación SIMCE, puesto que se evidencia un avance menor entre los colegios que tienen un rendimiento alto. Si bien es positivo el avance de los colegios más deprivados, también es necesario indagar en las razones que llevan a que los colegios de mejores resultados avancen a paso menor.

Para finalizar, es importante destacar que esta figura del Encargado de Área, como reflejo de un liderazgo intermedio llevado al contexto educativo, es una figura que debiese existir en las más diversas realidades escolares de todo Chile, más aún si es que se trata de redes de establecimientos educacionales. Esta posibilidad no necesariamente significaría un mayor gasto de recursos, pues vía Ley SEP se pueden incorporar estas necesidades dentro del PME (*Plan de Mejoramiento Educativo*), contando así con los recursos para costear esta necesaria inversión.

El acompañamiento de los docentes más experimentados a los que tienen más dificultades, y la coordinación del trabajo por área, o por ciclo, ha demostrado generar frutos de valor en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y en la superación de las diversas brechas a las que se ve sometida en la actualidad la realidad educacional en nuestro país.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación (2015), *Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas SIMCE*, página web disponible el 23 de septiembre de 2016 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Evolucion_brechas_socioeconomicas_de_rendimiento_en_pruebas_Simce.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2014), *Entrega de Resultados de Aprendizajes 2014*, página web disponible el 26 de diciembre de 2016 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Presentacion_Entrega_Resultados_2014_8_II_III.pdf
- Alig-Mielcarek, J. M., & Hoy, W. K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning and influence. In C. G. Miskel & W. K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage leadership: a practical guide to building exceptional schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bolívar, A. (2009), Una Dirección para el Aprendizaje, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume 7, n°1.
- Brundrett, M. (2006). Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: Perceptions and practices. *School Leadership and Management*, 26(5), 473-488.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. USA: NCSL.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: Exploring professional identities. *School Leadership and Management*, 25(2), 137-153.
- Busher, H., Hammersley-Fletcher, L., & Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27(5), 405-422.
- Fitzgerald, T. (2000). School middle managers: The frequently forgotten tier in schools. *English in Aotearoa*, (40).
- Gunter, H., McGregor, D. y Gunter, B. (2001) Teachers as leaders: a case study, *Management in Education*, 15(1), 26-28.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654-678.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008), *El Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*.

- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006), *Metodología de la Investigación*. México D.F., McGraw Hill.
- Irvine, P., & Brundrett, M. (2016). Middle leadership and its challenges: a case study in the secondary independent sector. *Management in Education*, 30(2), 86-92.
- *La Tercera*, 22 de junio de 2015, página web disponible el 10 de julio de 2016 en <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2015/06/680-635495-9-simce-bajan-puntajes-en-lenguaje-y-lo-califican-de-situacion-atipica.shtml>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 27-42.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-22.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81.
- OCDE. (2008). *Education and training policy: Improving school leadership*. Paris: OCDE-Ministerio de Educación.
- Peñailillo, P., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2013). La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos. *Recherches en Education*, 15, 49-59.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Recuperado el 29 de agosto de 2015 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008), The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, n°44 (5), p.635-674.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Whalstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minnesota: University of Minnesota – University of Toronto.
- Supovitz, J., Sirinides, P. y May H. (2009). How principal and peers influence teaching and learning, *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).
- Weiss, C. H. (1975). *Investigación Evaluativa*. Mexico D.F., Trillas.

- York-Barr, J. y Duke, K (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 225-316.

8. ANEXOS

8.1 CONSTRUCCIÓN ENCUESTA A DOCENTES

A. PREGUNTAS DE CONTROL	RESPUESTAS
1. ¿En qué colegio trabaja?	Desplegar pool de colegios
2. ¿Qué edad tiene?	Ingresar número de años
3. ¿Cuál es su sexo?	Dicotomía Hombre / Mujer
4. ¿Posee el título de profesor?	Dicotomía Si / No
5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?	Ingresar número de años
6. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente en la Red?	Ingresar número de años
7. ¿En qué asignatura se desempeña?	Desplegar pool de asignaturas
8. ¿Es Encargado de Área?	Dicotomía Si / No
9. ¿Trabaja con un Encargado de Área que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente?	Dicotomía Si / No
10. Anteriormente, ¿Ha trabajado con un Encargado de Área (o similar) que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente?	Dicotomía Si / No
11. ¿Desde qué año se encuentra trabajando bajo la compañía de un Encargado de Área?	Desplegar pool de años (2013, 2014, 2015)
B. ASPECTOS LABORALES	
11. Desde el año 2013, ¿Cuál es la persona que más ha influido en mis avances como docente?	Desplegar pool de opciones (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área, Todos por igual, Ninguno)
12. ¿Cuál de las siguientes personas es la que más controla si es que realizo mi trabajo?	Desplegar pool de opciones (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área, Todos por igual, Ninguno)
13. ¿Cuál de las siguientes personas es la que mejor conoce mi trabajo como docente?	Desplegar pool de opciones (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área, Todos por igual, Ninguno)
14. ¿Cuál de las siguientes personas es la que determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula?	Desplegar pool de opciones (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área, Todos por igual, Ninguno)
15. ¿Con cuál de las siguientes personas me resulta más grato trabajar?	Desplegar pool de opciones (Director, Coordinador de Ciclo, Encargado de Área, Todos por igual, Ninguno)
16. De no existir la figura del Encargado de Área, ¿El Director y Coordinador de Ciclo me hubiesen podido apoyar y retroalimentar como docente de manera adecuada?	Desplegar pool de opciones (Si / Si, pero con dificultades / No)

<p align="center">C. PREGUNTAS SOBRE LOS NIVELES DE INFLUENCIA RECONOCIDAS POR EL DOCENTE</p> <p><i>Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases que se presentarán a continuación, siendo 1 la alternativa "Muy en Desacuerdo" y 5 la alternativa "Muy de Acuerdo"</i></p>	<p align="center">1 <i>Muy en desacuerdo</i></p>	<p align="center">2 <i>En desacuerdo</i></p>	<p align="center">3 <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i></p>	<p align="center">4 <i>De acuerdo</i></p>	<p align="center">5 <i>Muy de acuerdo</i></p>
12. Mi desempeño docente, sin ninguna retroalimentación de ningún tipo, es el adecuado					
13. Las posibilidades de lograr una buena clase dependen totalmente del estado de ánimo de los estudiantes en ese momento					
14. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente					
15. El Encargado de Área es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos					
16. El resultado académico de mis estudiantes dependen fundamentalmente de mi labor como docente					
17. La visión y los objetivos que plantea el Director o la Directora del colegio son relevantes en mi desempeño docente					
18. Si el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo nos hiciera seguimiento a todos los profesores del Ciclo, no podría hacerlo de buena manera					
19. Gracias al Director o la Directora, he mejorado mis prácticas docentes					
20. Sin ningún tipo de ayuda, igual podría avanzar como docente					
21. Los resultados académicos de un curso dependen de lo sólido que vengan desde el año anterior en la asignatura					
22. El Encargado de Área, más que un apoyo a mi desempeño profesional, controla si es que realizo o no mi trabajo					
23. Hay estudiantes con lo que definitivamente no es posible lograr avances académicos					
24. Aunque el Director o la Directora me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará					
25. La persona que más controla mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo					
26. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Encargado de Área					
27. Sin la necesidad que nadie me diga nada, sé lo que hay que hacer respecto a mi desempeño como docente					

28. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Director o la Directora					
29. Por mucha experiencia que tenga, en un curso con malos hábitos no puedo lograr clases adecuadas					
30. Quien controla de manera más directa el trabajo que realizo es el Director o la Directora					
31. Aunque el Encargado de Área me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará					
32. La visión y los objetivos que plantea el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo son relevantes en mi desempeño docente					
33. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Coordinador de Ciclo					
34. Me agrada que existan varias personas que apoyen mi labor como docente					
35. El director o la Directora tienen labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme					
36. No tengo tiempo para revisar el trabajo de los estudiantes, lo que influye en un rendimiento menor por parte de ellos					
37. El Encargado de Área tienen labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme					
38. Aunque el Coordinador de Ciclo me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará					
39. La visión y los objetivos que plantea el Encargado de Área son relevantes en mi desempeño docente					
40. El Director o la Directora es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos					
41. Si el Encargado de Área nos hiciera seguimiento a todos los profesores de la asignatura, no podría hacerlo de buena manera					
42. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Director o Directora					
43. Si el Director o Directora nos hiciera seguimiento a todos los profesores del colegio, no podría hacerlo de buena manera					
44. El Coordinador o la Coordinadora de Ciclo tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme					

45. El Encargado de Área ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente					
46. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Director o Directora					
47. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo					
48. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Encargado de Área					
49. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Encargado de Área					
50. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo					
51. Gracias al Encargado de Área, he mejorado mis prácticas docentes					
52. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos					
53. El Director o Directora ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente					
54. Gracias al Coordinador de Ciclo he mejorado mis prácticas docentes					
D. EVALUACIÓN AL TRABAJO CON EL ENCARGADO DE ÁREA <i>Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases que se presentarán a continuación, siendo 1 la alternativa "Muy en Desacuerdo" y 5 la alternativa "Muy de Acuerdo"</i>	1 <i>Muy en desacuerdo</i>	2 <i>En desacuerdo</i>	3 <i>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</i>	4 <i>De acuerdo</i>	5 <i>Muy de acuerdo</i>
55. Es positivo que exista la figura del Encargado de Área en el colegio					
56. Mi Encargado de Área hace un buen trabajo					
57. Mi Encargado de Área es un especialista de la asignatura					
58. Mi Encargado de Área me ha ayudado a tener un mejor desempeño docente					
59. El trabajo que mi encargado de Área realiza conmigo me permite mejorar los resultados académicos de mis estudiantes					
60. La retroalimentación que me realiza mi Encargado de Área tras ver mis clases me permite mejorar siempre					
61. Reconozco en mi Encargado de Área a un mentor					

8.2 CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS POR ÁREA A ABORDAR

Área	Preguntas
PREGUNTAS DE CONTROL	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
INFLUENCIA DEL DIRECTOR	17, 19, 24, 28, 30, 35, 40, 42, 43, 46, 53
INFLUENCIA DEL COORDINADOR DE CICLO	14, 18, 25, 32, 33, 38, 44, 47, 50, 52, 54
INFLUENCIA DEL ENCARGADO DE ÁREA	15, 22, 26, 31, 37, 39, 41, 45, 48, 49, 51
LIDERAZGO DEL DOCENTE	12, 16, 20, 27, 29
FACTORES EXTERNOS A LA ENSEÑANZA	13, 21, 23, 34, 36
EVALUACIÓN AL TRABAJO CON EL ENCARGADO DE ÁREA	55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

8.3 ENCUESTA DIGITAL

La información recabada en la siguiente encuesta tiene fines exclusivamente académicos y las respuestas entregadas en este formulario son de carácter absolutamente confidenciales. De antemano agradecemos el tiempo y las respuestas entregadas a esta investigación.

*Obligatorio

1. ¿En qué colegio trabaja? *

Elige ▼

2. ¿Qué edad tiene? *

Ingresar sólo el número de años

Tu respuesta

3. ¿Cuál es su sexo? *

Elige ▼

4. ¿Posee el título de profesor? *

Elige ▼

5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente? *

Ingresar sólo el número de años

Tu respuesta

6. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente en la Red? *

Ingresar sólo el número de años

Tu respuesta

7. ¿En qué asignatura se desempeña? *

- Lenguaje y Comunicación
- Matemática
- Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Inglés
- Tecnología
- Música
- Artes Visuales
- Educación Física
- Religión
- Asignaturas Técnico-Profesional
- Educación Parvularia
- Otro:

8. ¿Es Encargado de Área? *

Elige ▼

PREGUNTAS DE CONTROL SOBRE LOS ENCARGADOS DE ÁREA

9. ¿Trabaja con un Encargado de Área propio del colegio que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente? *

Elige ▾

ATRÁS

SIGUIENTE

Página 2 de 8

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

PREGUNTAS DE CONTROL SOBRE LOS ENCARGADOS DE ÁREA

10. Anteriormente, ¿Ha trabajado con un Encargado de Área (o similar) que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente? *

No considerar a los Encargados de Área anteriores al año 2012, que provenían desde Casa Central de la Fundación Belén Educa

Elige ▾

11. ¿Desde qué año se encuentra trabajando bajo la compañía de un Encargado de Área? *

No considerar a los Encargados de Área anteriores al año 2012, que provenían desde Casa Central de la Fundación Belén Educa

Elige ▾

ATRÁS

SIGUIENTE

Página 3 de 8

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

PREGUNTAS SOBRE LOS NIVELES DE INFLUENCIA RECONOCIDAS POR EL DOCENTE

Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases que se presentarán a continuación, siendo 1 la alternativa "Muy en Desacuerdo" y 5 la alternativa "Muy de Acuerdo". Mientras más de acuerdo esté con la frase, opte por un número más cercano al 5. Al contrario, mientras más en desacuerdo se encuentre con la frase, opte por un número más cercano al 1.

12. Mi desempeño docente, sin ninguna retroalimentación de ningún tipo, es el adecuado *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

13. Las posibilidades de lograr una buena clase dependen totalmente del estado de ánimo de los estudiantes en ese momento *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

14. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

15. El Encargado de Área es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

16. El resultado académico de mis estudiantes dependen fundamentalmente de mi labor como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

17. La visión y los objetivos que plantea el Director o la Directora del colegio son relevantes en mi desempeño docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

18. Si el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo nos hiciera seguimiento a todos los profesores del Ciclo, no podría hacerlo de buena manera *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

19. Gracias al Director o la Directora, he mejorado mis prácticas docentes *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

20. Sin ningún tipo de ayuda, igual podría avanzar como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

21. Los resultados académicos de un curso dependen de lo sólido que vengan desde el año anterior en la asignatura *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

22. El Encargado de Área, más que un apoyo a mi desempeño profesional, controla si es que realizo o no mi trabajo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

23. Si el Director o Directora nos hiciera seguimiento a todos los profesores del colegio, no podría hacerlo de buena manera *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

24. Aunque el Director o la Directora me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

25. La persona que más controla mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

26. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Encargado de Área *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

27. Sin la necesidad que nadie me diga nada, sé lo que hay que hacer en el aula y en lo relativo a planificación y evaluación *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

28. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Director o la Directora *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

29. Por mucha experiencia que tenga, en un curso con malos hábitos no puedo lograr clases adecuadas *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

30. Quien controla de manera más directa el trabajo que realizo es el Director o la Directora *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

31. Aunque el Encargado de Área me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

32. La visión y los objetivos que plantea el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo son relevantes en mi desempeño docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

33. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Coordinador de Ciclo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

34. Me agrada que existan varias personas que apoyen mi labor como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

35. La Directora tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

36. No tengo tiempo para revisar el trabajo de los estudiantes, lo que influye en un rendimiento menor por parte de ellos *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

37. El Encargado de Área tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

38. Aunque el Coordinador de Ciclo me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

39. La visión y los objetivos que plantea el Encargado de Área son relevantes en mi desempeño docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

40. El Director o la Directora es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

41. Si el Encargado de Área nos hiciera seguimiento a todos los profesores de la asignatura, no podría hacerlo de buena manera *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

42. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Director o Directora *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

43. Hay estudiantes con los que definitivamente no es posible lograr avances académicos *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

44. El Coordinador o la Coordinadora de Ciclo tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

45. El Encargado de Área ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

46. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Director o Directora *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

47. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

48. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Encargado de Área *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

49. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Encargado de Área *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

50. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

51. Gracias al Encargado de Área, he mejorado mis prácticas docentes *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

52. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

53. El Director o Directora ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

54. Gracias al Coordinador de Ciclo he mejorado mis prácticas docentes *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

ATRÁS

SIGUIENTE

Página 6 de 8

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

EVALUACIÓN AL ENCARGADO DE ÁREA

Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases que se presentarán a continuación, siendo 1 la alternativa "Muy en Desacuerdo" y 5 la alternativa "Muy de Acuerdo". Mientras más de acuerdo esté con la frase, opte por un número más cercano al 5. Al contrario, mientras más en desacuerdo se encuentre con la frase, opte por un número más cercano al 1.

55. Es positivo que exista la figura del Encargado de Área en el colegio *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

56. Mi Encargado de Área hace un buen trabajo *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

57. Mi Encargado de Área es un especialista de la asignatura *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

58. Mi Encargado de Área me ha ayudado a tener un mejor desempeño docente *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

59. El trabajo que mi encargado de Área realiza conmigo me permite mejorar los resultados académicos de mis estudiantes *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

60. La retroalimentación que me realiza mi Encargado de Área tras ver mis clases me permite mejorar siempre *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

61. Reconozco en mi Encargado de Área a un mentor *

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	Muy de acuerdo				

ATRÁS

SIGUIENTE

Página 7 de 8

Nunca envíe contraseñas a través de Formularios de Google.

8.4 TABULACIÓN ENCUESTA

Caso	Marca temporal	1. ¿En qué colegio trabaja?	2. ¿Qué edad tiene?	3. ¿Cuál es su sexo?	4. ¿Posee el título de profesor?	5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente?	6. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente en la Red?
1	10-6-2015 11:06:34	Colegio Azul	31	Masculino	Si	6	2
2	10-6-2015 11:17:31	Colegio Celeste	28	Femenino	Si	5	5
3	10-6-2015 12:02:15	Colegio Azul	27	Femenino	Si	4	2
4	10-6-2015 12:08:48	Colegio Negro	34	Femenino	Si	5	1
5	10-6-2015 12:11:37	Colegio Blanco	39	Masculino	Si	15	3
6	10-6-2015 12:47:41	Colegio Azul	38	Masculino	Si	7	7
7	10-6-2015 13:25:42	Colegio Rojo	26	Femenino	No	2	2
8	10-6-2015 14:05:02	Colegio Naranja	27	Masculino	Si	4	4
9	10-6-2015 14:25:51	Colegio Azul	48	Femenino	Si	24	5
10	10-6-2015 14:32:33	Colegio Azul	42	Masculino	Si	15	12
11	10-6-2015 14:38:41	Colegio Azul	30	Femenino	Si	7	2
12	10-6-2015 14:51:54	Colegio Azul	30	Femenino	Si	6	1
13	10-6-2015 14:59:04	Colegio Negro	25	Femenino	Si	2	2
14	10-6-2015 15:30:37	Colegio Verde	34	Masculino	Si	10	6
15	10-6-2015 15:36:16	Colegio Azul	28	Masculino	Si	6	6
16	10-6-2015 15:46:27	Colegio Celeste	35	Femenino	Si	9	6
17	10-6-2015 15:48:38	Colegio Azul	26	Femenino	Si	4	4
18	10-6-2015 17:29:17	Colegio Azul	26	Femenino	No	2	2
19	10-7-2015 10:21:23	Colegio Azul	24	Femenino	Si	1	1
20	10-7-2015 11:50:36	Colegio Verde	24	Femenino	Si	2	2
21	10-7-2015 12:47:16	Colegio Azul	32	Femenino	Si	8	8
22	10-7-2015 13:30:50	Colegio Rojo	29	Masculino	Si	4	4
23	10-7-2015 13:50:26	Colegio Verde	26	Masculino	Si	2	2
24	10-7-2015 14:46:06	Colegio Verde	29	Femenino	Si	6	4
25	10-7-2015 15:00:10	Colegio Naranja	36	Femenino	Si	12	8
26	10-7-2015 15:05:34	Colegio Azul	33	Femenino	Si	10	5
27	10-7-2015 15:06:38	Colegio Amarillo	30	Femenino	Si	8	6
28	10-7-2015 15:07:19	Colegio Negro	29	Femenino	Si	5	1
29	10-7-2015 16:04:40	Colegio Azul	52	Masculino	Si	27	7
30	10-7-2015 16:06:34	Colegio Blanco	28	Masculino	Si	5	3
31	10-7-2015 17:51:57	Colegio Negro	27	Femenino	Si	3	3
32	10-7-2015 18:28:01	Colegio Verde	30	Femenino	Si	6	2
33	10-7-2015 20:07:45	Colegio Rojo	35	Masculino	Si	10	7
34	10-8-2015 10:58:16	Colegio Verde	32	Femenino	Si	9	5
35	10-8-2015 11:12:15	Colegio Amarillo	25	Femenino	Si	2	2
36	10-8-2015 13:13:25	Colegio Blanco	30	Femenino	Si	5	3
37	10-8-2015 13:21:45	Colegio Azul	25	Femenino	Si	3	2
38	10-8-2015 15:01:03	Colegio Rojo	31	Masculino	Si	8	3
39	10-8-2015 15:11:32	Colegio Naranja	28	Femenino	Si	5	3
40	10-8-2015 17:09:05	Colegio Azul	58	Femenino	Si	27	13

41	10-9-2015 11:57:18	Colegio Rojo	28	Femenino	Si	5	4
42	10-9-2015 13:06:40	Colegio Celeste	42	Masculino	Si	16	6
43	10-9-2015 14:18:31	Colegio Rojo	24	Femenino	No	1	1
44	10-9-2015 15:33:56	Colegio Azul	25	Femenino	No	1	1
45	10-9-2015 16:11:21	Colegio Verde	28	Femenino	Si	5	5
46	10-9-2015 16:39:51	Colegio Negro	29	Femenino	Si	5	5
47	10-10-2015 9:16:53	Colegio Amarillo	25	Masculino	Si	1	1
48	10-10-2015 9:24:17	Colegio Naranja	33	Femenino	Si	9	4
49	10-10-2015 11:53:30	Colegio Azul	38	Femenino	Si	14	12
50	10-10-2015 15:13:35	Colegio Azul	41	Femenino	Si	8	8
51	10-10-2015 16:21:33	Colegio Azul	36	Femenino	Si	12	5

Caso	7. ¿En qué asignatura se desempeña?	8. ¿Es Encargado de Área?	9. ¿Trabaja con un Encargado de Área propio del colegio que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente?	10. Anteriormente, ¿Ha trabajado con un Encargado de Área (o similar) que lo acompañe en clases y le retroalimente su desempeño docente?	11. ¿Desde qué año se encuentra trabajando bajo la compañía de un Encargado de Área?	12. Mi desempeño docente, sin ninguna retroalimentación de ningún tipo, es el adecuado	13. Las posibilidades de lograr una buena clase dependen totalmente del estado de ánimo de los estudiantes en ese momento
1	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2014	4	4
2	Matemática	No	Si	No	2013	3	2
3	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2014	4	4
4	Matemática	No	Si	No	2015	3	4
5	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	Si	2013	5	4
6	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2015	4	5
7	Matemática	No	Si	No	2014	1	4
8	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Si					
9	Ciencias Naturales	No	Si	No	2013	5	1
10	Música	No	No				
11	Inglés	No	Si	No	2014	3	3
12	Inglés	No	Si	No	2015	3	4
13	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2014	3	3
14	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Si					
15	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Si					
16	Inglés	No	Si	No	2013	3	4
17	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2013	4	2
18	Matemática	No	Si	No	2014	3	4
19	Ciencias Naturales	No	Si	No	2015	3	5
20	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2014	3	5
21	Lenguaje y Comunicación	Si					
22	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2013	4	3
23	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2014	3	3
24	Ciencias Naturales	No	Si	No	2013	3	4
25	Matemática	Si					
26	Matemática	No	Si	No	2013	4	4
27	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	No				
28	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2015	4	5
29	Religión	No	No				
30	Educación Física	No	No				
31	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2013	3	4
32	Ciencias Naturales	No	Si	No	2013	4	3
33	Matemática	No	Si	No	2013	3	4
34	Tecnología	No	No				
35	Matemática	No	Si	No	2014	4	4
36	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2013	5	4
37	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2014	3	4
38	Educación Física	No	No				

39	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	Si	2013	4	3
40	Inglés	No	Si	No	2013	5	4
41	Inglés	Si					
42	Música	No	No				
43	Inglés	No	Si	No	2015	2	4
44	Matemática	No	Si	No	2015	3	3
45	Ciencias Naturales	No	Si	No	2013	4	4
46	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Si					
47	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2015	2	4
48	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2013	3	3
49	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	No	Si	No	2013	4	3
50	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2013	3	4
51	Lenguaje y Comunicación	No	Si	No	2013	3	3

Caso	14. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente	15. El Encargado de Área es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos	16. El resultado académico de mis estudiantes dependen fundamentalmente de mi labor como docente	17. La visión y los objetivos que plantea el Director o la Directora del colegio son relevantes en mi desempeño docente	18. Si el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo nos hiciera seguimiento a todos los profesores del Ciclo, no podría hacerlo de buena manera	19. Gracias al Director o la Directora, he mejorado mis prácticas docentes	20. Sin ningún tipo de ayuda, igual podría avanzar como docente
1	4	5	4	3	5	2	3
2	3	5	4	3	5	4	1
3	3	5	5	3	5	2	4
4	3	4	4	4	5	4	3
5	2	4	4	4	5	2	5
6	2	5	5	5	5	2	4
7	3	5	3	4	5	3	3
8							
9	2	4	5	4	5	1	4
10							
11	2	5	4	4	4	3	4
12	2	5	5	4	5	2	4
13	3	5	5	3	5	3	3
14							
15							
16	2	5	5	4	5	4	4
17	2	4	5	3	3	2	4
18	3	5	4	5	5	3	3
19	3	5	4	5	4	3	4
20	2	5	3	4	5	2	3
21							
22	2	4	5	5	5	2	5
23	4	5	4	5	4	3	3
24	2	4	5	5	5	5	2
25							
26	3	4	4	5	5	3	3
27							
28	3	5	4	4	4	3	4
29							
30							
31	5	4	4	3	5	1	4
32	2	5	5	5	3	2	5
33	1	5	3	4	5	2	5
34							
35	4	5	5	3	5	1	4
36	2	5	3	5	5	2	4
37	2	5	4	4	3	1	3
38							
39	3	5	5	5	5	2	4

40	3	5	5	3	5	4	5
41							
42							
43	3	5	5	5	5	3	2
44	3	5	5	5	4	3	4
45	2	4	4	4	5	4	4
46							
47	4	5	5	5	2	2	1
48	3	4	4	4	5	2	3
49	2	4	5	4	5	3	3
50	3	5	5	5	5	3	3
51	3	4	4	4	5	3	4

Caso	21. Los resultados académicos de un curso dependen de lo sólido que vengan desde el año anterior en la asignatura	22. El Encargado de Área, más que un apoyo a mi desempeño profesional, controla si es que realizo o no mi trabajo	23. Hay estudiantes con los que definitivamente no es posible lograr avances académicos	24. Aunque el Director o la Directora me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará	25. La persona que más controla mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo	26. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Encargado de Área	27. Sin la necesidad que nadie me diga nada, sé lo que hay que hacer en el aula y en lo relativo a planificación y evaluación
1	5	5	5	3	5	5	4
2	4	3	1	1	4	5	4
3	4	4	4	3	5	5	5
4	4	2	2	2	5	5	5
5	5	5	5	3	5	3	5
6	4	4	5	3	5	5	5
7	5	5	1	1	5	5	1
8							
9	3	5	5	4	5	5	5
10							
11	4	3	3	2	5	4	4
12	5	5	2	3	5	5	4
13	5	5	3	3	5	5	4
14							
15							
16	5	3	2	2	5	5	4
17	4	3	4	3	4	5	4
18	5	5	1	1	5	5	3
19	5	3	1	1	5	5	4
20	5	3	2	2	4	5	4
21							
22	4	5	4	3	5	4	5
23	4	3	2	2	4	5	4
24	4	4	3	3	5	5	4
25							
26	5	3	2	3	5	5	4
27							
28	5	3	3	2	5	5	4
29							
30							
31	5	5	5	4	5	5	5
32	3	3	5	3	5	5	5
33	5	4	1	2	4	5	5
34							
35	4	4	5	3	5	5	5
36	4	3	4	3	5	4	5
37	4	2	2	2	5	5	4
38							
39	5	5	1	2	5	5	4

40	5	5	3	1	5	5	5
41							
42							
43	5	4	1	2	5	5	1
44	4	5	2	3	5	5	4
45	5	5	3	2	5	5	4
46							
47	5	5	1	1	5	5	3
48	4	4	4	2	5	5	3
49	4	5	5	3	5	5	4
50	5	2	3	5	3	5	5
51	4	5	3	3	5	5	4

Caso	28. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Director o la Directora	29. Por mucha experiencia que tenga, en un curso con malos hábitos no puedo lograr clases adecuadas	30. Quien controla de manera más directa el trabajo que realizo es el Director o la Directora	31. Aunque el Encargado de Área me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará	32. La visión y los objetivos que plantea el Coordinador o la Coordinadora de Ciclo son relevantes en mi desempeño docente	33. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Coordinador de Ciclo	34. Me agrada que existan varias personas que apoyen mi labor como docente
1	3	5	3	3	3	2	4
2	2	2	3	1	4	5	5
3	3	2	2	2	3	2	5
4	2	5	2	2	3	4	5
5	4	2	2	3	3	3	3
6	2	5	2	2	2	3	5
7	2	5	1	1	5	5	5
8							
9	1	1	2	4	4	3	4
10							
11	3	2	3	3	2	2	5
12	2	4	2	2	4	3	5
13	2	4	2	2	4	4	5
14							
15							
16	3	1	3	1	3	4	5
17	2	2	2	4	3	2	4
18	1	3	1	1	4	4	5
19	4	5	3	1	5	5	5
20	2	5	3	1	4	4	5
21							
22	2	4	2	3	2	3	5
23	2	4	1	2	5	5	5
24	3	1	2	1	4	4	5
25							
26	2	2	2	2	3	4	5
27							
28	3	5	3	1	4	4	5
29							
30							
31	3	5	2	4	3	2	4
32	2	3	1	3	3	3	5
33	2	3	1	3	5	5	5
34							
35	3	2	2	2	3	2	5
36	1	5	2	2	3	3	5
37	2	5	1	2	4	4	5
38							
39	1	2	4	2	3	3	5

40	3	1	2	2	5	5	5
41							
42							
43	1	5	1	1	5	5	5
44	2	2	2	2	3	5	5
45	3	3	3	1	4	4	5
46							
47	3	5	2	2	4	4	5
48	3	3	3	2	3	4	5
49	2	4	3	1	3	2	5
50	2	1	3	1	3	4	5
51	1	4	2	2	3	4	5

Caso	35. La Directora tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme	36. No tengo tiempo para revisar el trabajo de los estudiantes, lo que influye en un rendimiento menor por parte de ellos	37. El Encargado de Área tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme	38. Aunque el Coordinador de Ciclo me pida un mayor esfuerzo o me sugiera una nueva estrategia, mi desempeño como docente no cambiará	39. La visión y los objetivos que plantea el Encargado de Área son relevantes en mi desempeño docente	40. El Director o la Directora es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos	41. Si el Encargado de Área nos hiciera seguimiento a todos los profesores de la asignatura, no podría hacerlo de buena manera
1	5	5	3	4	3	2	1
2	5	2	3	1	5	3	2
3	5	4	2	2	5	1	2
4	5	3	3	2	4	2	3
5	5	4	5	3	3	2	5
6	5	3	3	3	4	1	3
7	4	1	2	1	5	2	1
8							
9	1	2	2	3	4	1	4
10							
11	5	3	3	2	4	2	2
12	5	3	4	3	4	1	3
13	5	3	3	1	3	1	3
14							
15							
16	5	3	3	3	4	2	2
17	5	4	2	4	5	1	1
18	5	4	3	1	5	1	3
19	5	4	3	1	5	2	3
20	5	4	2	2	5	1	2
21							
22	5	4	4	2	4	3	2
23	5	1	4	2	5	1	3
24	5	3	3	2	4	1	2
25							
26	5	3	3	1	4	1	2
27							
28	5	2	3	2	5	2	4
29							
30							
31	3	4	1	3	3	1	1
32	5	2	3	3	3	1	3
33	4	3	2	3	4	3	2
34							
35	5	4	2	2	5	1	2
36	5	2	2	2	4	1	3
37	5	2	4	3	4	1	3
38							

39	2	2	2	1	4	2	3
40	5	2	1	1	5	2	1
41							
42							
43	5	3	3	1	5	1	1
44	5	3	2	1	4	1	2
45	5	3	3	2	4	2	3
46							
47	4	3	1	1	4	1	1
48	5	3	3	3	4	1	2
49	5	3	3	3	4	1	2
50	5	3	2	2	4	2	3
51	5	3	3	3	4	1	3

Caso	42. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Director o Directora	43. Si el Director o Directora nos hiciera seguimiento a todos los profesores del colegio, no podría hacerlo de buena manera	44. El Coordinador o la Coordinadora de Ciclo tiene labores más importantes que hacer en lugar de ver mis clases y retroalimentarme	45. El Encargado de Área ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente	46. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Director o Directora	47. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo	48. Quien determina de manera más directa el trabajo que debo realizar en el aula es el Encargado de Área
1	2	5	5	5	1	3	5
2	5	5	1	5	3	4	5
3	3	5	3	4	1	4	5
4	4	5	4	4	1	3	5
5	4	5	5	3	1	5	3
6	3	5	4	4	2	3	5
7	5	4	3	5	3	4	5
8							
9	3	5	1	3	2	3	3
10							
11	4	5	4	5	2	3	5
12	5	5	5	5	1	4	4
13	3	5	5	5	2	3	4
14							
15							
16	4	5	4	4	1	3	5
17	2	5	3	4	1	2	5
18	5	5	5	5	2	4	5
19	4	5	4	5	2	3	5
20	4	5	4	5	2	4	5
21							
22	4	5	3	4	1	4	4
23	5	5	4	5	3	3	5
24	4	5	5	5	1	3	4
25							
26	4	5	4	4	2	4	4
27							
28	4	5	4	5	4	5	4
29							
30							
31	3	3	4	4	1	3	4
32	2	5	3	4	1	4	4
33	4	5	4	5	2	5	5
34							
35	3	5	3	4	1	4	5
36	4	4	4	4	2	4	4
37	3	4	5	4	2	4	3
38							
39	4	5	4	3	2	4	4

40	5	3	3	5	4	4	5
41							
42							
43	5	4	2	5	1	3	5
44	4	5	4	4	1	4	4
45	4	5	4	4	2	3	4
46							
47	4	5	3	5	1	4	5
48	4	5	4	4	1	4	4
49	4	5	5	5	2	3	4
50	4	3	4	4	1	3	5
51	4	5	4	4	2	4	4

Caso	49. Independiente de la persona que ocupe el cargo, me es grato trabajar con un Encargado de Área	50. La persona que mejor conoce mi trabajo es el Coordinador o Coordinadora de Ciclo	51. Gracias al Encargado de Área, he mejorado mis prácticas docentes	52. El Coordinador o Coordinadora de Ciclo es la persona que más directamente trabaja conmigo respecto al logro de resultados académicos	53. El Director o Directora ha sido la persona que más ha influido en mis avances como docente	54. Gracias al Coordinador de Ciclo he mejorado mis prácticas docentes	55. Es positivo que exista la figura del Encargado de Área en el colegio
1	5	3	5	2	1	2	5
2	5	4	5	4	3	5	5
3	3	2	5	3	1	4	5
4	5	3	5	3	2	3	5
5	4	5	3	4	2	3	4
6	5	3	4	4	2	4	5
7	5	4	5	3	2	5	5
8							
9	4	3	3	2	1	2	4
10							
11	3	3	5	4	1	3	5
12	5	4	5	4	2	4	5
13	5	4	5	3	1	3	5
14							
15							
16	5	3	5	4	2	3	4
17	5	3	4	3	2	3	5
18	5	4	5	3	1	4	5
19	5	4	5	4	2	4	5
20	5	4	5	3	2	4	5
21							
22	3	3	4	3	1	4	4
23	5	4	5	3	2	4	5
24	5	3	5	3	1	3	5
25							
26	5	4	5	4	1	3	4
27							
28	5	4	5	4	3	4	5
29							
30							
31	3	2	4	3	1	2	4
32	4	3	3	2	1	3	4
33	4	3	4	3	1	4	5
34							
35	3	2	5	3	1	4	5
36	4	3	5	3	2	3	4
37	4	3	4	3	1	3	4
38							
39	5	4	4	3	2	3	4

40	5	3	5	4	2	4	5
41							
42							
43	5	3	5	3	2	5	5
44	5	4	5	4	1	4	5
45	5	4	5	4	1	4	5
46							
47	5	4	5	3	2	4	5
48	5	4	5	4	1	3	5
49	5	5	5	4	1	5	5
50	5	3	5	4	1	4	5
51	5	4	5	4	1	4	5

Caso	56. Mi Encargado de Área hace un buen trabajo	57. Mi Encargado de Área es un especialista de la asignatura	58. Mi Encargado de Área me ha ayudado a tener un mejor desempeño docente	59. El trabajo que mi encargado de Área realiza conmigo me permite mejorar los resultados académicos de mis estudiantes	60. La retroalimentación que me realiza mi Encargado de Área tras ver mis clases me permite mejorar siempre	61. Reconozco en mi Encargado de Área a un mentor
1	5	5	5	4	5	5
2	5	4	5	5	5	4
3	5	4	4	5	4	3
4	5	5	5	3	4	4
5	4	3	3	2	3	1
6	5	5	5	5	5	4
7	5	4	5	5	5	5
8						
9	3	3	3	3	3	1
10						
11	5	5	4	5	5	4
12	5	5	5	5	5	3
13	4	4	5	4	5	3
14						
15						
16	5	4	5	4	5	4
17	4	5	5	4	5	3
18	4	5	5	4	4	4
19	5	5	5	5	5	5
20	4	4	5	3	4	5
21						
22	4	4	4	4	3	2
23	5	5	5	5	5	5
24	5	4	5	4	3	3
25						
26	5	5	4	5	4	3
27						
28	5	5	5	5	5	5
29						
30						
31	3	4	3	3	2	1
32	4	4	3	3	3	2
33	4	5	4	4	4	3
34						
35	5	4	4	5	4	3
36	5	4	3	3	3	3
37	4	5	4	4	3	4
38						
39	4	5	4	3	3	2
40	5	5	5	5	5	4
41						

42						
43	5	4	5	5	5	5
44	5	5	5	5	5	5
45	5	4	5	5	4	4
46						
47	5	5	5	5	5	5
48	5	5	4	4	4	4
49	4	4	4	5	5	2
50	5	5	4	3	4	4
51	4	4	3	5	4	2