



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

**FORTALECIMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL MEDIANTE UN
PLAN ESTRATÉGICO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARTICIPATIVA EN UN COLEGIO
PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LO PRADO**
TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCACIONAL

AUTOR/A: Prof. Franco Mitzio Muñoz Urra

PROFESOR/A PATROCINANTE: Dr. Hernán Segundo Villarroel Morales

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL, 2026

1. DEDICATORIA

Dedico este Trabajo Formativo Equivalente a quienes, desde distintos lugares de la escuela, siguen creyendo en la educación como una tarea profundamente humana, colectiva y transformadora. A quienes trabajan en organizaciones educativas complejas y, aun así, no dejan de buscar caminos para construir comunidades más justas, más participativas y conscientes de su responsabilidad con los otros.

Lo dedico, de manera especial, a las profesoras y profesores que cada día sostienen la escuela con esfuerzo, vocación y esperanza. A quienes enseñan, acompañan, contienen y resisten, incluso en contextos difíciles, sin renunciar al sentido ético de educar. Este trabajo también nace desde la convicción de que la justicia social y el enfoque de derechos no pueden quedarse solo en el discurso, sino que deben expresarse en decisiones, prácticas y formas concretas de construir escuela y bien común.

Dedico también esta obra a mi familia, especialmente a mi esposo y a mis padres, por haber estado presentes en este proceso con amor, paciencia y apoyo incondicional. Ellos han sido parte silenciosa, pero fundamental, de este camino de crecimiento académico, profesional y personal.

2. AGRADECIMIENTOS

Agradezco sinceramente al equipo académico de posgrado de la UMCE, por su compromiso con la formación de quienes buscamos aportar al campo educativo desde una mirada crítica, humana y situada. Su trabajo refleja una vocación profunda por la educación pública y por la construcción de un país más justo a través de ella.

Agradezco de manera muy especial al profesor Andrés Marió, por su confianza, su acompañamiento y su convicción en los procesos formativos de cada integrante del programa. Su forma de orientar, exigir y sostener este trayecto ha sido significativa, no solo por su rigurosidad académica, sino también por su compromiso con una educación entendida como responsabilidad pública y proyecto colectivo.

A mis pares críticos, gracias por la compañía, por la lectura atenta, por la retroalimentación honesta y por el aliento constante. Compartir este proceso con personas exigentes, generosas y comprometidas enriqueció profundamente este trabajo y también mi propia forma de pensar la educación y la investigación.

Finalmente, agradezco al Equipo de Gestión del colegio particular subvencionado de Lo Prado, por la disposición para compartir información, abrir espacios de conversación y aportar con reflexiones, experiencias y criterios institucionales que dieron sustento y profundidad a este TFE. Su colaboración fue valiosa no solo en términos técnicos, sino también humanos.

TABLA DE CONTENIDO

1. DEDICATORIA.....	2
2. AGRADECIMIENTOS	3
3. RESUMEN	10
4. INTRODUCCIÓN	11
5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA.....	15
5.1 Contextualización - Diagnóstico	15
5.1.1 Contextualización interna.....	16
5.1.2 Diseño metodológico del diagnóstico.....	21
5.2 Definición de la problemática.....	27
5.5 Objetivos y resultados esperados.....	33
5.5.1 Objetivo general.....	33
5.5.2 Objetivos específicos	34
5.5.3 Resultados esperados e indicadores de logro	34
5.4 Justificación del proyecto	35
5.4.1 Presentación de las tablas de justificación	36
6. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	47
6.1. Gestión educativa como dimensión estratégica de transformación institucional	47
6.1.1. La institución educativa como sistema organizacional complejo	47
6.1.2. Poder, conflicto y dinámicas micropolíticas en la organización escolar	48
6.1.3. Desarrollo organizacional, cambio institucional y liderazgo	49
6.1.4. Gestión educativa y liderazgo en el marco de la política escolar contemporánea.....	50

6.1.5. Contexto normativo chileno y orientaciones para el liderazgo escolar	51
6.2. Contribución a la innovación educativa	53
7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN	55
7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos.....	55
7.2 Definición del campo de acción con la comunidad	56
7.3 Formulación de actividades.....	58
7.3.1 Monitoreo y seguimiento del plan estratégico	84
7.4 Cronograma de actividades.....	86
7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión	91
8. Reflexiones y proyecciones	97
8.1 Reflexiones finales del aprendizaje profesional.....	97
8.1.1 La mejora escolar como problema de organización institucional	97
8.1.2 Legitimidad, participación y cultura organizacional	99
8.1.3 Malestar docente, conflicto y condiciones institucionales del trabajo.	100
8.1.4 Gestión escolar, regulación y cambio institucional.....	101
8.1.5 Evaluación, aprendizaje institucional y mejora en espiral	103
8.2 Proyecciones del TFE	104
8.2.1 Proyección de replicabilidad en diversas realidades educativas.....	104
8.2.2 Proyección hacia la política pública y la mejora sostenida	105
8.2.3 Proyección crítica hacia las asesorías externas y las empresas ATE	106
8.2.4 Proyección de sostenibilidad e innovación institucional.....	107
8.2.5 Proyección hacia la formación de líderes educativos	107
8.2.6 Proyección ética y política del proyecto	108
8.3 Limitaciones del proyecto	109

8.3.1	Carácter proyectivo del diseño.....	109
8.3.2	Sobrecarga estructural del trabajo escolar.....	109
8.3.3	Condicionamientos del marco regulatorio	110
8.3.4	Riesgo de descontextualización en la transferencia del modelo.....	110
8.3.5	Limitación inherente a todo proceso de cambio institucional	111
9.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
10.	ANEXOS	117
	Anexo 1. Sellos institucionales declarados en el Proyecto Educativo Institucional de un colegio particular subvencionado de Lo Prado.....	117
	Anexo 2. Resultados gráficos de las preguntas cerradas de la encuesta aplicada a equipos de aula	118
	Anexo 3: Percepción sobre la promoción de un clima laboral propicio para el ejercicio profesional	119
	Anexo 4: Percepción sobre la promoción de un clima organizacional orientado al bienestar y cuidado de las y los profesionales de la educación	120
	Anexo 5: Promoción de la participación profesional	121
	Anexo 6: Reflexión docente.....	122
	Anexo 7: Innovación como práctica de mejora	123
	Anexo 8. Síntesis de categorías emergentes de las preguntas abiertas del instrumento aplicado	124
	Anexo 9: Síntesis de categorías emergentes de las preguntas abiertas del instrumento aplicado	125
	Anexo A. <i>Nómina oficial de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas</i>	129
	Anexo B. Matriz de caracterización docente y del equipo multidisciplinario ...	130
	Anexo C. Acta de validación de la propuesta con participación del consejo de profesores	131

Anexo D. Calendarización de reuniones de departamentos y comunidades..	132
Anexo E. Pauta de funcionamiento interno de departamentos y comunidades	133
Anexo F. Acta de sesión de departamento o comunidad técnico-pedagógica	134
Anexo G. Bitácora de trabajo colaborativo docente.....	136
Anexo H. Matriz de seguimiento de acuerdos de departamentos y comunidades.....	137
Anexo I . Formato de lineamientos pedagógicos comunes / planificación colaborativa.....	137
Anexo J. Pauta de funcionamiento del consejo de profesores y de los consejos técnicos.....	138
Anexo K. Calendarización anual o semestral de consejos y reuniones técnicas	139
Anexo L. Matriz de roles y responsabilidades para consejos y reuniones técnicas.....	140
Anexo M. Instrumento de consulta docente sobre funcionamiento de reuniones	140
Anexo N. Formato de reunión técnica reorientada	142
Anexo Ñ. Bitácora de acuerdos y compromisos	143
Anexo O. Registro de participación docente en conducción, relatoría o discusión	144
Anexo P. Matriz de seguimiento de compromisos de reuniones	144
Anexo Q. Minuta ejecutiva o síntesis de acuerdos	145
Anexo R. Encuesta breve de evaluación de percepción docente.....	146
Anexo S. Instrumento de consulta sobre instrumentos de gestión	147
Anexo T. Matriz de análisis documental	149

Anexo U. Síntesis diagnóstica de hallazgos sobre instrumentos de gestión ..	149
Anexo V. Registro de aportes docentes y del equipo de gestión	150
Anexo W. Matriz de articulación entre diagnóstico, acciones e instrumentos	151
Anexo X. Formato comparado de versiones de PEI, PME u otros instrumentos	151
Anexo Y. Acta de revisión, validación y acuerdos de instrumentos de gestión	152
Anexo Z. Cuadro de responsabilidades y cronograma del proceso	153
Anexo AA. Registro de incorporación de acuerdos en planificación anual u otros instrumentos.....	153
Anexo AB. Informe breve de sistematización del proceso.....	154
Anexo AC. Registro de difusión interna.....	155
Anexo AD. Matriz de seguimiento y evaluación de instrumentos actualizados	155
Anexo AE. Matriz de monitoreo del plan estratégico	156

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Organigrama	19
Figura 2. Diagrama de causa y efecto sobre la problemática del liderazgo educativo en un colegio particular subvencionado de Lo Prado.....	32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación entre objetivos específicos, resultados esperados e indicadores de logro

Tabla 2. Relación entre la Acción 1 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Tabla 3. Relación entre la Acción 2 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Tabla 4. Relación entre la Acción 3 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Tabla 5 Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas

Tabla 6 Actividad 2. Reorientación participativa del consejo de profesores y de los consejos técnicos

Tabla 7: Actividad 3. Actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional

Tabla 8. Distribución temporal referencial de las actividades del plan de acción

Tabla 9. Resumen de recursos utilizados

Tabla 10. Descripción de los recursos utilizados

Tabla 11. Gastos de operación Año 2026

Tabla 12. Bienes durables Año 2026

Tabla 13. Servicios (personal) Año 2026

Tabla 14. Gastos de inversión Año 2026

3. RESUMEN

El presente Trabajo Formativo Equivalente se desarrolla en un colegio particular subvencionado de la comuna de Lo Prado, inserto en un contexto de alta vulnerabilidad social, y se sitúa en el campo de la gestión educativa y el liderazgo escolar desde una perspectiva sociocrítica, organizacional y contextualizada. La problemática abordada refiere a la persistencia de un liderazgo predominantemente vertical e instruccional, asociado a una limitada participación profesional, débil distribución de responsabilidades y escasa articulación entre los instrumentos de gestión y la vida institucional.

Frente a ello, el objetivo general del trabajo es fortalecer la organización institucional mediante un plan estratégico de gestión educativa participativa, orientado a favorecer una estructura más articulada, colaborativa y enfocada en la mejora continua. Para ello, se proponen tres líneas de acción: diseñar la implementación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas; resignificar los espacios colegiados como instancias de participación, reflexión y retroalimentación institucional; y fortalecer la articulación de los marcos de acción institucionales mediante la actualización de instrumentos de gestión.

Teóricamente, el TFE se sustenta en aportes del liderazgo educativo, la gestión escolar, el desarrollo organizacional y el análisis crítico del contexto normativo. Se espera contribuir al fortalecimiento de la coordinación pedagógica, la participación profesional, la coherencia institucional y una mejora escolar coherente con la justicia social.

Palabras clave: gestión educativa, liderazgo escolar, desarrollo organizacional, participación profesional, mejora escolar, justicia social.

4. INTRODUCCIÓN

En el escenario educativo chileno contemporáneo, el liderazgo escolar y la gestión educativa se han consolidado como dimensiones decisivas para comprender las posibilidades y límites de la mejora institucional. Sin embargo, su relevancia no puede leerse únicamente desde la eficacia técnica, el cumplimiento normativo o la administración de recursos. En contextos escolares atravesados por alta vulnerabilidad social, intensificación del trabajo docente, exigencias de rendición de cuentas y presiones por resultados, la conducción institucional se vuelve también un problema organizacional, relacional y político.

Desde esta perspectiva, la escuela no constituye solo una estructura formal compuesta por cargos, reglamentos e instrumentos de gestión, sino una organización compleja en la que convergen cultura, poder, comunicación, legitimidad, conflicto y capacidad de aprendizaje colectivo. Esta comprensión resulta especialmente pertinente para analizar la realidad de un colegio particular subvencionado de la comuna de Lo Prado, donde se sitúa el presente Trabajo Formativo Equivalente y donde la pregunta por la mejora remite directamente a las condiciones institucionales que hacen posible una gestión más participativa, colaborativa y orientada al bien común.

La relevancia del tema no radica únicamente en su pertinencia local, sino también en su densidad académica y político-educativa. En el plano nacional, la evidencia ha mostrado que el liderazgo escolar incide en la consolidación de culturas de colaboración, en la orientación pedagógica de la escuela y en los procesos de mejora sostenida. No obstante, también se ha advertido que ciertos enfoques de gestión y liderazgo, especialmente aquellos subordinados a lógicas tecnocráticas, de control y de cumplimiento, pueden reducir la participación profesional, debilitar la confianza y empobrecer el sentido pedagógico de la vida institucional.

En este marco, abordar la organización escolar desde una perspectiva sociocrítica implica desplazar una lectura restringida del problema, centrada en déficits individuales o en fallas procedimentales, para interrogar las relaciones de poder, las formas de autoridad, la circulación de la palabra profesional y la distancia entre los discursos institucionales y las experiencias efectivamente vividas por sus actores. Así,

este TFE se justifica porque busca intervenir una problemática que compromete simultáneamente la legitimidad del liderazgo, el bienestar docente, la coordinación pedagógica y la sostenibilidad de la mejora, en coherencia con una comprensión de la escuela como espacio de disputa, construcción colectiva y transformación institucional.

En el caso del establecimiento analizado, el problema no se agota en la existencia de dificultades de coordinación o en la necesidad de optimizar procedimientos. El diagnóstico desarrollado permitió identificar una tensión más profunda entre una identidad institucional que, en el plano declarativo, promueve calidad, inclusión, participación, formación valórica y trabajo colaborativo, y una experiencia organizacional en la que persisten centralización del liderazgo, baja incidencia profesional en la toma de decisiones, fragilidad en el clima organizacional y escasa institucionalización de espacios de reflexión e innovación pedagógica.

En términos más precisos, la problemática central se define como la persistencia de un liderazgo predominantemente vertical e instruccional, inserto en una organización escolar con débil distribución de responsabilidades, limitada participación profesional y baja articulación entre instrumentos de gestión y vida institucional, lo cual restringe la construcción de una cultura organizacional más legítima, colaborativa y orientada al mejoramiento continuo. Esta tensión afecta no solo la conducción interna del establecimiento, sino también la posibilidad de articular con mayor coherencia el Proyecto Educativo Institucional, el desarrollo profesional docente y las trayectorias de aprendizaje de las y los estudiantes.

Frente a este escenario, el propósito principal del presente Trabajo Formativo Equivalente es fortalecer la organización institucional de un colegio particular subvencionado de Lo Prado, mediante un plan estratégico de gestión educativa participativa, con el fin de favorecer una cultura organizacional más articulada, colaborativa y orientada al mejoramiento continuo. De este objetivo general se desprenden tres líneas de acción complementarias: la implementación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas para fortalecer el trabajo colaborativo docente; la reorientación del consejo de profesores y de los consejos técnicos hacia una lógica más participativa, pedagógica y resolutive; y la actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional, en especial el PEI, el PME y

otros documentos internos pertinentes. En conjunto, estas acciones no se conciben como iniciativas aisladas, sino como una secuencia de fortalecimiento organizacional orientada a intervenir tres nudos críticos del diagnóstico: la fragmentación del trabajo pedagógico, el carácter predominantemente informativo de las instancias formales de participación profesional y la débil coherencia entre los marcos institucionales y las prácticas concretas de gestión.

El alcance del trabajo es, por tanto, institucional y organizacional. No se trata de una intervención focalizada en una asignatura específica, ni de una propuesta centrada exclusivamente en resultados de aprendizaje medidos en términos estandarizados. Tampoco busca reducir la mejora escolar a la modificación superficial de rutinas o al mero ajuste documental. Por el contrario, el TFE se desarrolla desde un enfoque sociocrítico, organizacional y contextualizado, que permite comprender la escuela como una trama compleja de relaciones, sentidos, normas y prácticas.

Desde esta mirada, liderazgo, gestión educativa y contexto normativo no operan como dimensiones independientes, sino como componentes de una misma configuración institucional. De allí que el trabajo dialogue con aportes del Desarrollo Organizacional, la teoría organizacional, el liderazgo educativo y el análisis crítico de las políticas escolares, con el propósito de construir una propuesta situada, argumentada y coherente con las tensiones reales del establecimiento. En esta dirección, fortalecer la organización institucional no significa solo mejorar la administración de la escuela, sino reconstruir condiciones para una conducción más legítima, una participación profesional más sustantiva y una gestión pedagógica más coherente con la justicia educativa y el bienestar colectivo.

En términos de estructura, el documento se organiza en fases y apartados que responden a la lógica formativa y proyectiva del TFE. En primer lugar, se presenta la construcción de la problemática, a partir de un diagnóstico institucional y organizacional que contextualiza el establecimiento, define el problema y formula los objetivos y resultados esperados. En segundo término, se desarrollan los antecedentes teórico-conceptuales, donde se fundamenta el trabajo desde la comprensión de la institución educativa como sistema organizacional complejo, el análisis del poder y la micropolítica escolar, el Desarrollo Organizacional, el liderazgo como práctica de transformación, la

gestión educativa como dimensión estratégica y el contexto normativo y político-educativo chileno. Posteriormente, se expone el plan de acción, que traduce el diagnóstico y el marco teórico en una propuesta operativa de mejora institucional. Finalmente, se presentan las reflexiones, proyecciones, limitaciones, bibliografía y anexos, con el fin de ofrecer una lectura integral del proceso y de su potencial contribución al fortalecimiento de la gestión escolar. De este modo, la introducción no solo sitúa el problema y justifica su abordaje, sino que orienta al lector hacia una propuesta que entiende la mejora educativa como proceso organizacional, ético y políticamente situado.

5. PRIMERA FASE: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

5.1 Contextualización - Diagnóstico

El diagnóstico constituye una fase clave para comprender la situación de una organización, identificar sus tensiones, reconocer sus potencialidades y sustentar decisiones de mejora. Desde la perspectiva del diagnóstico organizacional, no se trata de una actividad meramente técnica ni de un ejercicio descriptivo limitado a levantar indicadores, sino de un proceso analítico y planificado orientado a producir comprensión para intervenir de manera pertinente sobre la realidad institucional (Fernández Urrutia et al., 2016). En el caso de las organizaciones educativas, esta exigencia es aún mayor, ya que su funcionamiento no puede explicarse únicamente desde la estructura formal o desde los resultados académicos, sino desde la articulación entre dimensiones culturales, relacionales, pedagógicas y micropolíticas que configuran la vida escolar cotidiana.

Desde esta perspectiva sociocrítica, el presente diagnóstico busca comprender las dinámicas que atraviesan a un colegio particular subvencionado de Lo Prado, con el fin de identificar aquellos factores que hoy limitan la construcción de una gestión más participativa, reflexiva y orientada al desarrollo organizacional.

El diagnóstico, por tanto, no se organiza como un inventario de datos aislados, sino como una lectura interpretativa de la organización escolar, entendida como sistema vivo y complejo, cuyas dimensiones visibles, como la estructura, el organigrama, los instrumentos de gestión o los sellos institucionales, conviven con dimensiones menos observables, tales como las relaciones de poder, la cultura profesional, el clima organizacional, la confianza, la participación y las formas concretas en que se ejerce el liderazgo (Fernández Urrutia et al., 2016).

En coherencia con lo anterior, el diagnóstico se desarrolla en dos planos complementarios. El primero corresponde a la contextualización interna del establecimiento, en el que se reconstruyen su trayectoria, sus elementos identitarios, sus condiciones actuales de funcionamiento y su estructura organizacional. El segundo

corresponde al diagnóstico analítico, que releva los principales hallazgos derivados del instrumento aplicado a equipos de aula y los reinterpreta desde categorías propias del desarrollo organizacional, tales como estructura, cultura, clima, participación, liderazgo, comunicación, flexibilidad, innovación y capacidad de mejora. Esta decisión metodológica busca asegurar coherencia con la justificación del proyecto y con las tres acciones propuestas, de manera que el diagnóstico no quede desvinculado de la intervención, sino que opere como su fundamento crítico.

5.1.1 Contextualización interna

5.1.1.1 Trayectoria institucional y complejización organizacional

La contextualización interna resulta indispensable para comprender el problema que aborda este TFE, pues las tensiones actuales del liderazgo no emergen en el vacío, sino en una organización con historia, crecimiento, diferenciación funcional y acumulación de responsabilidades institucionales. El establecimiento analizado inició sus actividades en marzo de 1982, siendo reconocido oficialmente ese mismo año. En sus inicios atendía a 74 estudiantes distribuidos entre 1.º y 4.º básico, con un equipo docente conformado por cuatro profesoras. A partir de 1983, el incremento de la matrícula y la insuficiencia de la infraestructura original obligaron a habilitar un anexo e incorporar nuevos niveles, proceso que marcó el comienzo de una expansión sostenida. Posteriormente, el establecimiento amplió su reconocimiento oficial, incorporó niveles de transición y diversificó su oferta educativa y sus dispositivos de apoyo, incluyendo proyecto de integración escolar, profesionales especializados, Centro de Recursos de Aprendizaje y acciones asociadas al Plan de Mejoramiento Educativo y a la Subvención Escolar Preferencial.

Más allá de su valor histórico, esta trayectoria permite leer al establecimiento como una organización que ha transitado hacia mayores niveles de complejidad. El crecimiento de matrícula, la ampliación de niveles, la incorporación de apoyos especializados y la coexistencia de distintas funciones pedagógicas y psicosociales configuran una estructura que exige crecientes niveles de articulación, coordinación y

liderazgo. Desde la literatura del diagnóstico organizacional, este proceso puede leerse como parte de una evolución en la que la organización deja de operar como unidad simple y pasa a requerir mecanismos más sofisticados de integración, aprendizaje colectivo y conducción institucional (Fernández Urrutia et al., 2016). En otras palabras, la historia institucional no constituye un mero antecedente descriptivo, sino una condición explicativa del problema actual: a mayor complejidad organizacional, mayor necesidad de formas de liderazgo capaces de distribuir responsabilidades, sostener vínculos de confianza y promover coherencia entre estructura, cultura y proyecto educativo.

5.1.1.2 Características actuales y condiciones del contexto interno

En la actualidad, el establecimiento atiende a 603 estudiantes, distribuidos en cuatro cursos de educación parvularia, con 113 párvulos, y 16 cursos de 1.º a 8.º básico, con 490 estudiantes. Su Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) alcanza un 83%, y cuenta con un equipo humano de 54 funcionarios, entre profesionales y asistentes de la educación. El equipo de gestión está conformado por la dirección, la jefatura técnico-pedagógica, encargada de convivencia escolar, y una responsable de evaluación.

Estos datos no solo caracterizan el establecimiento; también permiten interpretar el contexto interno desde una lógica organizacional. La combinación de alta vulnerabilidad, matrícula amplia, diversidad de niveles, presencia de equipo multidisciplinario y concentración de funciones en un equipo de gestión reducido configura un escenario de alta demanda institucional. En contextos de este tipo, la coordinación no puede descansar exclusivamente en mecanismos jerárquicos, ya que la complejidad del trabajo escolar exige dispositivos de comunicación, participación y reflexión que permitan sostener el sentido compartido del quehacer educativo. Desde el enfoque del Desarrollo Organizacional, la efectividad institucional y el bienestar de quienes integran la organización dependen en gran medida de la calidad de sus procesos humanos y sociales, del trabajo en equipo, de la circulación de la información y de la capacidad de adaptación al cambio (Fernández Urrutia et al., 2016).

5.1.1.3 Identidad institucional: visión, misión y sellos

El Proyecto Educativo Institucional del establecimiento expresa una visión de futuro centrada en el desarrollo del potencial de los estudiantes, la continuidad de estudios, la responsabilidad, la solidaridad, el esfuerzo, la rigurosidad y la contribución a una sociedad abierta al diálogo, al cambio y a la innovación. Del mismo modo, la misión institucional enfatiza el desarrollo de competencias para la continuidad de estudios y para el desarrollo personal y profesional, en un ambiente inclusivo, colaborativo, participativo, respetuoso y articulado con el compromiso de las familias.

Junto con ello, el establecimiento declara sellos asociados a aprendizajes de calidad, educación inclusiva, integración de la familia, rigurosidad, perseverancia y esfuerzo personal, cumplimiento de la normativa y compromisos adquiridos y formación valórica (ANEXO 1). Estos elementos configuran una identidad institucional que, al menos en el plano declarativo, combina exigencia académica, inclusión, corresponsabilidad familiar, formación ética y preocupación por la convivencia. Analíticamente, estos sellos son relevantes porque expresan una cultura institucional declarada, es decir, un horizonte normativo y simbólico que orienta el sentido de la acción escolar. Sin embargo, desde una perspectiva sociocrítica y organizacional, el interés no radica únicamente en describir dichos sellos, sino en examinar la relación entre este discurso institucional y las prácticas efectivamente vividas por los actores de la organización.

La literatura sobre cultura organizacional advierte que la organización no solo “tiene” una cultura, sino que en muchos sentidos “es” cultura, en tanto produce sentidos compartidos, normas, valores, expectativas y modos de interpretar la realidad. Esa cultura opera en niveles visibles y no visibles, y puede sostener cohesión, pero también conflicto, filtrando o limitando la incorporación de innovaciones y cambios (Fernández Urrutia et al., 2016).

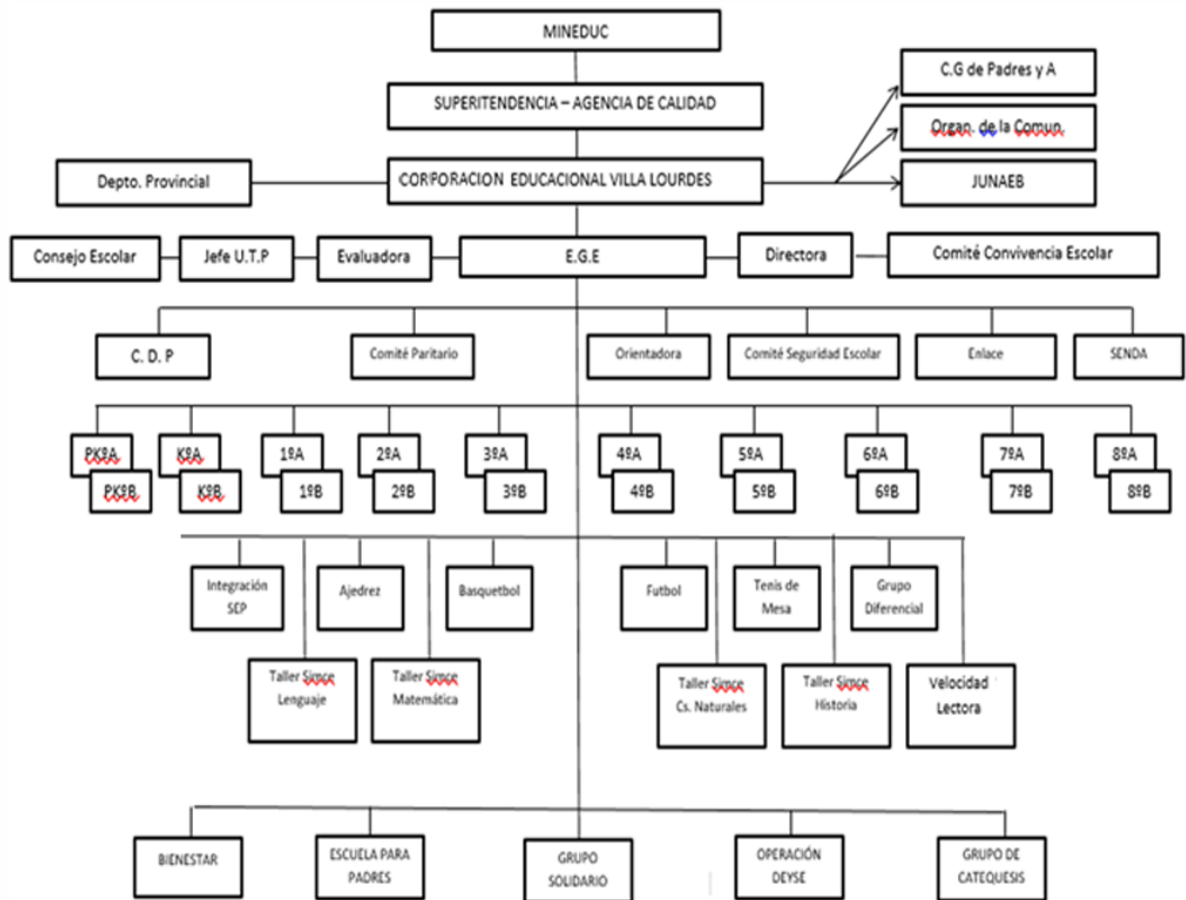
En el caso del establecimiento analizado, la distancia entre una identidad declarada orientada a la participación, la colaboración y la innovación, y ciertas

percepciones docentes sobre verticalidad, baja flexibilidad y escasa participación, constituye uno de los nudos centrales del diagnóstico. En consecuencia, la revisión de visión, misión y sellos no debe cerrar la contextualización en un tono celebratorio, sino abrir una pregunta crítica sobre el grado de coherencia entre proyecto declarado y experiencia organizacional efectiva.

5.1.1.4 Estructura organizacional y análisis del organigrama

La estructura organizacional constituye otra dimensión fundamental del diagnóstico. El establecimiento cuenta con un organigrama que representa la distribución de cargos, responsabilidades y relaciones formales entre niveles de gestión y otros actores institucionales. Este organigrama posee valor analítico ya que permite visualizar la manera en que se articula la autoridad formal, cómo se distribuyen las funciones y cuáles son los canales de coordinación y dependencia que estructuran la vida institucional.

Figura 1: Organigrama



PEI (2021)

Desde la teoría organizacional, el organigrama expresa la dimensión visible y formal de la organización, pero no agota su funcionamiento real. La escuela, entendida como organización compleja, articula sistemas formales e informales; por ello, la lectura del organigrama debe complementarse con el análisis de las relaciones cotidianas, las dinámicas de influencia y los modos concretos en que circula el poder (Fernández Urrutia et al., 2016). En este sentido, la estructura jerárquica puede favorecer claridad en los roles y una cierta estabilidad funcional, pero también puede reforzar la centralización de las decisiones y limitar la circulación horizontal de la palabra profesional.

En el caso analizado, la estructura muestra un equipo de gestión relativamente acotado, con concentración de funciones estratégicas y con una lógica jerárquica marcada. Desde una lectura sociocrítica, ello no implica descalificar la estructura formal en sí misma, sino advertir que, cuando no se acompaña de mecanismos efectivos de

participación, comunicación horizontal y distribución de responsabilidades, puede consolidar formas de liderazgo vertical, reducir la incidencia del profesorado en las decisiones y debilitar la apropiación colectiva del proyecto educativo. Esta tensión entre estructura formal y experiencia relacional dialoga directamente con la metáfora del iceberg utilizada en la justificación del proyecto: lo visible de la organización puede mostrar orden y claridad, mientras que en el plano sumergido persisten tensiones vinculadas a confianza, influencia, reconocimiento y legitimidad.

5.1.2 Diseño metodológico del diagnóstico

Para sustentar el análisis de la dimensión organizacional del liderazgo, se aplicó a fines del año lectivo 2024 una encuesta de carácter mixto titulada “Diagnóstico sobre liderazgos educativos...”, compuesta por 10 preguntas, de las cuales 7 fueron cerradas y 3 abiertas. El objetivo del instrumento fue conocer las representaciones sociales sobre el liderazgo del equipo directivo desde la perspectiva de los equipos de aula, con miras a proyectar acciones para la resignificación de la gestión educativa y del liderazgo escolar.

Las preguntas se organizaron en ocho dimensiones: identificación, clima laboral, bienestar y cuidado, participación, reflexión y construcción de imaginarios, flexibilidad, innovación y liderazgo. La encuesta fue respondida por una muestra de nueve participantes, distribuidos entre educadora de párvulos (11,1%), asistentes de aula de 1.º y 2.º básico (11,1%), docentes de primer ciclo (44,4%), docentes de segundo ciclo (11,1%) y equipo multidisciplinario (22,2%) (Anexo 2)

La pertinencia de este diseño reside en que permitió articular, por una parte, tendencias perceptivas cuantificables y, por otra, sentidos, expectativas y propuestas emergentes desde la experiencia docente. Esta combinación resulta coherente con la lógica del diagnóstico organizacional, entendido como un proceso que incorpora no solo variables estructurales, sino también percepciones, emociones, valores e interpretaciones de quienes forman parte de la organización (Fernández Urrutia et al., 2016).

5.1.2.1 Diagnóstico analítico desde el desarrollo organizacional

5.1.2.1.1 Clima organizacional, bienestar y calidad de vida laboral

Uno de los hallazgos más relevantes del instrumento se vincula con la percepción del clima organizacional y del bienestar profesional. Frente a la pregunta sobre si el equipo de gestión promueve un clima laboral propicio para el ejercicio profesional (Anexo 3), 44,4% de los encuestados respondió “Rara vez”, 33,3% respondió “Generalmente” y 22,2% respondió “Siempre”. Estos resultados no muestran una percepción homogénea, sino una experiencia fragmentada del clima laboral, donde predomina una lectura crítica y coexisten apreciaciones diferenciadas sobre la calidad de las relaciones y condiciones de trabajo. En clave organizacional, esta dispersión es significativa: no revela simplemente opiniones distintas, sino la posible coexistencia de experiencias institucionales disímiles, subculturas o circuitos relacionales no equivalentes dentro del establecimiento.

La dimensión de bienestar y cuidado profundiza esta lectura (Anexo 4). Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión evidencia un clima organizacional propicio para el bienestar y cuidado de los profesionales de la educación, 11,1% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 44,4% “Generalmente” y 0% “Siempre”. El hecho de que ningún encuestado haya marcado la opción más alta es analíticamente especialmente relevante, pues sugiere que el cuidado organizacional no aparece consolidado como rasgo estable de la cultura institucional. Más aún, al sumar las respuestas “Nunca” y “Rara vez”, más de la mitad de la muestra expresa una percepción frágil del soporte organizacional en materia de bienestar.

Desde el diagnóstico organizacional, el clima no es un elemento accesorio, sino una construcción perceptiva colectiva que influye en el compromiso, la identificación con la organización y la sostenibilidad del trabajo institucional. Un clima deteriorado afecta la pertenencia, incrementa tensiones y puede debilitar la capacidad de la organización para movilizar cambios (Fernández Urrutia et al., 2016). En esta línea, los resultados permiten sostener que en el establecimiento existe una debilidad en la construcción de condiciones organizacionales orientadas al cuidado, cuestión que dialoga directamente

con la justificación del proyecto y con la necesidad de fortalecer un liderazgo más legítimo, participativo y saludable.

5.1.2.1.2 Participación, comunicación y toma de decisiones

Otra dimensión crítica del diagnóstico corresponde a la participación profesional en la toma de decisiones. Ante la pregunta referida a si el equipo de gestión valora y promueve la participación de los profesionales de la educación en función de la mejora educativa (Anexo 5), 11,1% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 22,2% “Siempre”. Estos datos indican que predomina una percepción de participación insuficiente o inconsistente, y que la toma de decisiones no aparece instalada de manera robusta como práctica compartida en el funcionamiento organizacional.

Desde la literatura del diagnóstico organizacional, la toma de decisiones en instituciones educativas no puede entenderse como un proceso puramente racional o lineal, dado que siempre está mediado por cultura, poder, conflicto, clima y relaciones micropolíticas (Fernández Urrutia et al., 2016). En ese marco, la baja percepción de participación no solo indica ausencia de consulta; también sugiere una concentración de la influencia en niveles directivos y una limitada circulación del poder pedagógico dentro de la organización. La escuela, en tanto espacio micropolítico, no distribuye automáticamente la palabra ni la capacidad de incidir: esas condiciones deben producirse institucionalmente.

Las respuestas abiertas refuerzan esta lectura. Entre las propuestas formuladas para fomentar la participación docente aparecen con fuerza la reestructuración de reuniones técnicas, la resignificación del consejo de profesores, la creación de espacios de reflexión pedagógica, la incorporación de la opinión docente en decisiones relevantes, y la necesidad de construir una cultura de escucha activa y confianza, donde los equipos puedan expresarse “sin miedo a represalias”. Estos elementos revelan que la participación es vivida no solo como déficit procedimental, sino como demanda por reconocimiento profesional y por una convivencia institucional más democrática. En consecuencia, la participación emerge como uno de los núcleos

organizacionales que más claramente fundamentan las acciones de intervención proyectadas.

5.1.2.1.3 Reflexión profesional, aprendizaje organizacional e innovación

La reflexión profesional constituye una condición clave del aprendizaje organizacional. Ante la pregunta relativa a si el equipo de gestión asegura tiempos y espacios para la reflexión sobre las prácticas y el ejercicio profesional (Anexo 6), 44,4% respondió “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 33,3% “Siempre”. Si bien aquí aparece una percepción algo menos crítica que en otras dimensiones, el predominio de la respuesta “Rara vez” muestra que la reflexión profesional no está instalada como práctica sistemática ni como rutina estable del funcionamiento institucional.

Desde el Desarrollo Organizacional, el cambio sostenible exige estructuras más flexibles, trabajo en equipo, capacidad de aprendizaje continuo y dispositivos que permitan a la organización examinar sus propios procesos, resolver problemas y mejorar progresivamente (Fernández Urrutia et al., 2016). En este sentido, la ausencia de espacios regulares de reflexión no constituye solo un déficit técnico, sino una limitación para el desarrollo de una organización que aprende.

Algo similar ocurre con la dimensión de innovación. Frente a la pregunta sobre si el equipo de gestión considera y fomenta la innovación como práctica de mejora educativa (Anexo 7), 22,2% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 11,1% “Siempre”. El predominio de las categorías negativas muestra que la innovación no aparece como rasgo estructural de la cultura institucional, sino como experiencia débil, intermitente o marginal. La cultura organizacional, como advierte Fernández Urrutia et al. (2016), puede operar como motor de cohesión, pero también como filtro que limita la incorporación de transformaciones y la apertura a nuevas prácticas. En este caso, los datos sugieren que el establecimiento no ha consolidado una cultura de mejora continua suficientemente potente como para traducirse en innovación sostenida, lo que vuelve especialmente relevante la instalación de comunidades profesionales y espacios de trabajo pedagógico más colaborativos.

5.1.2.1.4 Flexibilidad organizacional y capacidad de adaptación

La dimensión de flexibilidad es probablemente una de las más elocuentes del instrumento. Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión demuestra flexibilidad frente a los dinamismos del contexto educativo (Anexo 8), 11,1% respondió “Nunca”, 55,6% “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 11,1% “Siempre”. En consecuencia, 66,7% de la muestra concentra su percepción en las categorías más críticas, lo que permite sostener que la gestión es vivida mayoritariamente como rígida o poco adaptable.

Este hallazgo resulta central desde el Desarrollo Organizacional, que concibe el cambio como proceso planeado, pero también como respuesta a fuerzas internas y externas que exigen flexibilidad, aprendizaje y capacidad de ajuste (Fernández Urrutia et al., 2016). Una organización escolar con baja flexibilidad tiende a dificultar la adaptación a los cambios del contexto, reduce la capacidad de innovación y debilita la legitimidad del liderazgo, especialmente cuando las necesidades del profesorado y de los estudiantes demandan respuestas más situadas y menos uniformes. Por ello, la rigidez percibida en esta dimensión no debe ser tratada como un rasgo aislado, sino como un indicador fuerte de una cultura organizacional todavía fuertemente mediada por centralización, verticalidad y baja capacidad de adaptación.

5.1.2.1.5 Liderazgo, legitimidad y expectativas de conducción institucional

Las preguntas abiertas permiten acceder a una dimensión decisiva del diagnóstico: las representaciones sociales sobre el liderazgo esperado (Anexo 9). Ante la pregunta por las características del equipo de gestión ideal, emergen con fuerza categorías como liderazgo pedagógico transformacional, relaciones humanas y clima organizacional, comunicación efectiva, organización y gestión estratégica, innovación y mejora continua, cuidado del bienestar docente y foco en los estudiantes.

Estas respuestas revelan que los equipos de aula no esperan un liderazgo más controlador ni más jerárquico, sino una conducción capaz de articular convicción

pedagógica, cercanía, empatía, claridad comunicacional, organización estratégica y preocupación genuina por el bienestar profesional. En otras palabras, el liderazgo ideal se representa como una práctica ética-relacional, situada y transformadora, que supera una lógica exclusivamente técnico-administrativa. Esta expectativa resulta especialmente significativa porque deja ver una brecha entre el liderazgo percibido y el liderazgo deseado.

La pregunta sobre cómo debieran alcanzarse las metas institucionales (Anexo 10) profundiza esta lectura. Allí destacan categorías como trabajo colaborativo y participación, comunicación efectiva, liderazgo con foco humano y ético, planificación estratégica y metas claras, innovación pedagógica, adaptación al contexto sociocultural y clima positivo y valoración del equipo. En conjunto, estas respuestas muestran que el logro de objetivos no es imaginado como resultado de mando vertical, sino como construcción colectiva donde la conducción se legitima a partir de la colaboración, la transparencia, la escucha y la coherencia pedagógica.

Desde la teoría organizacional, la legitimidad del liderazgo no depende solo de la eficacia técnica, sino también del reconocimiento que la comunidad otorga a sus prácticas, decisiones y orientaciones. Además, el liderazgo efectivo requiere generar confianza, atributo sin el cual se debilita el compromiso con los objetivos institucionales (Fernández Urrutia et al., 2016). En este sentido, las respuestas abiertas del profesorado confirman que el liderazgo actual presenta un problema de legitimidad pragmática y moral: no basta con conducir; es necesario hacerlo de manera creíble, justa, participativa y formativamente significativa.

5.1.2.2 Síntesis diagnóstica

En conjunto, los hallazgos permiten sostener que el establecimiento analizado presenta una tensión relevante entre su identidad institucional declarada y la experiencia organizacional que perciben los equipos de aula. Mientras en el plano declarativo se promueve una cultura centrada en la calidad, la inclusión, la formación valórica, la participación y el trabajo colaborativo, en el plano de la experiencia cotidiana emergen percepciones de baja flexibilidad, participación restringida, debilidad en el

cuidado organizacional, insuficiencia de espacios sistemáticos de reflexión profesional e innovación poco consolidada. Esta brecha entre cultura declarada y cultura vivida constituye uno de los nudos interpretativos centrales del diagnóstico.

Del mismo modo, el análisis muestra que el problema no se reduce a un estilo individual de conducción, sino que remite a una configuración organizacional más amplia, donde estructura jerárquica, centralización de funciones, escasa circulación de la influencia profesional y fragilidad del clima organizacional se articulan mutuamente. Desde una lectura sociocrítica y desde el Desarrollo Organizacional, esto permite concluir que la escuela no enfrenta sólo un problema técnico de gestión, sino una dificultad en la construcción de condiciones institucionales para un liderazgo más legítimo, distribuido y orientado al aprendizaje colectivo.

En esta línea, el diagnóstico converge con lo planteado en la justificación del proyecto y ofrece sustento directo para las tres acciones proyectadas. La fragmentación del trabajo pedagógico y la necesidad de análisis conjunto de evidencias justifican la creación y fortalecimiento de espacios técnico-pedagógicos más colaborativos. La baja percepción de participación y la demanda por escucha, reflexión y deliberación fundamentan la resignificación de reuniones técnicas y consejos de profesores. Finalmente, la distancia entre identidad declarada y prácticas efectivas vuelve necesaria la actualización de instrumentos de gestión que permitan institucionalizar acuerdos, metas, responsabilidades y mecanismos de seguimiento.

En consecuencia, el diagnóstico permite afirmar que en un colegio particular subvencionado de Lo Prado existe una oportunidad crítica de transformación organizacional: avanzar desde una lógica de conducción predominantemente vertical hacia una cultura institucional más participativa, reflexiva, pedagógica y saludable, donde el liderazgo no opere como mero dispositivo de control, sino como práctica articuladora de vínculos, aprendizajes y mejora sostenida.

5.2 Definición de la problemática

La definición de la problemática se construye a partir de las evidencias levantadas en la fase diagnóstica, las cuales permiten reconocer no solo

manifestaciones visibles de malestar o disfuncionalidad institucional, sino también un entramado de causas estructurales, culturales, relacionales y pedagógicas que afectan el funcionamiento organizacional del establecimiento. En este sentido, la problemática no debe entenderse como una dificultad únicamente operativa ni como una debilidad atribuible de forma individual a quienes ejercen funciones directivas, sino como una configuración institucional más profunda que compromete la legitimidad del liderazgo, la participación profesional, el bienestar docente y la capacidad de la organización escolar para sostener procesos de mejora con sentido colectivo.

Desde una perspectiva sociocrítica, el liderazgo educativo no puede reducirse a una función técnica orientada a la administración eficiente de recursos o al control del trabajo escolar. Por el contrario, constituye una práctica ética y política que organiza relaciones de poder, define márgenes de participación y condiciona las posibilidades de construir una cultura institucional más democrática, reflexiva y orientada al aprendizaje. En esta línea, Freire (1997) sostiene que el acto educativo exige autonomía, diálogo y problematización crítica de la realidad; Apple (2000), por su parte, advierte que las formas verticales de conducción tienden a reproducir lógicas de control que debilitan la agencia docente; y Giroux (2003) releva el papel del profesorado como intelectual transformador, cuya participación resulta indispensable para democratizar la vida escolar. Bajo esta comprensión, el problema del liderazgo no se agota en su eficacia técnica, sino que debe analizarse en función de su capacidad para generar reconocimiento, confianza, participación y sentido pedagógico compartido.

A la luz del diagnóstico realizado en un colegio particular subvencionado de Lo Prado, la problemática central puede definirse como la persistencia de un liderazgo predominantemente vertical e instruccional, inserto en una organización escolar con débil distribución de responsabilidades, baja participación profesional en la toma de decisiones, fragilidad en el clima organizacional y escasa consolidación de espacios de reflexión e innovación pedagógica, lo cual limita la construcción de una cultura institucional más legítima, colaborativa y orientada al mejoramiento continuo. Esta configuración afecta no solo la conducción interna del establecimiento, sino también la posibilidad de articular de manera coherente el proyecto educativo institucional, el desarrollo profesional docente y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes.

La problematización adquiere mayor densidad analítica cuando se la examina desde la estructura organizacional y desde la cultura institucional del establecimiento. Como se evidenció en el diagnóstico, la organización escolar presenta una estructura formal marcada por la jerarquización y la concentración de funciones en la cúspide de la organización. Desde el enfoque del diagnóstico organizacional, la estructura no constituye un componente neutro, ya que la forma en que se distribuyen tareas, autoridad y responsabilidades incide directamente en la centralización del poder, en la circulación de la influencia y en las posibilidades efectivas de participación de los actores escolares (Fernández Urrutia et al., 2016). En este caso, la organización formal tiende a favorecer una conducción unidireccional, con baja distribución de responsabilidades pedagógicas y limitada apropiación colectiva de la gestión, lo que debilita la emergencia de formas más compartidas y profesionalmente legitimadas de liderazgo.

A esta dimensión estructural se suma una tensión cultural especialmente significativa. El establecimiento declara en su Proyecto Educativo Institucional principios vinculados con la calidad de los aprendizajes, la inclusión, la participación, la formación valórica y el trabajo colaborativo. Sin embargo, el diagnóstico mostró una brecha entre ese horizonte declarativo y la experiencia organizacional percibida por los equipos de aula. La percepción crítica respecto del clima laboral, la debilidad del bienestar y cuidado profesional, la valoración insuficiente de la participación y la baja consolidación de la innovación sugieren que la cultura vivida por los actores no se encuentra plenamente alineada con la identidad institucional declarada. Desde el Desarrollo Organizacional, esta distancia entre cultura formal y cultura experimentada constituye una señal crítica, pues afecta la cohesión interna, limita la confianza y reduce la capacidad de la organización para movilizar cambios significativos.

La problemática también se expresa en el plano de la comunicación y de la participación profesional. Los hallazgos diagnósticos muestran insuficiencia de canales horizontales, debilidad en la retroalimentación oportuna, escasa escucha activa de las percepciones docentes y una participación inconsistente en la toma de decisiones institucionales. Esta situación no solo restringe la incidencia del profesorado en la construcción del proyecto escolar, sino que también debilita la producción de

consensos, la corresponsabilidad profesional y la legitimidad de las decisiones adoptadas. Desde una lectura organizacional, la comunicación no se limita a la transmisión de información, sino que constituye un proceso social que articula relaciones, distribuye poder y construye sentidos compartidos (Fernández Urrutia et al., 2016). En consecuencia, cuando la comunicación se reduce a una lógica descendente e informativa, pierde su potencial para sostener deliberación, aprendizaje organizacional y compromiso institucional.

De manera complementaria, el problema involucra una dimensión de clima organizacional, bienestar y reconocimiento profesional que resulta decisiva para comprender la profundidad de la tensión institucional. La percepción crítica del clima laboral, la debilidad en el cuidado del equipo, el escaso reconocimiento profesional y la presencia de tensiones en las relaciones laborales configuran un escenario que puede favorecer riesgos psicosociales, debilitamiento del sentido de pertenencia y disminución del compromiso con la tarea pedagógica. En otros términos, una organización que no cuida de manera suficiente sus vínculos, sus condiciones relacionales y el reconocimiento de sus profesionales ve limitada su capacidad para sostener procesos de mejora profunda, pues deteriora precisamente el sustrato humano que hace posible el cambio institucional.

Asimismo, la problemática compromete la reflexión profesional y la innovación pedagógica. El diagnóstico permitió advertir una escasa institucionalización de espacios de reflexión sobre la práctica, débil aprendizaje entre pares, bajo estímulo a la innovación y limitada adaptación a los desafíos del contexto. Estos elementos muestran que la organización no ha consolidado de manera suficiente condiciones para aprender de sí misma, revisar críticamente sus prácticas y generar respuestas pedagógicas renovadas frente a las exigencias actuales. Desde el Desarrollo Organizacional, una institución que aspira a mejorar requiere no solo una estructura funcional, sino también capacidades de aprendizaje continuo, adaptabilidad, colaboración y creatividad profesional. Por ello, la ausencia o fragilidad de estas condiciones no constituye una dificultad secundaria, sino un núcleo problemático central.

Con el propósito de representar analíticamente esta complejidad, se recurre al diagrama de Ishikawa o espina de pescado, en tanto herramienta que permite organizar

gráficamente la relación entre un efecto principal y sus causas estructurales. En este caso, el diagrama no cumple una función ilustrativa, sino heurística y argumentativa, pues permite visibilizar que la problemática no se origina en una sola variable, sino en la convergencia de dimensiones que interactúan entre sí.

La Figura 2 muestra que la prevalencia de un liderazgo vertical e instruccional se encuentra asociada a seis núcleos causales: liderazgo y cultura organizacional; estructura organizacional y gobernanza escolar; clima organizacional, bienestar y reconocimiento; comunicación y participación profesional; reflexión profesional e innovación pedagógica; y toma de decisiones y legitimidad institucional. Cada uno de estos núcleos articula subcausas específicas, cuya interacción produce un efecto organizacional acumulativo: debilitamiento de la participación profesional, fragilidad del bienestar docente, restricción de la reflexión e innovación y dificultad para construir una cultura institucional orientada a la mejora continua.

Desde un punto de vista académico, el valor del diagrama radica en que permite pasar de una lectura fragmentada del problema a una comprensión sistémica e integrada. En lugar de presentar los hallazgos como síntomas dispersos, la espina de pescado los reordena como parte de una misma configuración institucional. De este modo, la herramienta contribuye a mostrar que el problema del liderazgo no puede ser resuelto mediante ajustes superficiales o respuestas aisladas, ya que se encuentra entramado con la estructura de poder, la cultura institucional, las formas de comunicación, la organización del trabajo y las condiciones subjetivas del profesorado.

En síntesis, la problemática del establecimiento se define como una tensión entre, por una parte, un horizonte institucional que declara inclusión, participación, calidad y formación integral y, por otra, una experiencia organizacional en la que persisten centralización del liderazgo, débil incidencia profesional, fragilidad en el clima y bienestar, escasa institucionalización de la reflexión colectiva y baja consolidación de la innovación pedagógica. Esta brecha afecta la legitimidad interna del liderazgo y restringe la capacidad del establecimiento para avanzar hacia una mejora educativa sostenida, participativa y éticamente fundada. En este sentido, la definición del problema no solo clarifica el foco del TFE, sino que también orienta el sentido de la

propuesta de transformación institucional que se desarrollará en los apartados siguientes.

Con el fin de representar de manera integrada las causas que configuran la problemática institucional, se elaboró un diagrama de Ishikawa o espina de pescado. Esta herramienta permite organizar gráficamente los factores estructurales, culturales, relacionales y pedagógicos identificados en el diagnóstico, mostrando cómo su interacción contribuye a la prevalencia de un liderazgo predominantemente vertical e instruccional en el establecimiento.

Figura 2. Diagrama de causa y efecto sobre la problemática del liderazgo educativo en un colegio particular subvencionado de Lo Prado.

Desafíos en la gestión y liderazgo en un colegio particular subvencionado en Lo Prado.



Made with Napkin

Fuente: Elaboración propia, a partir del diagnóstico institucional, 2025.

5.5 Objetivos y resultados esperados

A partir del diagnóstico y de la definición de la problemática, los objetivos y resultados esperados se organizan como una secuencia de mejora orientada a fortalecer la coherencia interna del establecimiento. Su formulación busca evitar tanto la abstracción excesiva como el hipercontrol de la acción escolar. Por ello, los resultados e indicadores que se presentan a continuación deben leerse como matrices de anteproyecto para orientar el trabajo de las comunidades, de modo que estas construyan colaborativamente sus propias bitácoras, instrumentos o formatos de acción, según sus necesidades y mecanismos institucionales.

5.5.1 Objetivo general

Fortalecer la gestión educativa y el liderazgo pedagógico de un colegio particular subvencionado de Lo Prado, mediante una propuesta de mejora orientada a incrementar la participación profesional, la coordinación técnico-pedagógica y la articulación de sus marcos de acción institucionales, con el propósito de favorecer una organización escolar más legítima, colaborativa y centrada en el desarrollo humano colectivo.

5.5.2 Objetivos específicos

OE1. Diseñar la implementación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas que fortalezcan el trabajo colaborativo, la coordinación curricular y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes.

OE2. Resignificar el funcionamiento del consejo de profesores y del consejo de asistentes de la educación como espacios de participación, reflexión profesional y retroalimentación institucional.

OE3. Fortalecer la articulación de los marcos de acción institucionales mediante la actualización de instrumentos de gestión que resguarden coherencia, seguimiento y sostenibilidad de la mejora propuesta.

5.5.3 Resultados esperados e indicadores de logro

La siguiente tabla sintetiza la relación entre objetivos específicos, resultados esperados e indicadores de logro. Su propósito es ofrecer una arquitectura de seguimiento clara para la implementación del proyecto, manteniendo la apertura necesaria para que cada equipo ajuste, complemente o traduzca estos referentes en instrumentos propios. Fuente: elaboración propia, 2026.

Tabla 1 Relación entre objetivos específicos, resultados esperados e indicadores de logro

Objetivos específicos	Resultados esperados	Indicadores de logro
OE1. Diseñar la implementación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas que fortalezcan el trabajo colaborativo, la coordinación curricular y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes.	Se diseñan e instalan departamentos y comunidades técnico-pedagógicas con funcionamiento regular, responsables definidos y foco en coordinación curricular, reflexión pedagógica y elaboración de acuerdos comunes.	Existencia de plan de implementación; calendario de trabajo; actas de sesión; porcentaje de participación docente; acuerdos pedagógicos elaborados por ciclo o disciplina.
OE2. Resignificar el funcionamiento del consejo de profesores y del consejo de asistentes de la educación como espacios de participación, reflexión profesional y retroalimentación institucional.	Los consejos institucionales incrementan su densidad pedagógica y participativa, integrando análisis de prácticas, seguimiento de acuerdos y levantamiento de propuestas de mejora.	Tablas y actas con temas pedagógicos priorizados; registro de propuestas levantadas por equipos; seguimiento de acuerdos implementados o monitoreados en sesiones posteriores.
OE3. Fortalecer la articulación de los marcos de acción institucionales mediante la actualización de instrumentos de gestión que resguarden coherencia, seguimiento y sostenibilidad de la mejora propuesta.	Los instrumentos de gestión priorizados se actualizan y articulan con la propuesta de mejora, incorporando orientaciones, metas, responsables y criterios de seguimiento.	Versiones actualizadas de instrumentos; matrices de articulación interna; responsables definidos; metas y acciones asociadas a los instrumentos actualizados.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

5.4 Justificación del proyecto

La propuesta de mejora se justifica porque la problemática identificada no es exclusivamente operativa, sino estructuralmente organizacional y pedagógica. La evidencia diagnóstica muestra que el establecimiento requiere fortalecer participación

profesional, coordinación curricular, legitimidad del liderazgo y articulación entre instrumentos de gestión y vida escolar. En este marco, el proyecto busca crear condiciones institucionales para una mejora con mayor coherencia interna y sostenibilidad.

Desde el punto de vista normativo, la propuesta dialoga con exigencias relevantes del sistema escolar chileno. La Ley N° 20.248 (2008), la Ley N° 20.370 (2009), la Ley N° 20.501 (2011), la Ley N° 20.529 (2011), la Ley N° 20.903 (2016) y la Ley N° 21.545 (2023) configuran un escenario en el cual la gestión escolar debe responder simultáneamente a inclusión, calidad, liderazgo pedagógico, desarrollo profesional y aseguramiento de la calidad. En consecuencia, fortalecer la organización institucional no constituye una opción accesorio, sino una necesidad estratégica para responder con mayor pertinencia a dichas exigencias.

La propuesta también resulta pertinente desde el punto de vista pedagógico, pues busca instalar condiciones para que la mejora no dependa exclusivamente de definiciones centralizadas. Crear comunidades técnico-pedagógicas, resignificar consejos y actualizar marcos de acción institucional permite ampliar la densidad profesional de la toma de decisiones y fortalecer un liderazgo más centrado en acompañamiento, coordinación y construcción de capacidades colectivas (MBDLE, 2015; Horn y Marfán, 2010).

Finalmente, la propuesta se justifica por su potencial de sinergia institucional. Las tres líneas de acción no son independientes entre sí; se refuerzan mutuamente y buscan que los esfuerzos individuales se conviertan en aprendizaje organizacional compartido. Desde esta perspectiva, el proyecto responde a los objetivos específicos del punto 5.5 y fundamenta las actividades del punto 7, en tanto ofrece una arquitectura organizacional más sólida para la implementación, el monitoreo y la sostenibilidad de la mejora.

5.4.1 Presentación de las tablas de justificación

Con el fin de fortalecer la consistencia técnica y argumentativa del proyecto, a continuación, se presentan tres tablas de justificación que articulan cada acción

propuesta con los Estándares Indicativos de Desempeño y con referentes de liderazgo escolar pertinentes. Su incorporación no cumple una función exclusivamente ilustrativa, sino que permite demostrar que las acciones diseñadas se encuentran fundadas en marcos de calidad reconocidos y responden de manera directa a las tensiones identificadas en el diagnóstico institucional. Desde esta perspectiva, las tablas permiten visibilizar la relación entre problema, acción, sustento normativo y evidencia esperada, reforzando el carácter planificado, coherente y evaluable de la propuesta.

Del mismo modo, la lectura integrada de estas tablas permite sostener que la mejora organizacional no se produce por acumulación de iniciativas aisladas, sino por la articulación entre espacios de participación profesional, dispositivos de reflexión pedagógica, mecanismos de seguimiento y procesos de institucionalización. Así, cada acción se presenta como parte de una estrategia de transformación más amplia, orientada a intervenir dimensiones estructurales, culturales y relacionales de la vida escolar. En consecuencia, las tablas no solo complementan la justificación general del proyecto, sino que profundizan su fundamentación al mostrar cómo cada acción contribuye, de manera específica, a la construcción de una gestión escolar más democrática, pedagógica y sostenible.

Tabla 2. Relación entre la Acción 1 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Dimensión	Subdimensión	Estándar indicativo relacionado	Relación con la acción	Aporte a la mejora organizacional	Evidencia esperada
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.2. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general del currículum y monitorean su cobertura.	La acción 1 propone diseñar la implementación de departamentos y comunidades técnicas-pedagógicas como instancias estables de coordinación entre docentes, favoreciendo la articulación curricular y el trabajo colaborativo.	Fortalece la coordinación pedagógica, la construcción de acuerdos comunes y el seguimiento de la cobertura curricular.	Actas; planificaciones articuladas; acuerdos pedagógicos; lineamientos comunes por ciclo o disciplina.
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.5. El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean la implementación del currículum y los resultados de aprendizaje para introducir	Las comunidades propuestas permiten analizar evidencias, revisar avances y acordar ajustes a partir de necesidades detectadas en el trabajo de aula.	Instala una lógica de monitoreo colegiado y ajuste pedagógico continuo.	Registros de análisis de evidencias; planes de apoyo; informes de seguimiento de aprendizajes.

		mejoras.			
Gestión Pedagógica	Enseñanza y aprendizaje en el aula	5.2. El equipo directivo promueve el perfeccionamiento y el intercambio profesional docente.	La acción genera espacios protegidos para reflexión entre pares, intercambio de estrategias y construcción de saber pedagógico compartido.	Aumenta el aprendizaje organizacional y la circulación de buenas prácticas.	Bitácoras de comunidades; sistematización de experiencias; socialización de estrategias didácticas.
Formación y Convivencia	Participación y vida democrática	7.4. El establecimiento genera instancias de participación de la comunidad educativa en función de la mejora institucional.	La creación de comunidades fortalece la participación profesional en decisiones pedagógicas relevantes y amplía la corresponsabilidad.	Favorece legitimidad interna, compromiso y apropiación de la mejora.	Propuestas docentes; acuerdos validados; documentos con aportes a instrumentos institucionales.

Elaboración propia, 2026.

La acción 1 adquiere especial relevancia en tanto responde a una de las debilidades estructurales más significativas del diagnóstico: la fragmentación del trabajo pedagógico y la insuficiente instalación de espacios sistemáticos de construcción profesional compartida. En efecto, la creación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas no debe entenderse únicamente como una medida organizativa o funcional, sino como una intervención sobre la cultura escolar, en la medida en que desplaza la lógica individualizada del quehacer docente hacia formas más colegiadas de deliberación, coordinación y producción pedagógica.

Desde esta perspectiva, la articulación de esta acción con los Estándares Indicativos de Desempeño permite evidenciar que la mejora curricular no depende

exclusivamente de definiciones emanadas desde la conducción directiva, sino de la instalación de estructuras intermedias capaces de sostener acuerdos pedagógicos, analizar evidencias de aprendizaje y construir respuestas pertinentes frente a las brechas detectadas. En otras palabras, esta acción fortalece la escuela como organización que aprende, en la cual el trabajo colaborativo deja de ser una práctica ocasional para constituirse en un principio de funcionamiento institucional.

A nivel más profundo, la Acción 1 contribuye a intervenir una dimensión clave de la problemática diagnosticada: la débil distribución del liderazgo pedagógico. Al generar espacios formales de encuentro, intercambio y corresponsabilidad, el establecimiento amplía sus posibilidades de construir legitimidad interna, fortalecer la confianza profesional y avanzar desde una cultura jerárquica hacia una cultura de colaboración regulada. En este sentido, su aporte no es solo técnico, sino también cultural y político, pues instala condiciones para que la mejora educativa se configure como una responsabilidad compartida y no como una exigencia impuesta verticalmente.

Tabla 3. Relación entre la Acción 2 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Dimensión	Subdimensión	Estándar indicativo relacionado	Relación con la acción	Aporte a la mejora organizacional	Evidencia esperada
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.2. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general del currículum.	La resignificación de los consejos permite incorporar seguimiento curricular, levantamiento de nudos pedagógicos y acuerdos de apoyo al trabajo de aula.	Mejora la articulación entre conducción institucional y práctica pedagógica.	Actas con acuerdos curriculares; seguimiento de compromisos; agenda pedagógica de consejos.
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.4. El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante observación y retroalimentación de clases.	Los consejos reorientados facilitan devolución de hallazgos pedagógicos, análisis compartido y proyección de apoyos.	Fortalece la retroalimentación institucional y la mejora basada en evidencia.	Registros de retroalimentación; acuerdos de mejora; seguimiento de compromisos docentes.
Formación y	Participación y vida	7.2. El equipo directivo	La acción 2 transforma	Incrementa participación	Actas con intervenciones de

Convivencia	democrática	promueve la participación de los distintos estamentos en la vida escolar.	los consejos en espacios de escucha, deliberación y construcción de propuestas, evitando una lógica solo informativa.	profesional y legitimidad de las decisiones.	equipos; propuestas levantadas; registro de decisiones compartidas.
Formación y Convivencia	Participación y vida democrática	7.4. El establecimiento genera instancias de participación de la comunidad educativa en función de la mejora institucional.	Al reconfigurar los consejos como espacios de reflexión profesional, se favorece la elaboración colectiva de respuestas frente a nudos críticos.	Fortalece corresponsabilidad y apropiación institucional de la mejora.	Acuerdos adoptados; propuestas incorporadas a decisiones institucionales.
Liderazgo	Liderazgo del director	1.3. El director instaure una cultura de altas expectativas, colaboración y mejora continua.	La acción 2 exige una conducción que convoque, escuche y sostenga el trabajo colegiado con foco pedagógico.	Aporta a un liderazgo más legítimo, participativo y orientado al aprendizaje institucional.	Temas pedagógicos abordados; seguimiento de acuerdos y compromisos.

Elaboración propia, 2026.

La acción 2 se sitúa en un nivel estratégico, puesto que interviene una de las instancias más significativas de la vida institucional: los consejos de profesores y las reuniones formales de trabajo. En el diagnóstico, estas instancias aparecen tensionadas por dinámicas verticales, escasa participación y débil sentido pedagógico compartido. Por ello, su resignificación resulta decisiva, ya que permite transformar espacios tradicionalmente centrados en la transmisión unilateral de información o en la lógica administrativa en escenarios de deliberación profesional, análisis pedagógico y construcción colectiva de decisiones.

La fortaleza de esta acción radica en que no se limita a modificar la forma de las reuniones, sino que busca alterar su racionalidad subyacente. Esto supone transitar desde una lógica de reunión entendida como mecanismo de control o bajada de lineamientos, hacia una lógica de encuentro profesional que habilite la escucha, la argumentación, la retroalimentación entre pares y la producción conjunta de criterios pedagógicos. Desde esta perspectiva, la articulación con los EID 4.2, 4.4, 9.3, 9.4 y 1.3 permite sostener que esta acción no solo fortalece la gestión curricular, sino también la convivencia profesional, la participación en la vida institucional y la capacidad directiva de movilizar expectativas comunes de mejora.

A ello se suma que la acción contribuye a intervenir dimensiones relacionales profundas asociadas al clima organizacional y a la confianza profesional. Allí donde existe escucha auténtica, deliberación fundada y posibilidad real de incidencia docente, se amplían las condiciones para construir mayor pertenencia institucional, reconocimiento mutuo y compromiso con la mejora. Por ello, su alcance excede lo procedimental: se trata de una acción con alto potencial cultural, capaz de favorecer una transición desde una organización escolar estructurada en torno a la centralización decisional hacia una institución más reflexiva, democrática y profesionalmente madura.

Tabla 4. Relación entre la Acción 3 y los Estándares Indicativos de Desempeño para la argumentación de la mejora organizacional

Dimensión	Subdimensión	Estándar indicativo relacionado	Relación con la acción	Aporte a la mejora organizacional	Evidencia esperada
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.2. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación general del currículum.	La actualización de instrumentos de gestión permite alinear orientaciones, responsabilidades y acuerdos pedagógicos con la propuesta de mejora.	Aumenta coherencia interna entre gestión institucional y práctica pedagógica.	Instrumentos revisados; matrices de articulación; acuerdos formalizados.
Gestión Pedagógica	Gestión curricular	4.5. El director y el equipo técnico-pedagógico monitorean la implementación del currículum y los resultados.	La acción 3 incorpora criterios de seguimiento, responsables y evidencias para sostener la mejora en el tiempo.	Fortalece monitoreo, trazabilidad y evaluación institucional.	Matrices de seguimiento; informes de avance; evidencias de monitoreo.
Liderazgo	Planificación y gestión de resultados	3.3. El establecimiento planifica y da seguimiento a sus metas institucionales.	La actualización de marcos de acción resguarda que objetivos, metas y acciones dialoguen entre sí y con la problemática diagnosticada.	Favorece planificación coherente y capacidad de ajuste estratégico.	Metas institucionales actualizadas; responsables definidos; documentos de seguimiento.
Formación y	Participación y	7.4. El	La revisión de	Aporta a la	Registros de

Convivencia	vida democrática	establecimiento genera instancias de participación de la comunidad educativa en función de la mejora institucional.	instrumentos incorpora aportes docentes y refuerza que dichos documentos no sean solo piezas formales, sino orientadores de la acción colectiva.	legitimidad de los instrumentos y a su apropiación por los equipos.	validación; devoluciones docentes; propuestas incorporadas en PEI, PME u otros instrumentos.
-------------	------------------	---	--	---	--

Fuente: Elaboración propia, 2026

La acción 3 se justifica en cuanto aborda una dimensión decisiva para la sostenibilidad del cambio: la institucionalización de los acuerdos y transformaciones impulsadas por el proyecto. Uno de los riesgos más frecuentes en los procesos de mejora escolar consiste en que los avances permanezcan en el plano discursivo, dependan exclusivamente de la voluntad de algunos actores o se diluyan frente a la contingencia. Frente a ello, la actualización de los instrumentos de gestión adquiere un valor estratégico, pues permite traducir los aprendizajes organizacionales en orientaciones, metas, responsabilidades e indicadores formalmente incorporados a la conducción escolar.

Desde esta perspectiva, la acción no debe interpretarse como un ejercicio meramente burocrático de ajuste documental, sino como un proceso de resignificación institucional. Al integrar acuerdos pedagógicos, prioridades de mejora y mecanismos de seguimiento en el PEI, el PME y otros instrumentos relevantes, el establecimiento fortalece la coherencia entre lo que declara, lo que planifica y lo que efectivamente busca transformar. La vinculación con los EID 4.2, 4.5, 3.3 y 9.4 permite sostener que esta acción articula de manera consistente la gestión curricular, la planificación institucional y la participación de la comunidad educativa.

En el caso de un colegio particular subvencionado de Lo Prado, esta acción posee además una relevancia política y cultural de primer orden, ya que no solo ordena la gestión, sino que amplía la apropiación profesional de los marcos institucionales y

refuerza la continuidad del cambio más allá de coyunturas específicas. De este modo, contribuye a consolidar una cultura organizacional más reflexiva, corresponsable y consistente con una visión de liderazgo transformacional, en la que la mejora se proyecta en el tiempo mediante dispositivos formales que resguardan coherencia, seguimiento y sentido compartido.

En conjunto, las acciones presentadas evidencian que la propuesta de intervención no se limita a corregir prácticas puntuales, sino que busca incidir sobre dimensiones estructurales, culturales y relacionales de la organización escolar. La primera acción fortalece el trabajo colaborativo y la construcción compartida de criterios pedagógicos; la segunda resignifica los espacios formales de encuentro como instancias de reflexión, deliberación y conducción pedagógica; y la tercera asegura la proyección y sostenibilidad del cambio mediante su incorporación en los instrumentos institucionales. De esta manera, el proyecto adquiere coherencia interna y densidad estratégica, al articular diagnóstico, participación, implementación, seguimiento e institucionalización.

En consecuencia, la justificación del TFE se robustece al demostrar que la problemática detectada en un colegio particular subvencionado de Lo Prado requiere una intervención integral, capaz de reconfigurar la legitimidad del liderazgo, fortalecer el bienestar docente, mejorar el clima institucional y ampliar la participación profesional en la construcción de la mejora escolar. En este sentido, la propuesta no solo responde a una necesidad institucional concreta, sino que ofrece una vía de transformación pertinente, fundamentada y sostenible, coherente con los desafíos contemporáneos de la gestión educativa y con una comprensión sociocrítica de la escuela como espacio de cambio, disputa y construcción colectiva.

6. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El presente marco teórico y conceptual se organiza desde una perspectiva sociocrítica y concibe la escuela como una organización compleja, históricamente situada y atravesada por relaciones de poder, disputas de sentido y condiciones estructurales que inciden en la experiencia educativa. En coherencia con el problema diagnosticado y con los objetivos del presente Trabajo Formativo Equivalente, el desarrollo teórico privilegia aquellos enfoques que permiten comprender la gestión educativa, el liderazgo escolar y la innovación pedagógica no como dimensiones aisladas, sino como procesos relacionales que se articulan en la vida institucional y adquieren especial relevancia en contextos escolares de alta complejidad.

6.1. Gestión educativa como dimensión estratégica de transformación institucional

6.1.1. La institución educativa como sistema organizacional complejo

Comprender la escuela como sistema organizacional complejo supone superar una mirada restringida a su arquitectura formal para reconocerla como una trama dinámica de relaciones, prácticas, normas, sentidos y decisiones que se influyen recíprocamente. Desde la teoría de sistemas, Chiavenato y Sapiro (2017) sostienen que toda organización se constituye como un conjunto de elementos interdependientes que interactúan entre sí y con su entorno. Trasladada al campo educativo, esta perspectiva permite comprender que la escuela no se reduce a un organigrama ni a una estructura de cargos, sino que debe ser leída como una organización abierta, relacional y situada.

Dos nociones resultan especialmente fecundas para este TFE: interdependencia y sinergia. La interdependencia permite comprender que las decisiones adoptadas en un ámbito institucional producen efectos sobre otros planos del funcionamiento escolar; la sinergia, por su parte, refiere a la capacidad del sistema para producir resultados cualitativamente superiores cuando sus componentes logran articularse de manera

coherente (Chiavenato & Sapiro, 2017). En este sentido, una escuela no mejora únicamente por la acción aislada de una autoridad o de un departamento, sino por la calidad de la articulación entre liderazgo, gestión, trabajo docente, convivencia, participación y proyecto educativo.

Esta lectura dialoga con Fernández Urrutia, Beltrán Cabezas y Villarroel Morales (2016), quienes sostienen que el análisis organizacional exige atender tanto a las dimensiones estructurales como a los procesos relacionales y simbólicos que sostienen la vida institucional. De ahí que el diagnóstico de una organización escolar no pueda agotarse en reglamentos, protocolos o descripciones de funciones, pues una parte decisiva de su funcionamiento se configura en planos menos visibles: expectativas compartidas, lógicas de coordinación, climas de trabajo, formas de reconocimiento y modos de ejercer la autoridad.

Aplicada al presente TFE, esta perspectiva permite interpretar que el problema institucional no remite solo a déficits técnicos de coordinación, sino a un modo de organización en el que la conducción, la participación profesional, el bienestar y la reflexión pedagógica aparecen débilmente articulados. En tal sentido, comprender la escuela como sistema complejo fortalece la pertinencia del diagnóstico y ofrece un marco consistente para fundamentar acciones de mejora que respondan al carácter organizacional del problema estudiado.

6.1.2. Poder, conflicto y dinámicas micropolíticas en la organización escolar

Las organizaciones escolares no son espacios neutros. En su interior circulan relaciones de poder, disputas por el sentido de la acción institucional, formas diferenciadas de participación y mecanismos de influencia que configuran su dinámica cotidiana. Desde esta perspectiva, la micropolítica escolar alude al conjunto de negociaciones, tensiones, alianzas, resistencias y legitimidades en juego en la vida organizacional, incluso cuando estas no se expresan de manera abierta o formalizada. Por ello, comprender la escuela exige atender no solo a su dimensión normativa, sino también a los procesos concretos mediante los cuales se distribuye la palabra, se valida la experiencia y se toman decisiones.

El conflicto, en consecuencia, no constituye necesariamente un signo de deterioro institucional. Puede expresar diferencias legítimas de interpretación, disputas sobre prioridades pedagógicas o tensiones entre lógicas de conducción y expectativas profesionales. Hirschman (1970) mostró tempranamente que, frente a experiencias de insatisfacción o deterioro, los sujetos pueden optar por la salida, la voz o la lealtad; esta tríada permite leer, en clave organizacional, diversas respuestas de los actores escolares ante contextos de baja participación, liderazgo poco legitimado o escasos espacios de deliberación.

En el plano educativo, estas dinámicas adquieren especial relevancia porque las escuelas producen y reproducen no solo procedimientos, sino también vínculos, sentidos y posiciones profesionales. Cornejo et al. (2021) advierten que las condiciones organizacionales del trabajo escolar inciden significativamente en la experiencia subjetiva de las y los docentes, especialmente cuando predominan climas laborales tensos, baja valoración profesional o escasos espacios de diálogo. Del mismo modo, Valenzuela Baeza (2024) permite comprender que ciertas racionalidades gerencialistas pueden intensificar lógicas verticales de conducción y reducir la participación profesional efectiva.

Para este TFE, la micropolítica escolar constituye una categoría analítica decisiva, pues permite comprender que los problemas de participación, bienestar, innovación y reflexión profesional no dependen exclusivamente de la buena voluntad de los actores, sino de cómo se distribuyen efectivamente la confianza, el reconocimiento y la posibilidad de incidir en la vida institucional. Esta clave interpretativa fortalece la lectura del problema y sustenta la necesidad de avanzar hacia formas de conducción más colaborativas y pedagógicamente legitimadas.

6.1.3. Desarrollo organizacional, cambio institucional y liderazgo

El desarrollo organizacional ofrece un marco particularmente útil para pensar procesos de transformación institucional sostenibles. Beckhard (1973) lo definió como un esfuerzo planificado, de alcance institucional y sustentado en conocimientos provenientes de las ciencias del comportamiento, orientado a incrementar la efectividad

y la salud de la organización. En una línea convergente, Bennis (1972) subrayó que el desarrollo organizacional supone intervenir sobre la cultura, las relaciones y los procesos de toma de decisiones para ampliar la capacidad adaptativa de las instituciones.

Desde una perspectiva más contemporánea, Burke (2010) y French (2007) coinciden en que los procesos de cambio organizacional requieren liderazgo, lectura del contexto, participación de los actores y estrategias coherentes de acompañamiento. No se trata, por tanto, de introducir modificaciones superficiales ni de imponer innovaciones desancladas de la realidad institucional, sino de construir condiciones para que la organización aprenda, revise sus prácticas, reoriente sus vínculos y fortalezca su capacidad de mejora.

Esta discusión resulta particularmente pertinente en el ámbito escolar, donde el cambio no ocurre de manera lineal. Las escuelas arrastran historias, hábitos, equilibrios de poder y culturas profesionales que pueden facilitar o bloquear la transformación. Por ello, la literatura sobre cambio educativo ha enfatizado que las mejoras sostenibles dependen menos de reformas declarativas que de la construcción de capacidades institucionales, aprendizaje profesional y liderazgo con sentido pedagógico (Fullan, 2012; Santos Guerra, 1995).

En el marco del presente TFE, el desarrollo organizacional permite fundamentar que la propuesta no busca solamente corregir fallas operativas, sino fortalecer la organización institucional mediante acciones que favorezcan mayor coherencia entre liderazgo, participación, bienestar docente, reflexión pedagógica e innovación. Dicho de otro modo, el cambio esperado no es solo administrativo, sino organizacional y estratégico, en directa relación con las actividades propuestas en el punto 7 y con los objetivos formulados en el punto 5.

6.1.4. Gestión educativa y liderazgo en el marco de la política escolar contemporánea

La gestión educativa no se entiende aquí como una función restringida al control de recursos o al cumplimiento de procedimientos. Se concibe, más bien, como una

práctica estratégica que articula sentido pedagógico, conducción institucional, coordinación del trabajo, toma de decisiones y construcción de condiciones para la mejora. Flores (2021) plantea que la gestión educativa posee rasgos disciplinares propios, precisamente porque integra dimensiones técnicas, humanas, éticas y políticas que no pueden ser disociadas sin empobrecer la comprensión de la escuela.

Esta comprensión se vincula estrechamente con el liderazgo escolar. Bolívar (2010) sostiene que el liderazgo educativo constituye uno de los factores más relevantes para la mejora de los establecimientos, en tanto contribuye a orientar el proyecto institucional, movilizar capacidades profesionales y sostener procesos de cambio. Northouse (2016), desde la teoría general del liderazgo, aporta una definición relacional especialmente útil para este trabajo: liderar implica influir en otros para alcanzar propósitos compartidos, cuestión que en el ámbito escolar se vincula necesariamente con finalidades pedagógicas y éticas.

En Chile, Weinstein (2016) y Weinstein y Muñoz (2018) han mostrado que el liderazgo escolar adquiere mayor potencia cuando trasciende la lógica individual del directivo y se construye como práctica distribuida, capaz de convocar, coordinar y desarrollar profesionalmente a otros actores de la institución. Harris y DeFlaminis (2016), junto con Mascall, Leithwood, Straus y Sacks (2009), refuerzan esta idea al señalar que la distribución del liderazgo no equivale a la simple delegación de tareas, sino a la ampliación real de capacidades de influencia, responsabilidad y aprendizaje colectivo.

Para el presente TFE, esta discusión es clave porque el problema diagnosticado evidencia una tensión entre una conducción de rasgos predominantemente verticales e instruccionales y la necesidad de avanzar hacia formas más colaborativas, reflexivas y pedagógicamente legitimadas de liderazgo y gestión. En este sentido, la literatura revisada permite sostener que el fortalecimiento organizacional requiere reconfigurar no solo estructuras o rutinas, sino también los modos en que se conduce, se participa y se construye legitimidad dentro de la escuela.

6.1.5. Contexto normativo chileno y orientaciones para el liderazgo escolar

La gestión educativa y el liderazgo escolar en Chile se desarrollan en un marco normativo y político que estructura de manera significativa la vida institucional. La Ley N.º 20.370, que establece la Ley General de Educación, define principios orientadores del sistema escolar; la Ley N.º 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, instala mecanismos de evaluación, monitoreo y mejoramiento; y la Ley N.º 20.248, sobre Subvención Escolar Preferencial, ha fortalecido dispositivos de apoyo y focalización dirigidos a establecimientos que atienden mayor vulnerabilidad. Asimismo, la Ley N.º 20.501 y la Ley N.º 20.903 inciden en la conducción escolar y en el desarrollo profesional docente.

En años recientes, el marco normativo también ha incorporado de manera más explícita el enfoque de inclusión y resguardo de derechos, cuestión especialmente visible en la Ley N.º 21.545. Estas disposiciones, en conjunto con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) y con la Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” (Ministerio de Educación de Chile, 2022), configuran un horizonte que exige a los equipos directivos y técnico-pedagógicos no solo capacidad de gestión, sino también lectura contextual, foco pedagógico y conducción institucional con sentido público.

Sin embargo, la literatura crítica ha advertido que este escenario convive con racionalidades de estandarización, rendición de cuentas y gestión por resultados que pueden tensionar la autonomía pedagógica y el sentido formativo de la escuela. Falabella (2015), Rizvi y Lingard (2010) y Valenzuela Baeza (2024) permiten comprender que las políticas de nueva gestión pública no son neutras, pues promueven determinados modos de conducción, evaluación y validación del trabajo escolar. De allí que la gestión educativa, en contextos de alta complejidad, requiera una lectura crítica que permita mediar entre exigencias normativas, proyecto educativo y necesidades reales de la comunidad.

En consecuencia, para un colegio particular subvencionado de Lo Prado, fortalecer la organización institucional implica no solo cumplir con la normativa vigente, sino también interpretar críticamente sus efectos, identificar sus márgenes de posibilidad y reconstruir la gestión escolar como práctica ética, estratégica y

participativa. Esta lectura permite vincular el diagnóstico institucional con una propuesta de mejora que no se limita al cumplimiento formal, sino que busca ampliar la legitimidad organizacional, la colaboración profesional y la capacidad institucional de sostener cambios pedagógicamente significativos.

6.2. Contribución a la innovación educativa

La innovación educativa constituye en este TFE una categoría de análisis y proyección que no puede reducirse a la incorporación de técnicas, dispositivos o metodologías desligadas del contexto. Se entiende, más bien, como un proceso de transformación situada que interroga críticamente las prácticas, las relaciones y los marcos de sentido que organizan la vida escolar. Desde esta perspectiva, innovar no equivale a introducir novedades de manera acrítica, sino a producir cambios con pertinencia pedagógica, legitimidad institucional y proyección de mejora.

Una primera cuestión relevante es la genealogía del propio concepto. En las últimas décadas, la innovación educativa ha sido frecuentemente capturada por discursos tecnocráticos que la asocian con eficiencia, modernización o ajuste instrumental. Frente a ello, resulta necesario recuperar una noción crítica de innovación que permita preguntar no solo qué cambia, sino también para qué cambia, quién define el cambio y qué efectos produce en la experiencia educativa. González-Monteagudo (2020) advierte precisamente sobre la necesidad de disputar el sentido de la innovación para evitar que esta quede subordinada a lógicas de novedad vacía o de adaptación acrítica.

En una línea convergente, Orrego Tapia (2022) plantea que la innovación educativa requiere comprender la escuela como una organización situada, en la que los cambios significativos no emergen de recetas externas, sino de procesos reflexivos, colaborativos y contextualizados. Bajo este enfoque, innovar supone revisar críticamente las formas de gestión, la distribución del liderazgo, la organización del trabajo y las condiciones que permiten o inhiben la deliberación pedagógica. De este modo, la innovación deja de ser un agregado periférico y pasa a constituirse en una forma de repensar la vida institucional desde dentro.

La literatura internacional sobre cambio educativo refuerza esta lectura. Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que las mejoras sostenibles dependen menos de reformas episódicas que de la construcción de capital profesional, confianza, colaboración y capacidad colectiva. Fullan (2012) agrega que el cambio educativo solo adquiere consistencia cuando logra movilizar el compromiso de los actores y transformar las condiciones institucionales que sostienen la práctica. Por ello, la innovación educativa requiere menos espectacularidad técnica y más construcción de capacidades institucionales que permitan hacer mejor las cosas importantes.

La contribución innovadora del presente estudio radica, entonces, en desplazar el análisis desde una comprensión restringida de la mejora hacia una lectura organizacional, crítica y situada del cambio escolar. En lugar de proponer innovaciones descontextualizadas, este TFE busca fundamentar una estrategia de fortalecimiento institucional coherente con el problema diagnosticado y con los objetivos declarados en el punto 5. Ello implica reconocer que los déficits de participación, bienestar, reflexión pedagógica e innovación no pueden abordarse de modo fragmentado, pues forman parte de una misma configuración organizacional.

Asimismo, la propuesta posee un valor contextual específico. En establecimientos educativos atravesados por altas exigencias normativas, presión por resultados y complejidad socioeducativa, la innovación no puede pensarse al margen de las condiciones reales de trabajo. Uribe et al. (2025) y el Ministerio de Educación de Chile (2022) subrayan la importancia de liderazgos que articulen foco pedagógico, desarrollo profesional, cuidado de los vínculos y capacidad de respuesta institucional. En este marco, innovar significa fortalecer formas de conducción, participación y aprendizaje organizacional capaces de sostener cambios relevantes en contextos complejos.

En consecuencia, la contribución a la innovación educativa de este TFE no consiste en ofrecer una técnica aislada, sino en proponer una comprensión más robusta del cambio institucional. Su aporte se sitúa en la articulación entre análisis organizacional, liderazgo escolar, gestión educativa y mejora pedagógica, con el propósito de ampliar la capacidad de la escuela para aprender, deliberar y transformarse en función del bien común.

7. TERCERA FASE: DEFINICIÓN DE PLAN DE ACCIÓN

La presente fase traduce la problemática levantada en la primera etapa y los antecedentes teórico-conceptuales desarrollados en el TFE en una propuesta operativa de mejora institucional. En coherencia con el objetivo general, orientado al fortalecimiento de la organización institucional mediante un plan estratégico de gestión educativa participativa, esta fase organiza un conjunto de acciones secuenciadas que buscan intervenir sobre tres nudos críticos identificados en el diagnóstico: la fragmentación del trabajo pedagógico, el carácter predominantemente informativo de las instancias formales de participación profesional y la necesidad de actualizar y articular los instrumentos de gestión institucional.

Desde esta perspectiva, el plan de acción no se concibe como una suma de actividades aisladas, sino como una estrategia de fortalecimiento organizacional que articula coordinación técnico-pedagógica, participación profesional, trabajo colaborativo y coherencia de la gestión. Esta orientación es consistente con la lógica del formato institucional del proyecto, que organiza la tercera fase a partir de la coordinación entre actores, la delimitación del campo de acción con la comunidad, la formulación de actividades, el cronograma y los recursos necesarios para su implementación.

7.1 Coordinación entre profesional, participantes o grupos

La coordinación del plan de acción estará a cargo de la jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica, quien asume el rol de responsable técnica del proyecto, en estrecha articulación con la dirección y la evaluadora-curriculista. Esta definición responde a la naturaleza del plan, ya que sus tres líneas de trabajo se sitúan en el ámbito de la organización pedagógica, la participación profesional y la coherencia de los instrumentos de gestión. En términos operativos, la jefatura de UTP tendrá la función de planificar, convocar, organizar, monitorear y sistematizar el desarrollo de las

actividades, asegurando su continuidad, trazabilidad y alineación con los objetivos específicos y resultados esperados del proyecto.

Junto a esta coordinación central, participará el equipo de gestión del establecimiento, entendido como la dirección, la jefatura de UTP, la encargada de convivencia escolar y la evaluadora-curriculista, quienes articularán el soporte técnico-directivo necesario para la implementación del plan. Esta definición evita ambigüedades en la distribución de funciones y en los mecanismos de validación institucional.

La coordinación también contempla la participación activa del consejo de profesores y, según la naturaleza de cada actividad, del equipo multidisciplinario. En la primera actividad, el profesorado y los equipos de apoyo participan en la conformación y puesta en marcha de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas; en la segunda, se incorporan a la redefinición y funcionamiento del consejo de profesores y de los consejos técnicos; y en la tercera, intervienen en el proceso de revisión, actualización y validación de los instrumentos de gestión institucional. Esta lógica de coordinación no responde solo a una necesidad operativa, sino a una concepción de gestión que reconoce a los distintos actores institucionales como participantes relevantes en la construcción y sostenibilidad de la mejora.

Desde una perspectiva técnica, la coordinación del plan se organizará mediante reuniones de trabajo, instancias de consulta, validación de acuerdos, registros de seguimiento y sistematización periódica de avances. En consecuencia, la coordinación entre profesional, participantes y grupos se concibe como un proceso intencionado de conducción técnico-pedagógica y de articulación institucional, orientado no solo a ejecutar acciones, sino a generar condiciones organizacionales para una gestión educativa más participativa, coherente y sostenida en el tiempo.

7.2 Definición del campo de acción con la comunidad

El campo de acción del presente proyecto se sitúa en una escuela particular subvencionada de la comuna de Lo Prado, caracterizada por atender a una población escolar en contexto de alta vulnerabilidad social y por contar con una estructura organizacional que articula educación parvularia, enseñanza básica, equipo de gestión

y equipo multidisciplinario. El proyecto no se orienta a intervenir de forma directa sobre el currículum ni sobre una asignatura específica, sino sobre la organización institucional del establecimiento, entendida como el conjunto de estructuras, dinámicas, instancias y dispositivos que ordenan la gestión educativa y condicionan su capacidad de mejora.

En este marco, la comunidad directamente implicada en el plan está conformada por el equipo de gestión, el consejo de profesores, las y los docentes de aula y el equipo multidisciplinario. Estos actores constituyen el núcleo operativo del proyecto, ya que participan tanto en el diagnóstico como en la planificación, implementación y evaluación de las actividades. De manera indirecta, el fortalecimiento de la organización institucional busca impactar positivamente en la comunidad escolar en su conjunto, particularmente en los y las estudiantes, al favorecer una mayor articulación pedagógica, mejores condiciones de coordinación profesional y una gestión más coherente con las necesidades del establecimiento.

La definición del campo de acción se fundamenta, además, en los resultados del diagnóstico mixto levantado en la primera fase del TFE. En dicho diagnóstico emergen tres núcleos problemáticos que justifican la focalización del proyecto: primero, la presencia de prácticas de trabajo docente fragmentadas y escasamente articuladas, lo que fundamenta la necesidad de crear departamentos y comunidades técnico-pedagógicas; segundo, el funcionamiento del consejo de profesores y de los consejos técnicos bajo una lógica predominantemente informativa y vertical, lo que sustenta su reorientación participativa; y tercero, la necesidad de actualizar y articular los instrumentos de gestión institucional, de modo que operen como soportes vivos de la mejora y no solo como documentos formales.

Desde una mirada de gestión, este campo de acción puede definirse como un ámbito de fortalecimiento organizacional, en el que convergen tres dimensiones: la coordinación técnico-pedagógica, la participación profesional y la coherencia institucional. En síntesis, el campo de acción del proyecto se localiza en el nivel de la gestión institucional y organizacional de una escuela particular subvencionada de la comuna de Lo Prado, focalizándose en aquellos actores y dispositivos que hacen posible la coordinación pedagógica, la participación docente y la actualización de la gestión como condiciones para una mejora continua con sentido institucional.

7.3 Formulación de actividades

La formulación de actividades del presente proyecto responde directamente al problema definido en la primera fase y al objetivo general orientado al fortalecimiento de la organización institucional mediante un plan estratégico de gestión educativa participativa. En consecuencia, las actividades no se plantean como iniciativas aisladas, sino como una secuencia articulada de intervención que busca actuar sobre las principales debilidades identificadas en el diagnóstico: la fragmentación del trabajo pedagógico, el carácter predominantemente informativo de las instancias formales de participación profesional y la necesidad de actualizar y articular los instrumentos de gestión para sostener la mejora organizacional.

Esta formulación también se ajusta a la orientación del formato UMCE, que exige que los resultados esperados estén en directa relación con las actividades planteadas y que la tercera fase traduzca la problemática en un plan de acción claro, secuenciado y evaluable. Así, las actividades propuestas se estructuran como medios concretos para alcanzar los objetivos específicos del proyecto y se diseñan bajo criterios de pertinencia institucional, participación profesional, trazabilidad y sostenibilidad.

Desde una mirada de gestión, la lógica del plan es progresiva. La primera actividad instala estructuras de trabajo colaborativo que permiten superar la fragmentación y favorecer la articulación pedagógica; la segunda resignifica las instancias colegiadas de reunión para fortalecer la reflexión profesional, la participación y la sistematización de acuerdos; y la tercera actualiza y articula los instrumentos de gestión institucional para dotar de coherencia, formalidad y continuidad a los procesos de mejora. En conjunto, estas tres actividades configuran una estrategia de fortalecimiento organizacional que busca impactar en la cultura institucional del establecimiento y en su capacidad de sostener procesos de mejora continua.

Tabla 5 Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas

Actividad 1	
Título de la actividad:	Diseño de la conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas para fortalecer el trabajo colaborativo docente.
Descripción de la actividad:	Debilidad detectada Se observan prácticas de trabajo docente caracterizadas por la fragmentación, el aislamiento profesional y la escasa sistematicidad de instancias de articulación pedagógica entre docentes y equipos de apoyo. Esta situación dificulta la construcción de acuerdos curriculares comunes, la reflexión compartida sobre la enseñanza y la consolidación de una cultura organizacional colaborativa, participativa y orientada a la mejora continua. Nudos críticos • Escasa organización formal de espacios de trabajo colaborativo. • Débil articulación entre docentes de una misma disciplina, nivel o ciclo. • Baja circulación de prácticas pedagógicas y estrategias de enseñanza. • Limitada instalación de estructuras que favorezcan la corresponsabilidad pedagógica. • Necesidad de fortalecer la vinculación del equipo multidisciplinario con los procesos pedagógicos y curriculares. Objetivo de mejora Crear departamentos y comunidades técnico-pedagógicas a partir del análisis de la información institucional y de los instrumentos de gestión, con el fin de fortalecer el trabajo colaborativo, promover la reflexión sobre la práctica y favorecer una cultura organizacional más participativa y articulada. Paso 1. Diagnóstico ¿Quién? Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en conjunto con la evaluadora/curriculista, en coordinación con el equipo de gestión. ¿Qué hacer? Diseñar una propuesta institucional de conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, basada en el análisis de

la organización interna del establecimiento, con el propósito de fortalecer la articulación pedagógica y avanzar hacia una estructura organizacional más colaborativa.

¿Cómo hacerlo?

1.- En una primera instancia, la jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica convoca a una reunión de trabajo con la evaluadora/curriculista, en un espacio técnico previamente calendarizado dentro de la planificación institucional. En dicha reunión, se analizan de manera sistemática los principales instrumentos de gestión del establecimiento, entre ellos el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo, el Reglamento Interno, así como el organigrama vigente y los flujos de trabajo existentes, con el propósito de comprender la estructura pedagógica actual, identificar las formas de coordinación existentes y reconocer oportunidades de reorganización interna orientadas al fortalecimiento del trabajo colaborativo.

2.- Posteriormente, en una segunda instancia de trabajo técnico, la jefatura de UTP junto a la evaluadora/curriculista sistematizan la información relativa a la dotación docente y del equipo multidisciplinario, considerando variables tales como formación profesional, especialidad, funciones desempeñadas, niveles de enseñanza, asignaturas, experiencia y posibilidades de articulación pedagógica. A partir de este análisis, se realiza una categorización de los equipos, proyectando posibles agrupaciones de trabajo según criterios de disciplina, ciclo, funciones pedagógicas y necesidades institucionales, resguardando su pertinencia organizacional y su contribución al fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Como resultado de este proceso, se elabora una propuesta preliminar de organización de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, la cual es sistematizada en un recurso de apoyo (presentación estructurada y/o material de difusión tipo tríptico), con el fin de facilitar su socialización y comprensión por parte de la comunidad educativa.

3.- Finalmente, la jefatura de UTP presenta esta propuesta en una instancia de reunión ampliada con el equipo de gestión, el cuerpo docente y el equipo multidisciplinario, con el propósito de socializar los resultados del diagnóstico y sensibilizar a la comunidad respecto de la relevancia del trabajo colaborativo como base para el fortalecimiento de una cultura organizacional participativa. En este espacio se promueve la reflexión colectiva, el reconocimiento del valor del intercambio de prácticas profesionales y la

construcción compartida de acuerdos iniciales para la implementación de la nueva estructura organizativa.

Sugerencias de departamentos:

- Departamento de Lenguaje
- Departamento de Matemática
- Departamento de Historia y Ciencias Sociales
- Departamento de Ciencias
- Comunidad de Primer Ciclo
- Comunidad técnico-pedagógica transversal
- Espacio de articulación con equipo multidisciplinario

Orientación para la implementación posterior

Se sugiere que, una vez instalada la estructura organizacional propuesta, cada departamento o comunidad técnico-pedagógica sesione con periodicidad quincenal, en espacios previamente calendarizados por la Unidad Técnico-Pedagógica, con foco en el análisis de prácticas pedagógicas, la revisión curricular, el intercambio de estrategias de enseñanza y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes, resguardando su continuidad y sostenibilidad en el tiempo.

Paso 2. Planificación

¿Quién?

Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en conjunto con la evaluadora/curriculista, con participación del equipo de gestión y docentes representantes o líderes pedagógicos.

¿Qué hacer?

Diseñar la estructura y el funcionamiento de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, definiendo sus propósitos, organización interna, roles de conducción y calendarización de sus instancias de trabajo, con el fin de asegurar su viabilidad, pertinencia y proyección institucional.

¿Cómo hacerlo?

1.- En una primera instancia, la jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica convoca a una reunión de trabajo con el equipo de gestión y un grupo de docentes representantes, definidos a partir de su experiencia,

liderazgo pedagógico o pertenencia a los agrupamientos proyectados, con el propósito de revisar la propuesta preliminar elaborada en la fase diagnóstica y avanzar hacia su diseño operativo.

En este espacio, se definen de manera participativa los propósitos de cada departamento y comunidad técnico-pedagógica, asegurando su coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y las prioridades pedagógicas del establecimiento. Asimismo, se establecen los focos de trabajo de estas instancias, tales como la reflexión sobre la práctica, la articulación curricular, el análisis de evidencias de aprendizaje y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes.

2.- Posteriormente, se diseña la estructura de funcionamiento de cada departamento o comunidad, definiendo aspectos tales como su composición, criterios de integración, modalidad de trabajo y formas de coordinación interna. En este mismo proceso, se acuerda la distribución de roles de conducción, promoviendo la participación activa del profesorado en funciones de liderazgo pedagógico, tales como coordinación de equipos, sistematización de acuerdos o conducción de sesiones, resguardando una lógica de corresponsabilidad y trabajo colaborativo.

3.- En una tercera instancia, la jefatura de UTP, en conjunto con el equipo de gestión, organiza la calendarización de las reuniones de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, integrándolas en la planificación institucional anual mediante una carta Gantt, asegurando su periodicidad, continuidad y articulación con otras instancias de gestión pedagógica del establecimiento.

Finalmente, la propuesta de estructura y funcionamiento es formalizada mediante un documento de planificación institucional, el cual es socializado con la totalidad del cuerpo docente y el equipo multidisciplinario, con el propósito de validar los acuerdos construidos, fortalecer el sentido de pertenencia y asegurar condiciones de implementación compartidas.

Paso 3. Implementación

¿Quién?

Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica y equipo directivo, con participación activa del profesorado y docentes que asumen funciones de coordinación y conducción en los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas.

¿Qué hacer?

Implementar la estructura de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas mediante la instalación progresiva de sus dinámicas de funcionamiento, promoviendo procesos sistemáticos de reflexión profesional, trabajo colaborativo y construcción de acuerdos pedagógicos con incidencia en la mejora institucional.

¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en coordinación con el equipo directivo, inicia la implementación de la nueva estructura organizativa, convocando a las primeras sesiones de trabajo de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, conforme a la calendarización institucional previamente definida.

Estas sesiones iniciales tienen por propósito instalar un marco común de comprensión respecto del sentido, objetivos y proyección de estas instancias, situándolas como espacios estratégicos para el fortalecimiento de la organización pedagógica del establecimiento. En este contexto, se explicitan las formas de funcionamiento, los focos de trabajo y su vinculación con los instrumentos de gestión institucional.

2.- En el desarrollo de las sesiones, la conducción del trabajo se concibe como una responsabilidad progresivamente compartida, promoviendo la participación activa del profesorado en funciones de coordinación, facilitación y sistematización. De este modo, se favorece la construcción de una lógica organizacional basada en la corresponsabilidad pedagógica, avanzando hacia prácticas de liderazgo distribuido.

Durante estas instancias, se implementan metodologías de trabajo colaborativo orientadas al análisis de la práctica pedagógica, tales como la revisión de evidencias de aprendizaje, el intercambio de estrategias didácticas, la problematización de situaciones emergentes del aula y la reflexión conjunta sobre los procesos de enseñanza y evaluación. Estas prácticas buscan construir conocimiento pedagógico situado, articulado con las necesidades del estudiantado y del contexto institucional.

3.- A partir del trabajo desarrollado en las sesiones y su sistematización, se promueve la deliberación profesional orientada a la construcción de acuerdos pedagógicos concretos, vinculados a criterios de evaluación, estrategias de enseñanza, mecanismos de acompañamiento al

aprendizaje y ajustes a la planificación curricular.

Estos acuerdos son formalizados mediante actas o bitácoras de trabajo, resguardando su registro, trazabilidad y proyección en el tiempo. De este modo, se constituyen como insumos relevantes para la toma de decisiones pedagógicas a nivel institucional, fortaleciendo la coherencia del trabajo docente y su articulación con los objetivos de mejora del establecimiento.

4.- En una fase de consolidación inicial, la jefatura de UTP y el equipo directivo desarrollan un proceso de seguimiento sistemático del funcionamiento de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, a través de la revisión de sus productos, la observación de sus dinámicas de trabajo y la retroalimentación a los equipos.

Este acompañamiento tiene por finalidad fortalecer las capacidades de conducción pedagógica de los docentes, ajustar aspectos organizativos y asegurar la coherencia entre los acuerdos construidos y las prioridades definidas en los instrumentos de gestión institucional, particularmente el Plan de Mejoramiento Educativo.

De manera progresiva, se incorporan instancias de articulación interdepartamental y de trabajo conjunto con el equipo multidisciplinario, favoreciendo la coherencia curricular, la integración de miradas pedagógicas y la construcción de respuestas más pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Este proceso contribuye a consolidar una cultura organizacional basada en la colaboración, el diálogo profesional y la mejora continua.

Paso 4. Difusión y proyección institucional

¿Quién?

Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, equipo directivo y docentes que desempeñan funciones de coordinación en los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas.

¿Qué hacer?

Difundir institucionalmente la creación y funcionamiento de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, proyectando su instalación como una práctica organizacional permanente, articulada con los instrumentos de gestión y con los canales formales de comunicación del

establecimiento.

¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en coordinación con el equipo directivo y docentes coordinadores, sistematiza los principales avances derivados de la implementación de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, identificando acuerdos alcanzados, fortalezas emergentes, dificultades iniciales y aspectos susceptibles de mejora.

Esta información es organizada en un documento de síntesis institucional, el cual permite dar cuenta del proceso desarrollado, sus resultados preliminares y su contribución al fortalecimiento de la organización pedagógica. Posteriormente, esta sistematización es compartida en una instancia formal con el profesorado, con el propósito de validar los hallazgos, recoger retroalimentación y fortalecer la apropiación colectiva del proceso.

2.- Una vez validada la información, el equipo directivo coordina su difusión a través de los canales oficiales del establecimiento, resguardando una comunicación clara, coherente y oportuna.

Para ello, se utilizan correos institucionales y la plataforma digital de gestión interna (LIRMI) como medios principales de comunicación interna, permitiendo socializar acuerdos, orientaciones pedagógicas y avances del proceso con el conjunto del profesorado y equipo multidisciplinario. Asimismo, se pueden generar espacios de socialización en reuniones formales, reforzando el sentido pedagógico y organizacional de la acción.

En relación con la comunidad educativa ampliada, especialmente familias y apoderados, se proyecta la difusión mediante la página web institucional, la plataforma LIRMI y la libreta de comunicaciones física, comunicando de manera accesible los avances del establecimiento en la organización del trabajo docente y su impacto en la mejora de los procesos educativos.

3.-En una fase de proyección, la jefatura de UTP y el equipo de gestión analizan la incorporación formal de los departamentos y comunidades técnico-pedagógicas en los instrumentos de gestión del establecimiento, tales como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y la planificación anual.

Este proceso busca consolidar la experiencia como una práctica

	organizacional permanente, evitando su carácter transitorio o dependiente de voluntades individuales. Asimismo, se establecen criterios de continuidad, tales como periodicidad de funcionamiento, mecanismos de seguimiento y espacios de articulación institucional, asegurando su sostenibilidad en el tiempo. De este modo, la difusión trasciende la comunicación de resultados y se posiciona como una estrategia de institucionalización, orientada a fortalecer una cultura organizacional basada en la colaboración, la reflexión profesional y la mejora continua.
Fecha de inicio	Abril 2026
Fecha de termino	Junio 2026
Objetivo específico	OE1: Diseñar la implementación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas que fortalezcan el trabajo colaborativo, la coordinación curricular y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes.
Resultado esperado asociado	• RE1.1. El establecimiento contará con una estructura formal de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, organizada en función de la dotación profesional, las necesidades pedagógicas y la realidad institucional, favoreciendo una mayor articulación del trabajo docente. • RE1.2. Se instalarán espacios sistemáticos de trabajo colaborativo entre docentes y equipos de apoyo, con responsables definidos, periodicidad establecida y mecanismos de registro y seguimiento, fortaleciendo la organización pedagógica del establecimiento. • RE1.3. Se favorecerá la circulación de prácticas pedagógicas, la reflexión compartida sobre la enseñanza y la construcción de acuerdos comunes para la gestión curricular, contribuyendo al fortalecimiento de dinámicas profesionales de mejora continua.
Participantes y beneficiados	Participan la directora, la jefa de UTP, la evaluadora-curriculista, la encargada de convivencia escolar, el consejo de profesores y el equipo multidisciplinario. Los beneficiados directos corresponden al profesorado y al equipo técnico-pedagógico del establecimiento; de manera indirecta, se beneficia la comunidad escolar en su conjunto, especialmente los y las estudiantes.

Responsables de la actividad	Jefa de UTP, evaluadora-curriculista y equipo de gestión.			
Recursos requeridos	PEI, PME, organigrama, distribución de funciones, carga horaria docente, registros institucionales, computador, proyector, formularios o matrices de caracterización, actas, bitácoras de acuerdos, pauta de funcionamiento interno, cronograma de reuniones y materiales de oficina.			
Evaluación de la actividad: Diseño diagnóstico y caracterización institucional				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se realiza íntegramente la revisión documental, la caracterización profesional y la socialización inicial, con registros completos y validados.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se desarrolla la mayor parte del diagnóstico y la caracterización, con registros suficientes y leves ajustes pendientes.	Medianamente logrado Se ejecuta parcialmente el diagnóstico o la caracterización, con registros incompletos o escasa sistematicidad.	Escasamente logrado Se inicia el levantamiento de información, pero sin suficiente profundidad ni trazabilidad.	Sin lograr No se realiza el diagnóstico ni existen evidencias suficientes del proceso.
Evaluación de la actividad: Formalización y planificación de departamentos/comunidades				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se definen agrupaciones, responsables, calendarización y protocolo de funcionamiento, con validación institucional.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se formaliza la mayor parte de la estructura y la planificación, con ajustes menores pendientes.	Medianamente logrado Se diseñan agrupaciones y parte de la planificación, pero sin consolidación institucional completa.	Escasamente logrado Solo se proyecta preliminarmente la estructura, sin validación ni organización suficiente.	Sin lograr No se formalizan departamentos ni comunidades técnico-pedagógicas.
Evaluación de la actividad: Desarrollo sistemático de reuniones y trabajo colaborativo				

100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se realizan reuniones periódicas con foco pedagógico, participación activa y productos de trabajo colaborativo.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se desarrollan reuniones periódicas en la mayoría de los equipos, con avances concretos aunque desiguales.	Medianamente logrado Se ejecutan algunas reuniones, pero con baja frecuencia o resultados limitados.	Escasamente logrado Las reuniones son esporádicas y sin foco colaborativo suficientemente claro.	Sin lograr No se implementan reuniones sistemáticas de departamentos o comunidades.
Evaluación de la actividad: Registro, seguimiento y monitoreo de acuerdos				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Existen actas, bitácoras y matrices de seguimiento actualizadas, con monitoreo técnico efectivo.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se dispone de registros y seguimiento en la mayoría de las instancias, con algunos vacíos menores.	Medianamente logrado Se registran acuerdos de forma parcial y el seguimiento es irregular.	Escasamente logrado Hay registros aislados y sin un monitoreo sistemático de los compromisos.	Sin lograr No existen registros ni seguimiento formal de acuerdos.
Evaluación de la actividad: Difusión e incorporación institucional				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado La experiencia se sistematiza, difunde e incorpora a la planificación institucional y/o instrumentos de	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) La experiencia se difunde y proyecta institucionalmente, aunque con formalización	Medianamente logrado Se realiza una devolución básica, pero sin suficiente proyección institucional.	Escasamente logrado La difusión es limitada y no logra instalar la experiencia como práctica institucional.	Sin lograr No existe difusión ni proyección institucional de la actividad.

gestión.	parcial.			
----------	----------	--	--	--

La primera actividad se orienta a la conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, organizadas por disciplina, ciclo y funciones pedagógicas, con el propósito de fortalecer el trabajo colaborativo docente y favorecer una cultura organizacional más participativa, articulada y orientada a la mejora continua. Esta actividad responde al primer objetivo específico del proyecto y se sustenta en la constatación de prácticas de trabajo docente fragmentadas, escasa sistematicidad de espacios de articulación profesional y baja circulación de estrategias pedagógicas entre pares.

Para su implementación, la actividad contempla una fase inicial de diagnóstico y diseño, en la que la jefatura de UTP, junto con la evaluadora-curriculista y el equipo de gestión, revisará los instrumentos de gestión y la organización interna del establecimiento, sistematizando información sobre la dotación docente y el equipo multidisciplinario para reconocer agrupaciones viables. Sobre esa base, se proyectará una estructura organizativa conformada por departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, tales como Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias, Primer Ciclo, comunidad técnico-pedagógica transversal y un espacio de articulación con el equipo multidisciplinario. Esta propuesta será socializada y validada con el consejo de profesores, resguardando su pertinencia organizacional y su comprensión compartida como mecanismo de mejora.

En una segunda etapa, se definirá el funcionamiento de estas instancias, estableciendo propósitos, responsables, periodicidad de reuniones, mecanismos de registro y criterios de seguimiento. Se espera que los departamentos y comunidades sesionen de manera quincenal o mensual, con foco en la revisión curricular, el análisis de prácticas, el intercambio metodológico y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes.

La implementación de esta actividad se proyecta como un aporte directo al fortalecimiento de la organización pedagógica del establecimiento, ya que permitirá disminuir el aislamiento docente, formalizar espacios de análisis pedagógico y favorecer

la construcción de acuerdos compartidos sobre planificación, enseñanza y seguimiento de los aprendizajes. Entre sus resultados esperados se considera la existencia de una estructura formal de departamentos y comunidades, una calendarización periódica de reuniones, mecanismos de registro y seguimiento, y evidencias de intercambio metodológico y acuerdos pedagógicos.

Tabla 6 Actividad 2. Reorientación participativa del consejo de profesores y de los consejos técnicos

Actividad 2	
Título de la actividad:	Resignificación de las instancias de participación profesional y trabajo colegiado.
Descripción de la actividad:	Debilidad detectada Se observa que las instancias de participación profesional, especialmente consejos de profesores y reuniones técnica, operan predominantemente bajo una lógica informativa y administrativa, con escasa incidencia en la reflexión pedagógica, la deliberación profesional y la toma de decisiones compartidas, limitando su aporte a la mejora institucional. Objetivo de mejora Reorientar las instancias de participación profesional del establecimiento mediante su resignificación como espacios de deliberación pedagógica, reflexión crítica y toma de decisiones compartidas, con el fin de fortalecer una cultura organizacional participativa y su incidencia en los procesos de mejora institucional. Paso 1: Diagnóstico ¿Quién? Jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en coordinación con el equipo de gestión. ¿Qué hacer? Levantar y analizar información sobre el funcionamiento actual de las instancias de participación profesional del establecimiento. ¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de UTP convoca una reunión de trabajo con el equipo de gestión para analizar el funcionamiento actual de los consejos de profesores y reuniones técnicas, revisando actas, agendas y registros institucionales, con el fin de identificar patrones de funcionamiento, tipos de decisiones abordadas y niveles de articulación con los procesos pedagógicos.

2.- En una segunda instancia, la jefatura de UTP diseña y aplica un instrumento breve de consulta al profesorado (encuesta o formulario), con el propósito de recoger percepciones, valoraciones y expectativas respecto del sentido, utilidad y funcionamiento de estas instancias, identificando brechas entre participación declarada y participación efectiva.

3.- Posteriormente, la jefatura de UTP sistematiza la información recogida en un informe analítico, identificando nudos críticos y oportunidades de mejora, el cual es presentado al equipo de gestión para orientar el rediseño de estas instancias desde una perspectiva pedagógica y organizacional.

Paso 2: Planificación

¿Quién?

Jefatura de UTP, equipo de gestión y docentes representantes.

¿Qué hacer?

Diseñar un modelo de funcionamiento reorientado de las instancias de participación profesional.

¿Cómo hacerlo?

1.-La jefatura de UTP convoca una reunión ampliada con el equipo de gestión y docentes representantes, con el propósito de redefinir el sentido de los consejos de profesores y reuniones técnicas, orientándolos hacia la reflexión pedagógica, la deliberación profesional y la toma de decisiones compartidas.

2.-En esta misma instancia, se diseña un modelo de funcionamiento que incorpore agendas pedagógicas, metodologías participativas (trabajo en grupos, análisis de casos, discusión guiada) y mecanismos de participación efectiva, resguardando la corresponsabilidad docente en los procesos de conducción.

3.-Finalmente, la jefatura de UTP incorpora el nuevo modelo en la planificación anual del establecimiento y en la carta Gantt institucional, definiendo periodicidad, responsables y mecanismos de seguimiento, asegurando su articulación con el Plan de Mejoramiento Educativo.

Paso 3: Implementación

¿Quién?

Jefatura de UTP, equipo directivo y profesorado participante.

¿Qué hacer?

Implementar las nuevas dinámicas de funcionamiento de las instancias de participación profesional.

¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de UTP inicia la implementación de las reuniones bajo el nuevo formato, explicitando sus objetivos, metodologías y sentido pedagógico, posicionándolas como espacios estratégicos de desarrollo profesional y mejora institucional.

2.- Durante el desarrollo de las sesiones, se implementan metodologías activas orientadas al análisis de la práctica pedagógica, el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de soluciones, promoviendo la participación efectiva del profesorado.

3.- Los acuerdos construidos en estas instancias son formalizados mediante actas o bitácoras de trabajo, estableciendo mecanismos de seguimiento y retroalimentación que aseguren su implementación y articulación con los objetivos del PME. Este proceso contribuye, además, a generar mejores condiciones para el ejercicio profesional docente, favoreciendo el bienestar laboral a través de la participación efectiva y el reconocimiento del saber pedagógico.

PASO 4: Difusión

¿Quién?

Jefatura de UTP y equipo directivo.

¿Qué hacer?

	Difundir y consolidar la resignificación de las instancias de participación profesional como práctica institucional. ¿Cómo hacerlo? 1.- La jefatura de UTP sistematiza los avances del proceso, elaborando un informe de resultados que es presentado al profesorado en una instancia formal, con el propósito de validar los logros alcanzados y recoger retroalimentación. 2.- El equipo de gestión difunde los avances y acuerdos mediante los canales oficiales del establecimiento, tales como correos institucionales, plataforma LIRMI, reuniones formales, página web y libreta de comunicaciones, asegurando una comunicación clara y accesible para toda la comunidad educativa. 3.- Finalmente, la jefatura de UTP y el equipo directivo integran formalmente estas prácticas en los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME, planificación anual), asegurando su continuidad como parte de la estructura organizacional del establecimiento.
Fecha de inicio	Julio 2026
Fecha de termino	Septiembre 2026
Objetivo especifico	OE2. Resignificar el funcionamiento del consejo de profesores y del consejo de asistentes de la educación como espacios de participación, reflexión profesional y retroalimentación institucional.
Resultado esperado asociado	• RE2.1. El establecimiento contará con una estructura renovada de funcionamiento del consejo de profesores y de los consejos técnicos, con propósitos pedagógicos explícitos, organización interna definida y tiempos institucionales resguardados, favoreciendo una participación profesional más significativa. • RE2.2. Las reuniones institucionales avanzarán desde una lógica predominantemente informativa hacia una lógica más participativa, pedagógica y resolutive, fortaleciendo la deliberación profesional y la construcción colectiva de respuestas a los desafíos institucionales.

	RE2.3. Se fortalecerá la apropiación compartida de los procesos de mejora mediante la sistematización de acuerdos, el seguimiento de compromisos y la evaluación periódica de la utilidad de estas instancias para la vida institucional.			
Participantes y beneficiados	Participan la directora, la jefa de UTP, la evaluadora-curriculista, el consejo de profesores y, cuando corresponda, otros integrantes del equipo de gestión o del equipo multidisciplinario. Los beneficiados directos corresponden al profesorado y al equipo técnico-directivo; de manera indirecta, se beneficia la comunidad escolar en su conjunto, especialmente los y las estudiantes.			
Responsables de la actividad	Jefa de UTP, dirección y evaluadora-curriculista.			
Recursos requeridos	Instrumento de consulta docente, computador, conexión a internet, proyector, actas, bitácoras de acuerdos, pauta de funcionamiento del consejo, cronograma de reuniones, matrices de seguimiento, materiales de oficina y documentos institucionales de referencia.			
Evaluación de la actividad: Levantamiento y sistematización de percepciones docentes				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se aplica la consulta, se sistematizan los resultados y se socializan hallazgos con trazabilidad completa.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se ejecuta la consulta y la sistematización con resultados suficientes y ajustes menores.	Medianamente logrado Se realiza parcialmente la consulta o la sistematización, con información útil pero limitada.	Escasamente logrado La consulta se aplica de forma incipiente o sin análisis suficiente.	Sin lograr No se levanta información diagnóstica pertinente.
Evaluación de la actividad: Diseño y validación de la nueva estructura de funcionamiento				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se define y valida una nueva estructura del	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se diseña la	Medianamente logrado Se proyecta una nueva estructura, pero su validación	Escasamente logrado La propuesta queda solo esbozada, sin	Sin lograr No se diseña una nueva estructura de funcionamiento.

consejo con propósitos, roles, tiempos y seguimiento claros.	nueva estructura y se valida en gran medida, con ajustes menores pendientes.	o precisión es parcial.	suficiente formalización.	
Evaluación de la actividad: Desarrollo participativo de reuniones				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Las reuniones se realizan con metodologías participativas, foco pedagógico y alta involucración docente.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) La mayoría de las reuniones adopta la nueva modalidad, con participación activa y algunos ajustes.	Medianamente logrado Solo parte de las reuniones incorpora la nueva modalidad de forma consistente.	Escasamente logrado La implementación participativa es débil o muy esporádica.	Sin lograr Las reuniones mantienen su modalidad tradicional sin cambios significativos.
Evaluación de la actividad: Sistematización y seguimiento de acuerdos				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Todos los acuerdos quedan registrados, con responsables, plazos y seguimiento verificable.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) La mayoría de los acuerdos se sistematiza y monitorea, con vacíos menores.	Medianamente logrado Se registran acuerdos, pero el seguimiento es irregular o incompleto.	Escasamente logrado Los acuerdos se consignan de forma aislada y sin trazabilidad suficiente.	Sin lograr No existe sistematización ni seguimiento de acuerdos.
Evaluación de la actividad: Difusión y proyección institucional				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado La nueva	Generalmente logrado (Puede ser	Medianamente logrado Se comunica la	Escasamente logrado La difusión es	Sin lograr No existe difusión ni proyección institucional

modalidad se evalúa, difunde y proyecta institucionalmente como práctica estable.	mejorado) La experiencia se difunde y proyecta con buenos resultados, aunque con formalización parcial.	experiencia, pero con débil evaluación o escasa proyección.	limitada y no logra consolidar la nueva modalidad.	de la actividad.
---	--	---	--	------------------

La segunda actividad consiste en la reorientación participativa del consejo de profesores y de los consejos técnicos, con el propósito de fortalecer la reflexión pedagógica, la participación profesional y la sistematización de acuerdos para la mejora institucional. Esta actividad responde al segundo objetivo específico del proyecto y se justifica en el diagnóstico que muestra que estas instancias tienden a funcionar prioritariamente como espacios de entrega de información y coordinación vertical, con escaso lugar para la deliberación pedagógica, la reflexión compartida y la construcción de acuerdos colectivos.

La actividad se desarrollará en cuatro momentos. En primer lugar, se levantará información diagnóstica mediante una consulta breve al profesorado, orientada a recoger percepciones, necesidades y propuestas respecto del funcionamiento actual del consejo de profesores y de los consejos técnicos. Posteriormente, la jefatura de UTP y la evaluadora-curriculista sistematizarán esta información para caracterizar el funcionamiento esperado de estas reuniones desde una lógica más participativa, pedagógica y resolutive. Esta primera etapa se orienta a generar condiciones de legitimidad y apropiación profesional antes de su reestructuración.

En una segunda etapa, se planificará la nueva estructura de funcionamiento, definiendo propósitos, agenda, roles, tiempos y mecanismos de seguimiento. La propuesta contempla que el consejo de profesores y los consejos técnicos cuenten con foco pedagógico explícito, momentos de análisis profesional, socialización de experiencias, revisión de acuerdos previos y cierre con compromisos verificables. Asimismo, se proyecta una distribución más horizontal de funciones de conducción,

moderación, relatoría y sistematización, de modo que docentes y equipo técnico-directivo puedan participar activamente en el desarrollo de estas instancias.

En la etapa de implementación, la actividad buscará transformar la cultura de la reunión institucional, promoviendo metodologías participativas, análisis colectivo de problemáticas pedagógicas, discusión de estrategias de mejora y seguimiento de acuerdos. Finalmente, se proyecta una etapa de sistematización, difusión y proyección institucional, orientada a consolidar la utilidad de estas reuniones mediante actas mejoradas, bitácoras de acuerdos, matrices de seguimiento y evaluación de la percepción docente sobre su funcionamiento. En términos organizacionales, esta actividad apunta a fortalecer la deliberación profesional, la corresponsabilidad y la apropiación colectiva de los procesos de mejora, contribuyendo a una cultura más participativa y articulada.

Tabla 7: Actividad 3. Actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional

Actividad 3	
Título de la actividad:	Actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional para sostener la mejora organizacional.
Descripción de la actividad:	Debilidad detectada Se evidencia una débil articulación entre los instrumentos de gestión institucional (PEI, PME, planificación anual y otros dispositivos internos), lo que genera fragmentación en la toma de decisiones, baja coherencia organizacional y una limitada proyección de las acciones de mejora. Esta situación dificulta la consolidación de una gestión educativa sistémica, integrada y orientada a la mejora continua. Nudos críticos • Desarticulación entre PEI, PME y prácticas institucionales • Baja coherencia entre planificación y ejecución pedagógica • Escasa utilización de los instrumentos como herramientas de gestión estratégica • Fragmentación en la toma de decisiones institucionales • Débil retroalimentación entre niveles de gestión (estratégico, táctico y operativo) Objetivo de mejora

Actualizar y articular los instrumentos de gestión institucional mediante un proceso sistemático de revisión, alineación y resignificación organizacional, con el fin de fortalecer la coherencia interna, la toma de decisiones estratégicas y la sostenibilidad de los procesos de mejora educativa.

Paso 1: Diagnóstico

¿Quién?

Jefatura de UTP, equipo directivo y equipo de gestión ampliado.

¿Qué hacer?

Analizar el nivel de coherencia, articulación y uso efectivo de los instrumentos de gestión institucional.

¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de UTP convoca al equipo de gestión a una jornada de trabajo para analizar los instrumentos institucionales (PEI, PME, planificación anual, reglamentos), identificando su estructura, objetivos, indicadores y nivel de articulación entre ellos, con el fin de reconocer coherencias, vacíos y duplicidades.

2.- En una segunda instancia, se analiza cómo estos instrumentos son utilizados en la práctica por los distintos actores institucionales, identificando brechas entre el diseño formal y su implementación real, así como niveles de apropiación por parte del profesorado.

3.- La información es sistematizada en un informe que permite comprender la institución como un sistema organizacional (Chiavenato), evidenciando relaciones, flujos de decisión y niveles de desarticulación, proyectando la necesidad de avanzar hacia una gestión integrada.

Paso 2: Planificación

¿Quién?

Equipo directivo, jefatura de UTP y docentes representantes.

¿Qué hacer?

Diseñar un modelo de articulación y actualización de los instrumentos de gestión institucional.

¿Cómo hacerlo?

1.- En una jornada de trabajo ampliada, se definen criterios comunes de articulación entre instrumentos, tales como coherencia de objetivos, alineación con el PEI, consistencia en indicadores y foco en la mejora educativa.

2.- Se ajustan y actualizan los instrumentos de gestión, asegurando su coherencia interna y su vinculación con las acciones del plan estratégico, evitando la fragmentación y fortaleciendo su carácter de herramienta de gestión.

3.- La jefatura de UTP organiza la implementación de los ajustes mediante la planificación institucional y carta Gantt, definiendo responsables, plazos y mecanismos de monitoreo, asegurando la operatividad del sistema.

Paso 3: Implementación

¿Quién?

Equipo directivo, UTP y comunidad profesional docente.

¿Qué hacer?

Implementar la actualización y articulación de los instrumentos de gestión en la práctica institucional.

¿Cómo hacerlo?

1.- La jefatura de UTP lidera instancias de socialización con el profesorado, explicando los cambios realizados en los instrumentos y su sentido dentro de una lógica de gestión sistémica e integrada.

2.- Los equipos docentes y directivos comienzan a utilizar los instrumentos actualizados en sus procesos de planificación, evaluación y toma de decisiones, asegurando su coherencia con los objetivos institucionales. La articulación de los instrumentos de gestión contribuye a disminuir la fragmentación organizacional, favoreciendo condiciones más claras y coherentes para el trabajo docente, lo que incide positivamente en su bienestar profesional.

	3.- El equipo de gestión implementa mecanismos de seguimiento, revisando la coherencia entre planificación y ejecución, generando retroalimentación continua que permita ajustar y fortalecer el sistema organizacional. PASO 4: Difusión ¿Quién? Equipo directivo y jefatura de UTP. ¿Qué hacer? Difundir, formalizar e institucionalizar la articulación de los instrumentos de gestión como práctica organizacional. ¿Cómo hacerlo? 1.- Se sistematizan los resultados del proceso de articulación, elaborando un informe institucional que es presentado al profesorado para su validación y ajuste colectivo. 2.- Se comunican los cambios y avances mediante: • correos institucionales • plataforma LIRMI • página web • reuniones formales • libreta de comunicaciones asegurando comprensión y apropiación por parte de la comunidad educativa. 3.- Se integran los ajustes en los instrumentos oficiales (PEI, PME, planificación anual), consolidando una gestión articulada, coherente y sostenible en el tiempo.
Fecha de inicio	Octubre 2026
Fecha de termino	Diciembre 2026
Objetivo especifico	OE3. Fortalecer la articulación de los marcos de acción institucionales mediante la actualización de instrumentos de gestión que resguarden

	coherencia, seguimiento y sostenibilidad de la mejora propuesta.			
Resultado esperado asociado	- RE3.1. Se dispondrá de un diagnóstico técnico y participativo sobre la pertinencia, coherencia y vigencia del PEI, PME y otros instrumentos institucionales relevantes, permitiendo identificar ámbitos prioritarios de ajuste para la mejora organizacional. - RE3.2. Se actualizarán y articularán los instrumentos de gestión institucional en función del diagnóstico y de las acciones de mejora proyectadas en el TFE, fortaleciendo su coherencia interna y su utilidad para orientar la gestión escolar. - RE3.3. Los instrumentos de gestión se consolidarán como soportes formales de orientación, seguimiento y sostenibilidad de la mejora organizacional, favoreciendo una mayor coherencia entre planificación institucional, decisiones pedagógicas y proyección anual del establecimiento.			
Participantes y beneficiados	Participan la directora, la jefa de UTP, la evaluadora-curriculista, el equipo de gestión, el consejo de profesores y, cuando corresponda, otros integrantes del equipo multidisciplinario. Los beneficiados directos corresponden al equipo directivo, técnico-pedagógico y docente; de manera indirecta, se beneficia la comunidad escolar en su conjunto, especialmente los y las estudiantes.			
Responsables de la actividad	Jefa de UTP, dirección y evaluadora-curriculista.			
Recursos requeridos	PEI, PME y otros documentos institucionales vigentes; instrumentos de consulta; matrices de análisis documental; computador; conexión a internet; proyector; actas; minutas; matrices de articulación; cronograma de trabajo; materiales de oficina y registros institucionales previos.			
Evaluación de la actividad: Diagnóstico participativo y revisión documental				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Se recogen aportes de la comunidad profesional y se revisan	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se realiza la revisión y consulta en alto	Medianamente logrado Se desarrolla parcialmente la revisión documental o la consulta, con	Escasamente logrado La revisión es incipiente y sin suficiente sistematización de hallazgos.	Sin lograr No se realiza diagnóstico participativo ni revisión documental pertinente.

técnicamente los instrumentos con hallazgos sistematizados.	nivel, con registros suficientes y ajustes menores.	información útil pero incompleta.		
Evaluación de la actividad: Planificación de la actualización y articulación				
100% Completamente logrado Se define un plan de actualización con focos, responsables, plazos y matriz de articulación claramente establecidos.	75% Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se planifica el proceso con la mayoría de los componentes requeridos y ajustes menores pendientes.	50% Medianamente logrado La planificación se desarrolla parcialmente y con débil precisión en responsabilidades o tiempos.	25% Escasamente logrado Solo existe una proyección general del proceso, sin suficiente formalización.	0% Sin lograr No se planifica la actualización de los instrumentos.
Evaluación de la actividad: Revisión y ajuste participativo de instrumentos				
100% Completamente logrado Se revisan y ajustan participativamente los instrumentos, incorporando acuerdos pertinentes y coherentes.	75% Generalmente logrado (Puede ser mejorado) Se actualizan los principales instrumentos con amplia participación y algunos ajustes pendientes.	50% Medianamente logrado Se realizan ajustes parciales, con participación o articulación limitada.	25% Escasamente logrado Los cambios son incipientes y no logran consolidarse en documentos consistentes.	0% Sin lograr No se actualizan los instrumentos de gestión.
Evaluación de la actividad: Validación y formalización de cambios				
100% Completamente logrado Los cambios son	75% Generalmente logrado (Puede ser	50% Medianamente logrado La validación o	25% Escasamente logrado Los cambios	0% Sin lograr No existe validación ni formalización de

validados internamente y quedan formalizados en versiones actualizadas y trazables.	mejorado) La mayor parte de los cambios se valida y formaliza, con pendientes menores.	formalización se realiza de forma parcial.	quedan solo en borrador o sin validación suficiente.	cambios.
Evaluación de la actividad: Difusión, apropiación y seguimiento				
100%	75%	50%	25%	0%
Completamente logrado Los instrumentos actualizados se difunden, se apropian institucionalmente y cuentan con seguimiento de uso.	Generalmente logrado (Puede ser mejorado) La difusión y apropiación institucional se desarrollan con buenos resultados y ajustes menores.	Medianamente logrado Se comunica la actualización, pero con débil seguimiento o apropiación parcial.	Escasamente logrado La difusión es limitada y no favorece un uso institucional sostenido.	Sin lograr No existe difusión ni seguimiento de la actualización realizada.

La tercera actividad se orienta a la actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional, especialmente el PEI, el PME y otros documentos internos pertinentes, con el fin de fortalecer su coherencia con las necesidades pedagógicas, organizacionales y participativas identificadas en el diagnóstico. Esta actividad responde al tercer objetivo específico del proyecto y se fundamenta en la constatación de que los instrumentos de gestión requieren mayor articulación con la realidad institucional y con las acciones de mejora proyectadas en el TFE.

La actividad se iniciará con una etapa de diagnóstico participativo y revisión documental. En ella, la jefatura de UTP, junto con la dirección, la evaluadora-curriculista y el consejo de profesores, levantará percepciones sobre la utilidad, coherencia y vigencia de los instrumentos institucionales, al mismo tiempo que desarrollará una revisión técnica del PEI, PME y otros documentos internos. Esta fase permitirá identificar fortalezas, vacíos, desajustes y oportunidades de actualización, no solo en

términos formales, sino también en relación con la cultura organizacional y la gestión pedagógica del establecimiento.

En una segunda etapa se planificará la actualización, definiendo los focos de ajuste, los responsables, los tiempos de trabajo y los mecanismos de participación, revisión técnica y validación institucional. Esta fase contempla la elaboración de una matriz de articulación entre diagnóstico, acciones e instrumentos, con el propósito de ordenar el proceso y resguardar la coherencia entre las definiciones institucionales y las prácticas que se busca instalar.

Posteriormente, se implementará la actualización de los instrumentos mediante jornadas de revisión, ajuste y validación de contenidos, resguardando que el profesorado y los distintos actores convocados comprendan el sentido de los cambios y puedan aportar a su precisión. Finalmente, la actividad se cerrará con la sistematización de los cambios incorporados, su difusión interna y la definición de mecanismos de seguimiento que permitan proyectar los instrumentos actualizados como referentes efectivos de la gestión institucional. En términos organizacionales, esta actividad busca reducir la distancia entre diagnóstico, toma de decisiones e instrumentos de gestión, fortaleciendo la coherencia interna de la escuela y su capacidad de sostener procesos de mejora continua.

En conjunto, las tres actividades configuran una secuencia de fortalecimiento organizacional coherente con el objetivo general del proyecto. La primera instala estructuras colaborativas de coordinación pedagógica; la segunda transforma instancias formales de participación profesional en espacios más reflexivos y resolutivos; y la tercera formaliza e institucionaliza los cambios mediante la actualización de los instrumentos de gestión. De esta forma, el plan de acción se organiza como una propuesta de gestión educativa participativa que articula trabajo colaborativo, participación profesional y coherencia institucional como pilares de una cultura organizacional más articulada y orientada a la mejora continua.

7.3.1 Monitoreo y seguimiento del plan estratégico

El presente plan estratégico considera un sistema de monitoreo y seguimiento orientado a resguardar su implementación, evaluar su avance y generar procesos de

retroalimentación que permitan su ajuste oportuno, en coherencia con una lógica de mejora continua.

Desde una perspectiva de gestión educativa, el monitoreo se concibe como un proceso sistemático que articula la recopilación de evidencias, el análisis de información y la toma de decisiones, permitiendo fortalecer la coherencia entre las acciones implementadas y los objetivos institucionales definidos.

En este marco, el seguimiento del plan se desarrollará bajo una lógica cíclica, que considera las siguientes etapas:

- Levantamiento de evidencias: recopilación sistemática de información asociada a la implementación de las acciones, tales como actas, registros de participación, productos de trabajo colaborativo e instrumentos institucionales actualizados.
- Análisis y reflexión: revisión periódica de la información levantada por parte del equipo de gestión, con el propósito de identificar avances, dificultades y nudos críticos en la implementación del plan.
- Toma de decisiones: definición de acciones de mejora, ajustes o reforzamientos necesarios, en función de los hallazgos del proceso de análisis.
- Ajuste y retroalimentación: implementación de mejoras en las acciones del plan y retroalimentación a los equipos involucrados, favoreciendo la mejora progresiva del proceso.

Este sistema de monitoreo será liderado por la jefatura de la Unidad Técnico-Pedagógica, en coordinación con el equipo directivo, quienes establecerán instancias periódicas de revisión del plan, asegurando su articulación con el Plan de Mejoramiento Educativo y con los instrumentos de gestión institucional.

De este modo, el monitoreo no se limita a un control de cumplimiento, sino que se posiciona como un dispositivo de gestión que permite fortalecer la toma de decisiones pedagógicas y organizacionales, en coherencia con los principios de una gestión educativa participativa y orientada a la mejora continua.

7.4 Cronograma de actividades

El cronograma de actividades organiza temporalmente la implementación del plan de acción, resguardando coherencia entre los objetivos específicos, las actividades formuladas, los resultados esperados y los tiempos institucionales requeridos para su desarrollo. Desde una perspectiva de gestión, el cronograma no solo cumple una función administrativa, sino que constituye una herramienta de planificación, seguimiento y control que permite distribuir responsabilidades, ordenar etapas de ejecución y proyectar hitos verificables para la evaluación del proyecto.

En coherencia con el diseño del proyecto, el cronograma se organiza de manera secuencial a lo largo de un año lectivo referencial, distribuyendo las tres actividades principales en períodos sucesivos. Esta organización temporal responde a una lógica progresiva de fortalecimiento organizacional: en primer término, se busca instalar estructuras colaborativas permanentes; en segundo lugar, resignificar las instancias formales de participación profesional; y, finalmente, actualizar y articular los instrumentos de gestión institucional para otorgar sostenibilidad al proceso de mejora.

La Actividad 1, correspondiente a la conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, se proyecta entre los meses de abril y junio de 2026. Durante abril se desarrollará la fase de diagnóstico; durante mayo se concentrará la fase de planificación; entre mayo y junio se implementarán las reuniones sistemáticas; y durante junio se desarrollará la etapa de sistematización, difusión inicial y proyección institucional. Esta distribución busca asegurar que la estructura colaborativa quede instalada antes de avanzar hacia la reorientación de otras instancias colegiadas.

La Actividad 2, centrada en la reorientación participativa del consejo de profesores y de los consejos técnicos, se proyecta entre julio y septiembre de 2026. En julio se desarrollará la fase diagnóstica; durante agosto se llevará a cabo la fase de planificación; entre agosto y septiembre se implementará la nueva modalidad de funcionamiento; y durante septiembre se realizará la evaluación de la experiencia y su proyección institucional.

La Actividad 3, orientada a la actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional, se proyecta entre octubre y diciembre de 2026. Durante octubre se

desarrollará la fase diagnóstica; en noviembre se realizará la planificación del proceso de ajuste; entre noviembre y diciembre se implementarán las jornadas de actualización, validación y ajuste de los instrumentos; y en diciembre se proyecta la sistematización final, la difusión de los cambios y la incorporación de mecanismos de seguimiento.

En síntesis, el cronograma de actividades organiza la ejecución del plan en una secuencia anual referencial que favorece la articulación entre actividades, la progresividad de la intervención y la evaluación continua de los avances. Su función principal es asegurar que el fortalecimiento de la organización institucional se desarrolle mediante etapas reconocibles, auditables y coherentes con los propósitos de una gestión educativa participativa orientada a la mejora continua.

Tabla 8. Distribución temporal referencial de las actividades del plan de acción

Actividad	Fase	Abr il 202 6	May o 202 6	Juni o 202 6	Juli o 202 6	Agos to 2026	Septiem bre 2026	Octub re 2026	Noviemb re 2026	Diciemb re 2026
Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas	Diagnóstico	X								
Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas	Planificación		X							

Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas	Implementación		X	X						
Actividad 1. Conformación de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas	Difusión y proyección institucional			X						
Actividad 2. Reorientación participativa del consejo de profesores y de los consejos técnicos	Diagnóstico				X					
Actividad 2. Reorientación participativa del consejo de profesores	Planificación					X				

articulación de los instrumentos de gestión institucional										
Actividad 3. Actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional	Implementación								X	X
Actividad 3. Actualización y articulación de los instrumentos de gestión institucional	Difusión y proyección institucional									X

Elaboración propia, 2026.

La Tabla 5 organiza la distribución temporal referencial de las actividades y sus fases de desarrollo, permitiendo visualizar la secuencia progresiva del plan de acción. Esta organización evidencia que el proyecto se estructura desde una lógica acumulativa: en una primera etapa se instalan estructuras de trabajo colaborativo, en una segunda se resignifican las instancias de participación profesional y, en una tercera, se actualizan y articulan los instrumentos de gestión institucional.

7.5 Recursos y presupuesto: operación e inversión

La definición de recursos y presupuesto del presente proyecto se formula en coherencia con el objetivo general de fortalecer la organización institucional mediante un plan estratégico de gestión educativa participativa, y con las tres actividades que estructuran el plan de acción. En este marco, los recursos no se comprenden únicamente como insumos materiales, sino como soportes operativos que hacen posible la coordinación, implementación, monitoreo y sistematización de las acciones propuestas.

Desde una perspectiva de gestión, el presupuesto proyectado se organiza de manera austera y realista, considerando que se trata de una propuesta de fortalecimiento organizacional que se apoya principalmente en capacidades internas del establecimiento y en tiempos institucionales ya existentes. Por ello, el mayor peso del plan recae en recursos de operación y en servicios específicos asociados a la sistematización, seguimiento y eventual apoyo técnico, más que en gastos de inversión o adquisición de infraestructura.

Tabla 9. Resumen de recursos utilizados

Ítems presupuestarios	Año 2026	Total
Gastos de operación	\$180.000	\$180.000
Bienes durables	\$0	\$0
Servicios (personal)	\$300.000	\$300.000
Gastos de inversión	\$0	\$0
Totales	\$480.000	\$480.000

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Tabla 10. Descripción de los recursos utilizados

Gastos	Descripción de recursos
Gastos de operación	Insumos computacionales, impresiones, materiales de oficina, material fungible y suministros básicos necesarios para la ejecución,

	registro, monitoreo y sistematización del plan.
Bienes durables	No se contemplan adquisiciones de equipamiento tecnológico o computacional, dado que el proyecto se desarrollará con recursos ya disponibles en el establecimiento.
Servicios (personal)	Se considera apoyo específico y acotado para tareas de sistematización, revisión técnica de instrumentos, consolidación de matrices de seguimiento y organización de productos de monitoreo.
Gastos de inversión	El proyecto no contempla gastos de inversión.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Tabla 11. Gastos de operación Año 2026

Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Resmas de papel tamaño carta	Impresión de actas, pautas, matrices, cronogramas y documentos de validación	4	\$6.500	\$26.000
Tinta o tóner de impresión	Elaboración de materiales de trabajo, socialización y seguimiento	2	\$25.000	\$50.000
Carpetas archivadoras	Resguardo físico de evidencias, actas, bitácoras y matrices por actividad	10	\$2.000	\$20.000
Útiles de oficina	Jornadas de	1 set	\$18.000	\$18.000

	trabajo, revisión documental y organización de materiales			
Impresiones y fotocopias	Materiales de consulta, devoluciones, instrumentos y minutas	300	\$100	\$30.000
Material fungible para jornadas internas	Apoyo logístico para reuniones de trabajo y validación	1 lote	\$16.000	\$16.000
Conectividad / soporte digital básico	Aplicación de formularios, envío de materiales y seguimiento digital	1	\$20.000	\$20.000
Colaciones simples para jornadas extendidas	Apoyo a jornadas de planificación, validación y sistematización	3 jornadas	\$0	\$0
Total gastos de operación				\$180.000

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Tabla 12. Bienes durables Año 2026

Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
No se consideran bienes durables	El proyecto utilizará equipamiento tecnológico ya existente en el establecimiento	0	\$0	\$0
Total bienes durables				\$0

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Tabla 13. Servicios (personal) Año 2026

Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
Apoyo técnico para sistematización de información	Organización de matrices, consolidación de respuestas, síntesis de resultados y ordenamiento de evidencias	10 horas	\$15.000	\$150.000
Apoyo técnico para revisión y ajuste de instrumentos de gestión	Apoyo en revisión comparada de PEI, PME y matrices de articulación	6 horas	\$15.000	\$90.000
Apoyo en diagramación y consolidación de anexos	Organización final de formatos, registros, bitácoras y cuadros de seguimiento	4 horas	\$15.000	\$60.000
Total servicios (personal)				\$300.000

Fuente: Elaboración propia, 2026

Tabla 14. Gastos de inversión Año 2026

Concepto	Justificación	Cantidad total	Valor unitario	Total
No se contemplan gastos de inversión	El proyecto no requiere obras ni adquisición de infraestructura o equipamiento mayor	0	\$0	\$0
Total gastos de inversión				\$0

Elaboración propia, 2026.

El presupuesto proyectado para el presente plan de acción se organiza bajo una lógica de bajo costo y alto aprovechamiento de capacidades institucionales existentes, privilegiando recursos de operación y apoyos técnicos acotados por sobre inversiones mayores. Esta decisión resulta coherente con el carácter del proyecto, cuyo foco está puesto en el fortalecimiento de la organización institucional, la coordinación pedagógica, la participación profesional y la actualización de los instrumentos de gestión, más que en transformaciones de carácter infraestructural.

Los montos expuestos corresponden a una estimación referencial para efectos académicos del diseño del proyecto y podrán ajustarse según disponibilidad institucional, validación directiva y condiciones de implementación.

8. REFLEXIONES Y PROYECCIONES

La reflexión final del presente Trabajo Formativo Equivalente permite comprender el proceso desarrollado no solo como el diseño de un conjunto de acciones de mejora, sino como una experiencia de aprendizaje profesional situada, desde la cual fue posible problematizar críticamente la organización escolar, la gestión educativa y las condiciones estructurales que inciden en la vida institucional. En este sentido, el cierre del trabajo no se entiende como una síntesis meramente descriptiva, sino como una instancia de interpretación crítica de los hallazgos del diagnóstico, de sus implicancias a la luz del marco teórico y del contexto normativo, y del sentido político-pedagógico de la propuesta elaborada. Bajo esta comprensión, el punto 8 busca reafirmar a las y los líderes educativos como actores capaces de leer críticamente la realidad escolar, investigar su práctica y promover transformaciones institucionales desde un enfoque de derecho, justicia social y compromiso con la mejora educativa.

8.1 Reflexiones finales del aprendizaje profesional

8.1.1 La mejora escolar como problema de organización institucional

Uno de los aprendizajes profesionales más significativos que deja este proceso es la comprensión de que la mejora escolar no puede ser explicada únicamente como efecto de decisiones pedagógicas puntuales ni como resultado directo de la voluntad individual de quienes conducen la institución. Más bien, aparece como expresión de un entramado organizacional más amplio, en el que estructuras, tiempos, relaciones, dispositivos y sentidos compartidos condicionan la posibilidad real de transformar la escuela. En esa línea, el trabajo permitió desplazar la mirada desde un foco inicialmente más concentrado en las prácticas de liderazgo hacia una comprensión más compleja de la organización institucional como categoría articuladora del problema y, al mismo tiempo, como condición de posibilidad de la mejora.

Esta inflexión analítica se ve enriquecida por los aportes del Desarrollo Organizacional. En particular, la metáfora del iceberg organizacional permite comprender que intervenir una institución no implica actuar solo sobre la superficie visible, roles, normativas, documentos, estructuras y procedimientos, sino también sobre dimensiones menos observables, pero más profundas, como las relaciones, creencias, formas de autoridad, tensiones y disposiciones subjetivas que sostienen la vida cotidiana de la organización. Desde esta perspectiva, el diagnóstico realizado en el establecimiento permitió advertir que el problema no remitía solo a cómo se ejerce la conducción, sino a cómo se organiza la escuela para producir coordinación pedagógica, deliberación profesional y sentido institucional compartido. El punto no era únicamente la existencia de un estilo vertical, sino la manera en que este estilo se articulaba con dispositivos, climas y hábitos que limitaban la colaboración y debilitaban la apropiación colectiva de la mejora.

En este marco, la teoría de sistemas aplicada a las organizaciones refuerza la idea de que las decisiones técnico-pedagógicas, las dinámicas relacionales, la distribución de responsabilidades, los instrumentos de gestión y las condiciones del trabajo docente no operan de forma aislada, sino como parte de un sistema organizacional complejo. Chiavenato (2006) contribuye a esta lectura al comprender las instituciones como sistemas abiertos, compuestos por elementos interdependientes que se influyen mutuamente y que mantienen una relación constante con su entorno. La implicancia de esta mirada es clara: intervenir solo una dimensión, sin atender a sus vínculos con el resto del sistema, puede producir ajustes parciales, pero difícilmente sostendrá una transformación institucional duradera.

En consecuencia, uno de los principales aprendizajes del TFE radica en que la mejora escolar no se instala sobre organizaciones fragmentadas. Requiere, por el contrario, escuelas capaces de construir coherencia entre sus propósitos, sus dispositivos de gestión, sus formas de participación y sus prácticas pedagógicas. Desde esa convicción, el trabajo no solo propone acciones, sino que reubica el problema de la mejora en el terreno más exigente de la reorganización institucional.

8.1.2 Legitimidad, participación y cultura organizacional

Un segundo eje de reflexión se vincula con la participación profesional y con su relación constitutiva con la cultura organizacional. El proceso permitió advertir que la forma en que una escuela organiza la participación del profesorado y de los equipos de apoyo no solo incide en la calidad de sus decisiones, sino también en el tipo de relaciones que construye, en el nivel de apropiación de la mejora y en la legitimidad del proyecto educativo. El diagnóstico reveló que, aunque existían instancias formales de reunión y coordinación, estas eran percibidas en gran medida como espacios centrados en la entrega de información, con escaso margen para la deliberación pedagógica, la problematización compartida y la construcción colectiva de acuerdos. En tal sentido, la participación aparecía restringida no tanto por su ausencia formal, sino por la baja densidad pedagógica y política de los espacios en que se expresaba.

Desde el libro de Desarrollo Organizacional, esta situación puede ser interpretada a la luz de la noción de legitimidad, entendida no solo como investidura formal, sino como construcción relacional y cultural. Un liderazgo puede disponer de autoridad institucional, pero no necesariamente de legitimidad pragmática, moral y cognitiva. Es decir, puede tener facultades formales para decidir, pero no lograr que sus decisiones sean reconocidas como pertinentes, justas y comprensibles para los actores escolares. Bajo esta comprensión, una de las claves del proceso reflexivo fue advertir que el liderazgo transformador no requiere solo atribuciones directivas, sino capacidad para construir reconocimiento, confianza, sentido compartido y condiciones reales de voz y participación.

También resulta útil recuperar la distinción entre poder, autoridad e influencia. La experiencia analizada permitió constatar que la centralización de decisiones y la baja incidencia profesional no solo limitaban la participación, sino que configuraban una determinada cultura de autoridad, donde la palabra del profesorado tendía a situarse más cerca de la ejecución que de la construcción del proyecto institucional. Desde esta perspectiva, la resignificación del consejo de profesores, de los consejos técnicos y de las comunidades técnico-pedagógicas debe leerse no solo como una mejora

procedimental, sino como una intervención sobre las formas en que circula el poder pedagógico en la escuela.

Bolívar (2010, 2012), Freire (1997) y Giroux (2003) permiten profundizar esta lectura al sostener que la participación con sentido transformador no puede reducirse a consulta o validación posterior de decisiones ya tomadas. Por el contrario, exige reconocer a las y los docentes como sujetos de palabra, de análisis y de producción de saber pedagógico. En esa dirección, el aprendizaje profesional que deja el TFE es que la cultura organizacional no se fortalece simplemente porque haya reuniones o instancias formales, sino cuando la participación se convierte en práctica institucional intencionada, sostenida y con capacidad real de incidir sobre la vida escolar.

8.1.3 Malestar docente, conflicto y condiciones institucionales del trabajo

Una tercera dimensión reflexiva se relaciona con el trabajo docente y con el malestar profesional que emerge en la experiencia escolar. El diagnóstico permitió identificar tensiones en dimensiones como clima laboral, bienestar, flexibilidad, participación y reflexión profesional, lo que evidencia que las condiciones subjetivas y relacionales del trabajo docente no pueden separarse de las formas en que la escuela organiza su vida institucional. El malestar no aparece aquí como un fenómeno meramente individual o emocional, sino como un indicador crítico del modo en que se distribuye el trabajo, se reconocen los saberes profesionales y se construyen, o se restringen, espacios de apoyo, confianza y deliberación colectiva.

A la luz del Desarrollo Organizacional, esta dimensión puede ser interpretada desde dos claves complementarias. La primera es la distinción entre conflicto funcional y conflicto disfuncional. No toda tensión institucional debe leerse como deterioro puro; en ciertos casos, puede constituir una vía de visibilización de problemas, una oportunidad de deliberación y una condición para revisar prácticas arraigadas. Sin embargo, cuando el conflicto no encuentra cauces de tramitación pedagógica, ética y organizacional, tiende a volverse disfuncional, afectando el clima laboral, el reconocimiento profesional y el sentido de pertenencia. En este sentido, el malestar docente observado en el establecimiento permite leer no solo una situación de

desgaste, sino también la expresión de contradicciones institucionales no suficientemente procesadas.

La segunda clave proviene de Hirschman. Las respuestas institucionales frente al malestar pueden expresarse mediante la salida, la voz o la lealtad. En el caso del diagnóstico, varias de las demandas recogidas: más participación, mejor escucha, resignificación de reuniones, mayor reconocimiento, mejores condiciones para la reflexión y el trabajo colaborativo, pueden leerse como formas de voz: manifestaciones de insatisfacción que no buscan abandonar la institución, sino tensionarla críticamente para hacer posible una mejora. Esta lectura resulta especialmente importante, porque permite no simplificar el malestar como desafección o resistencia irracional, sino entenderlo como una expresión legítima de necesidades profesionales e institucionales que reclaman ser elaboradas.

En coherencia con los aportes de Cornejo (2012, 2015), el trabajo docente en Chile ha estado atravesado por intensificación, rendición de cuentas, despedagogización, desprofesionalización y pauperización. Bajo ese escenario, una organización escolar puede profundizar el malestar o bien ofrecer condiciones para atenuarlo. Desde esa perspectiva, el TFE no pretende resolver estructuralmente el problema del malestar docente, pero sí aporta una respuesta institucional situada: fortalecer el trabajo colaborativo, reorientar las instancias colegiadas y actualizar los instrumentos de gestión para reducir la distancia entre planificación y vida escolar. El aprendizaje que deja este proceso es claro: una mejora educativa con sentido no puede edificarse sobre formas de organización que deterioran el trabajo docente. Por el contrario, requiere instituciones capaces de comprender que cuidar las condiciones organizacionales del profesorado es también una forma de cuidar el aprendizaje, la convivencia y la proyección ética del proyecto educativo.

8.1.4 Gestión escolar, regulación y cambio institucional

La reflexión desarrollada también permitió situar la gestión escolar en el contexto más amplio de las políticas públicas y del marco normativo que regula el sistema educativo chileno. Las instituciones escolares no producen sus dinámicas

exclusivamente desde su interior, sino que actúan bajo un conjunto de exigencias, regulaciones, incentivos y mecanismos de control que condicionan la forma en que comprenden y ejercen la gestión.

En el caso chileno, el entramado normativo asociado a SEP, LGE, SAC y Ley de Calidad y Equidad ha configurado una arquitectura regulatoria que empuja a las escuelas a responder a estándares, indicadores y procesos de rendición de cuentas cada vez más densos. Bajo esa presión, la gestión puede correr el riesgo de subordinar su sentido pedagógico a lógicas de trazabilidad, cumplimiento y fiscalización.

En este punto, el libro de Desarrollo Organizacional aporta una clave decisiva: la resistencia al cambio no debe leerse simplistamente como oposición irracional, sino como respuesta comprensible frente a transformaciones que alteran equilibrios previos, relaciones de poder, rutinas sedimentadas y formas históricas de autoridad. Esta idea resulta muy fecunda para pensar tanto a las personas como a la propia institución. Una escuela puede resistirse no solo a innovaciones externas, sino también a procesos internos de redistribución del poder, de ampliación de la participación o de resignificación de sus espacios colegiados. Por ello, el liderazgo transformador requiere no solo formular acciones, sino construir legitimidad, acompañamiento y comprensión compartida del cambio.

Aquí el modelo de Lewin ayuda a profundizar la reflexión. Todo cambio institucional requiere procesos de descongelación, avance y recongelación. Esto significa que no basta con diseñar técnicamente buenas acciones: primero hay que desestabilizar críticamente las prácticas naturalizadas, luego sostener el tránsito hacia nuevas formas de relación y organización, y finalmente consolidarlas para que no queden como episodios efímeros. Bajo esta lógica, el TFE deja como aprendizaje que el cambio escolar no se juega solo en la formulación de un plan, sino en la capacidad institucional para abrir un proceso real de relectura de sus prácticas, sostener la transición y estabilizar nuevas formas de trabajo pedagógico y organizacional.

Desde una perspectiva sociocrítica, este punto permite afirmar que el proyecto no debe ser leído como un simple diseño técnico de mejora, sino como una apuesta situada por disputar la forma en que la escuela organiza su respuesta al sistema: no desde la mera adaptación burocrática, sino desde la creación de condiciones

organizacionales más participativas, coherentes y humanizadoras. En ese sentido, fortalecer la organización institucional desde una gestión educativa participativa no constituye solo una mejora técnica: es también una forma de resistencia pedagógica e institucional frente a la reducción de la escuela a una unidad de cumplimiento.

8.1.5 Evaluación, aprendizaje institucional y mejora en espiral

Una última reflexión necesaria se relaciona con el carácter evaluativo del proceso. El TFE permitió comprender que la mejora institucional no puede depender de una lógica lineal ni de una evaluación meramente fiscalizadora o punitiva. Si algo deja claro la experiencia analizada es que los procesos de reorganización institucional requieren seguimiento, diálogo, relectura y ajuste permanente. En este punto, la propuesta de Santos Guerra sobre la evaluación en espiral resulta especialmente valiosa, ya que permite comprender la evaluación no como veredicto final sobre el éxito o fracaso de una intervención, sino como instancia de comprensión, conversación y reorientación continua.

Esta mirada es plenamente coherente con el propio diseño del proyecto. Las acciones propuestas, comunidades técnico-pedagógicas, resignificación del consejo de profesores y actualización de instrumentos de gestión, solo podrán adquirir densidad transformadora si son acompañadas por procesos de seguimiento y evaluación que no se limiten a verificar cumplimiento, sino que permitan comprender qué tensiones emergen, qué aprendizajes se generan, qué resistencias aparecen y qué ajustes requiere la propuesta para sostenerse. En este sentido, la mejora continua no debe entenderse como reiteración mecánica de procedimientos, sino como revisión recursiva y reflexiva de la experiencia institucional.

Desde esta perspectiva, uno de los aprendizajes más maduros que deja el trabajo es que toda transformación escolar auténtica exige una ética de la revisión permanente. No hay mejora sostenible sin evaluación crítica, y no hay evaluación crítica sin apertura al diálogo, a la incomodidad y a la reformulación de lo inicialmente planificado. Esa convicción no debilita la propuesta; por el contrario, la fortalece, porque la sitúa en una lógica de aprendizaje institucional y no de mera implementación cerrada.

8.2 Proyecciones del TFE

8.2.1 Proyección de replicabilidad en diversas realidades educativas

Una primera proyección del presente Trabajo Formativo Equivalente radica en su potencial de replicabilidad en otras instituciones educativas que enfrenten problemáticas semejantes vinculadas con fragmentación del trabajo pedagógico, baja incidencia profesional en la toma de decisiones, débil articulación entre instrumentos de gestión y vida escolar, y predominio de prácticas de conducción verticales. Si bien el proyecto ha sido diseñado desde el diagnóstico situado de un colegio particular subvencionado de Lo Prado, las tensiones abordadas no son exclusivas de esta realidad, sino que dialogan con desafíos estructurales presentes en múltiples establecimientos escolares, especialmente aquellos que deben responder simultáneamente a exigencias normativas, demandas pedagógicas y condiciones organizacionales de alta complejidad. En este sentido, el valor del proyecto no reside únicamente en su aplicabilidad al caso estudiado, sino en su capacidad para ofrecer una lógica de intervención que pueda ser reinterpretada y adaptada en otros contextos institucionales.

Esta posibilidad de replicabilidad se fortalece desde la teoría de sistemas y desde el enfoque del Desarrollo Organizacional, pues ambos permiten comprender que las escuelas constituyen sistemas abiertos, integrados por dimensiones interdependientes, estructura, cultura, liderazgo, comunicación, clima, participación y gestión, que no pueden ser intervenidas de forma fragmentaria sin afectar el conjunto. En esta lógica, la propuesta no debe ser entendida como una secuencia rígida de acciones transferibles mecánicamente, sino como una matriz de fortalecimiento organizacional que puede ser recreada en diversas realidades educativas, siempre que se resguarde la lectura situada de cada contexto. Dicho de otro modo, la replicabilidad no se sostiene en la copia de dispositivos, sino en la posibilidad de reproducir un modo de pensar la mejora escolar: uno que privilegia el diagnóstico riguroso, la articulación interna, la participación profesional y la reconstrucción de la legitimidad institucional.

8.2.2 Proyección hacia la política pública y la mejora sostenida

Una segunda proyección se relaciona con su potencial de diálogo con órganos públicos del sistema educativo, particularmente con aquellos vinculados al aseguramiento de la calidad y al acompañamiento institucional. En esta línea, el trabajo ofrece una perspectiva que podría enriquecer las formas en que se comprenden y acompañan los estándares vinculados con liderazgo y convivencia, mostrando que estos no pueden ser fortalecidos exclusivamente mediante verificación de procedimientos formales, protocolos o registros administrativos. Por el contrario, el diagnóstico y la propuesta desarrollada permiten sostener que la mejora sostenida en dichas dimensiones requiere intervenir condiciones más profundas de la organización escolar: legitimidad de la conducción, distribución de la participación, densidad pedagógica de los espacios colegiados, calidad del clima organizacional y coherencia entre los instrumentos de gestión y la vida institucional.

Desde esta perspectiva, el proyecto puede ser leído como una contribución técnica y conceptual para organismos públicos como la Agencia de Calidad de la Educación, en la medida en que aporta una mirada organizacional de la mejora, más cercana a la lógica del aprendizaje institucional que a la sola fiscalización del cumplimiento. Ello resulta especialmente relevante en un sistema donde la presión regulatoria y la cultura del accountability han tendido a empujar a las escuelas hacia respuestas burocráticas y defensivas. En cambio, lo que aquí se propone es una lectura de la mejora sostenida como proceso organizacional, donde liderazgo y convivencia no se fortalecen únicamente por mandato normativo, sino cuando la institución genera condiciones para la deliberación, el trabajo colaborativo, la confianza profesional y la coordinación pedagógica. En este sentido, la propuesta podría dialogar con la política pública no para reforzar una cultura de control, sino para ampliar sus marcos de comprensión hacia dimensiones más profundas y sostenibles de la vida escolar.

8.2.3 Proyección crítica hacia las asesorías externas y las empresas ATE

Una tercera proyección del trabajo se vincula con el campo de las asesorías externas, particularmente con las Asesorías Técnicas Educativas (ATE) y con otras entidades privadas que prestan servicios a las escuelas. Desde una mirada estrictamente pragmática, el proyecto podría ser considerado una referencia valiosa para dichas asesorías, en tanto propone una ruta de fortalecimiento institucional basada en coordinación pedagógica, resignificación de espacios colegiados, actualización de instrumentos de gestión y construcción de coherencia organizacional. Sin embargo, esta proyección exige una advertencia crítica: una asesoría externa puede volverse vacía, estandarizada o superficial cuando se despliega sin conocimiento profundo de la cultura organizacional de la escuela, de sus relaciones de poder, de sus tensiones históricas y de las condiciones concretas en que se desarrolla el trabajo pedagógico.

Esta observación resulta especialmente importante en un escenario donde la externalización del apoyo escolar ha tendido, en ocasiones, a reproducir lógicas de intervención descontextualizadas. Cuando una ATE o una consultora se aproxima a una escuela solo desde la lógica de metas, indicadores y productos exigibles, corre el riesgo de reducir la complejidad institucional a un conjunto de procedimientos verificables, sin comprender aquello que, desde la metáfora del iceberg organizacional, sostiene realmente la vida de la institución: las relaciones, las creencias, los climas, las formas de autoridad, las tensiones y las disposiciones subjetivas que condicionan la posibilidad de cambio. Desde esta perspectiva, el TFE también proyecta una crítica metodológica: toda asesoría técnica que ignore la cultura organizacional y el subsistema relacional de la escuela puede terminar reforzando una innovación burocratizada más que una transformación auténtica.

En consecuencia, una proyección madura del proyecto no es ofrecer una receta exportable a cualquier establecimiento, sino proponer un criterio para futuras asesorías: ninguna mejora organizacional será sostenible si no se construye desde dentro, con lectura situada, con participación de la comunidad y con conocimiento profundo de la cultura escolar. Así, el trabajo no solo puede dialogar con el campo ATE, sino también tensionarlo críticamente, invitándolo a abandonar lógicas de prescripción superficial y a

aproximarse a las escuelas desde modelos más cercanos al acompañamiento, la consulta de proceso y la construcción compartida del cambio.

8.2.4 Proyección de sostenibilidad e innovación institucional

Una cuarta proyección se sitúa en la relación entre sostenibilidad e innovación institucional. El proyecto no debe ser comprendido como un conjunto de acciones de implementación breve, sino como una posibilidad de reorganización sostenible de la vida institucional, en la medida en que articula estructura, participación, coordinación pedagógica y actualización de instrumentos de gestión. En este marco, la sostenibilidad no se refiere únicamente a la continuidad temporal de las acciones, sino a su capacidad para integrarse al sentido institucional, modificar prácticas, consolidar nuevas rutinas de trabajo y generar formas más coherentes de relación entre gestión, pedagogía y participación profesional.

Esta proyección se enlaza directamente con la noción de innovación educativa trabajada en el punto 6.2, donde se argumentó que la innovación no debe reducirse a novedad metodológica o técnica, sino comprenderse como capacidad de la organización para aprender de sí misma, revisar críticamente sus prácticas y construir respuestas contextualizadas. Bajo esta comprensión, la principal innovación del proyecto no radica en incorporar dispositivos inéditos, sino en reposicionar la gestión escolar como práctica organizacional capaz de producir aprendizaje institucional, legitimidad y mejora continua. En otras palabras, la sostenibilidad del plan dependerá de que la institución logre convertir lo inicialmente proyectado en una práctica estable de coordinación, reflexión, seguimiento y ajuste, evitando que las acciones se diluyan en la rutina o se transformen en un nuevo ritual burocrático.

8.2.5 Proyección hacia la formación de líderes educativos

Una quinta proyección del TFE se vincula con la formación de líderes escolares. El trabajo ofrece una contribución relevante para pensar el liderazgo no como ejercicio individual de autoridad ni como administración del cumplimiento, sino como práctica

organizacional y pedagógica que exige leer la complejidad institucional, comprender la cultura escolar, tramitar tensiones, construir legitimidad y promover capacidades colectivas. Desde esta perspectiva, el proyecto podría ser utilizado como insumo en programas de desarrollo directivo, formación de jefaturas técnico-pedagógicas o procesos de acompañamiento de equipos de gestión, precisamente porque muestra que conducir una escuela implica mucho más que gestionar recursos o responder a fiscalizaciones. Implica también construir condiciones para la participación, sostener procesos de coordinación pedagógica, habilitar espacios de reflexión y promover una cultura institucional orientada al aprendizaje colectivo.

Bajo esta mirada, el aporte del TFE a la formación de líderes no se limita a ofrecer herramientas de gestión, sino a instalar una comprensión más compleja del rol directivo. Se trata de formar líderes capaces de comprender la escuela como organización humana y política, no como simple unidad de resultados; líderes capaces de leer el sistema, interpretar las tensiones normativas, sostener procesos de colaboración y promover innovaciones con sentido ético, pedagógico y democrático.

8.2.6 Proyección ética y política del proyecto

Finalmente, la proyección más profunda del trabajo no se limita a su eventual implementación ni a su transferibilidad técnica, sino a la pregunta que instala en el campo de la gestión educativa: cómo construir escuelas que, incluso en contextos de regulación intensa, sean capaces de sostener formas de gestión pedagógica, participativa, organizacionalmente inteligentes y éticamente orientadas al bien común. En este punto, el valor del proyecto no radica solo en las acciones diseñadas, sino en el desplazamiento que propone: desde una gestión capturada por la lógica del cumplimiento hacia una gestión capaz de pensarse a sí misma como práctica transformadora.

En consecuencia, la principal proyección del TFE consiste en abrir una posibilidad concreta de reorganización institucional situada, pero también en ofrecer una lectura crítica del campo de la gestión educativa. Su aporte no reside únicamente en su aplicabilidad, sino en su capacidad para reposicionar la discusión sobre liderazgo,

organización y mejora en un plano más exigente: el de la justicia educativa, la legitimidad institucional, el bienestar profesional y la construcción de escuelas más humanas, democráticas y contextualmente pertinentes.

8.3 Limitaciones del proyecto

8.3.1 Carácter proyectivo del diseño

La primera limitación del trabajo es de carácter metodológico y debe ser explicitada con rigurosidad académica: el presente Trabajo Formativo Equivalente constituye un diseño de intervención y no una implementación evaluada longitudinalmente. Por ello, aunque las acciones fueron formuladas con criterios de viabilidad, seguimiento, evidencias e indicadores de logro, su efectividad concreta dependerá de condiciones institucionales que exceden la sola planificación: tiempos protegidos, legitimidad entre los actores, disposición del equipo directivo, continuidad de la coordinación técnica y márgenes reales para sostener la participación profesional. Esta limitación no debilita el proyecto, pero sí obliga a reconocer que toda proyección de impacto debe formularse con cautela, entendiendo que la transformación institucional requiere procesos de apropiación, ajuste y consolidación que solo pueden ser verificados en el tiempo.

8.3.2 Sobrecarga estructural del trabajo escolar

Una segunda limitación se relaciona con la sobrecarga estructural que atraviesa el trabajo escolar. Si bien el plan busca generar mejores condiciones organizacionales, su desarrollo también exige tiempos de reunión, sistematización, seguimiento, validación y acompañamiento. En contextos donde el profesorado y los equipos de gestión ya operan bajo alta presión administrativa y pedagógica, existe el riesgo de que las acciones sean percibidas como una exigencia adicional si no se acompañan con una adecuada priorización institucional. Esta limitación es especialmente significativa a la luz de lo reflexionado sobre malestar docente, pues obliga a reconocer que incluso

propuestas de mejora bien fundamentadas pueden reproducir tensiones si no consideran materialmente las condiciones del trabajo y la capacidad real de las escuelas para absorber procesos de reorganización.

8.3.3 Condicionamientos del marco regulatorio

Una tercera limitación es de orden estructural y político. El proyecto se inscribe en un sistema educativo regulado por mecanismos de rendición de cuentas, estandarización y fiscalización que no siempre favorecen procesos de reorganización institucional con alto componente participativo y deliberativo. En ese contexto, las acciones propuestas pueden verse tensionadas por exigencias de corto plazo, por la presión por resultados o por la tendencia a burocratizar cualquier innovación organizacional. Esto significa que la sostenibilidad del proyecto no dependerá únicamente de su calidad técnica, sino también de la capacidad de la institución para resguardar el sentido pedagógico y colectivo de las transformaciones propuestas frente a un sistema que frecuentemente redefine la gestión escolar bajo lógicas de rendimiento y control.

8.3.4 Riesgo de descontextualización en la transferencia del modelo

Una cuarta limitación se vincula precisamente con una de sus mayores fortalezas: su potencial de replicabilidad. Si bien el proyecto puede dialogar con otras realidades educativas, existe el riesgo de que esa transferencia derive en aplicaciones simplificadas, descontextualizadas o excesivamente estandarizadas si se pierde de vista el carácter situado de la propuesta. La lógica sistémica y organizacional que sustenta el plan exige que cualquier intento de replicación considere la historia institucional, la cultura escolar, las relaciones de poder, los márgenes de participación y las condiciones concretas de cada comunidad educativa. En este sentido, la principal advertencia metodológica es que el proyecto no debe ser leído como receta cerrada, sino como marco orientador que requiere adaptación crítica y lectura contextual.

8.3.5 Limitación inherente a todo proceso de cambio institucional

Finalmente, toda propuesta de mejora enfrenta una limitación inherente a la naturaleza misma del cambio institucional: las organizaciones no se transforman de manera lineal ni automática. El cambio toca relaciones de poder, equilibrios previos, rutinas sedimentadas y sentidos construidos históricamente. Por ello, incluso una propuesta bien diseñada puede encontrar resistencias, apropiaciones parciales, reinterpretaciones imprevistas o dificultades de consolidación. Esta limitación no debe leerse como fracaso anticipado, sino como reconocimiento riguroso de que la transformación institucional es un proceso complejo, contingente y necesariamente inacabado. Desde esa comprensión, el principal resguardo del proyecto no está en pretender cerrar de antemano todas las incertidumbres, sino en asumirlas como parte del propio proceso de mejora.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Se puede: Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral. Agencia de Calidad de la Educación.
- Alvarado, O. (1998). Gestión educativa. Editorial Kapelusz.
- Apple, M. W. (2000). Educación y poder (3.^a ed.). Morata.
- Banco Mundial. (2021). Gestión para el aprendizaje: Estrategias de mejora del desempeño del sistema escolar en América Latina. Banco Mundial.
<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1646-2>
- Beckhard, R. (1973). Desarrollo organizacional: Estrategias y modelos. Fondo Educativo Interamericano.
- Bennis, W. G. (1972). Organization development: Its nature, origins, and prospects. Addison-Wesley.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2008). Ley N.º 20.248. Establece la Ley de Subvención Escolar Preferencial.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley N.º 20.370. Establece la Ley General de Educación.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011a). Ley N.º 20.501. Calidad y equidad de la educación.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011b). Ley N.º 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Ley N.º 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley N.º 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley N.º 21.545. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de

las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. *Aljibe*.
- Burke, W. W. (2010). *Organization change: Theory and practice* (3rd ed.). Sage.
- Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2017). *Planeación estratégica: Fundamentos y aplicaciones* (3.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Chiroque Chunga, S. (2007). Cuando las innovaciones educativas se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas. Instituto de Pedagogía Popular.
- Colegio particular subvencionado de Lo Prado. (2021). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Documento interno no publicado.
- Cornejo Chávez, R. (2012). Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal [Tesis doctoral, Universidad de Chile].
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S., Assaél, J., Araya, R., & Redondo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: Un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), e1689.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública. *Revista Pensamiento Educativo*, 52(1), 30-44. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.3>
- Fernández Urrutia, A., Beltrán Cabezas, M., & Villarroel Morales, H. (2016). *Desarrollo organizacional*. RIL Editores.
- Flores, H. (2021). La gestión educativa: Disciplina con características propias. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 6(2), 65-78. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i2.1021>

- French, W. L. (2007). Desarrollo organizacional: Transformación y administración efectiva del cambio. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2012). Los nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro.
- Líderes Educativos. (2019). Libro buenas prácticas de liderazgo pedagógico: 10 herramientas para impulsar la mejora escolar. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Concepción.
- López, P. (2010). La gestión educativa: Disciplina con características propias. Estudios Pedagógicos, 36(1), 147-158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100009>
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. Revista Electrónica Educare, 17(2), 251-268. <https://doi.org/10.15359/ree.17-2.12>
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. En A. Harris (Ed.), Distributed leadership: Different perspectives (pp. 81-100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Innovación para la transformación y fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral. Red de Innovación para la Transformación Educativa, MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.
- Montecinos, C., & Trujillo, D. (2018). Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol. 2). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Moreno-Doña, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". Educar em Revista, 51, 51-66. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.35969>
- Northouse, P. G. (2016). Leadership: Theory and practice (7th ed.). Sage.

- Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116.
<http://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Barreda Olavarría, M., Sagredo Núñez, O., & Segovia León, C. (2009). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación: Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052009000100003>
- Polo de Lobatón, M. (2011). *Teoría organizacional para la gerencia humana*. Ecoe Ediciones.
- Pons, J. M., & Ramos, J. A. (2012). Influencia de los estilos de liderazgo y las prácticas de gestión de recursos humanos sobre el clima organizacional de innovación. *Estudios Gerenciales*, 28(123), 13-27. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70004-5](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70004-5)
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- Uribe, M., Aziz dos Santos, C., Berkowitz, D., Galdames, S., Torche, P., & Zoro, B. (2025). *Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local: Promoviendo prácticas de liderazgo intermedio para la mejora integral de la educación pública en los territorios (2da versión actualizada)*. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
- Valenzuela Baeza, C. J. (2024). Políticas gerencialistas en la gestión educativa en un contexto de cuasimercado educativo: ¿Gestionar el cambio o cambiar la gestión?

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 32(123), e0234180.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204180>

Weinstein, J. (Ed.). (2016). Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas.

Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2018). Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas. Ediciones Universidad Diego Portales, CEDLE.

Zurita, F. (2021). Políticas educacionales y dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990).

Contexto Educativo, 27, 1-17. <https://doi.org/10.53783/ctxed.vi27.1327>

10. ANEXOS

Anexo 1. Sellos institucionales declarados en el Proyecto Educativo Institucional de un colegio particular subvencionado de Lo Prado

Tabla de sellos institucionales declarados en el Proyecto Educativo Institucional

Sello	Descripción
Sello 1. Aprendizajes de calidad	Desarrollo integral de todos los estudiantes en las dimensiones cognitiva, psicomotriz y afectiva, mediante docentes que dominan su disciplina, conocen a sus estudiantes, promueven un clima de aula favorable, implementan estrategias de aprendizaje pertinentes, fomentan el trabajo colaborativo y monitorean permanentemente los resultados.
Sello 2. Educación inclusiva	Participación y respeto igualitario para todos los estudiantes, con especial atención a quienes presentan dificultades o talentos diversos. Se enfatiza el acompañamiento, reforzamiento y seguimiento permanente de los logros en aprendizajes, habilidades y actitudes.
Sello 3. Integración de la familia	Incorporación activa de las familias al Proyecto Educativo Institucional, reconociendo que los estudiantes aprenden mejor cuando existe compromiso familiar con los procesos educativos. Se promueve la participación en actividades educativas y culturales, así como el acompañamiento en los proyectos de vida de los estudiantes.
Sello 4. Rigurosidad, perseverancia y esfuerzo personal	Promoción de una cultura de trabajo basada en la dedicación, la constancia, la reflexión y el esfuerzo, orientada al logro y mejora de los aprendizajes. Se releva el trabajo metódico, sistemático y riguroso como parte de la formación escolar.

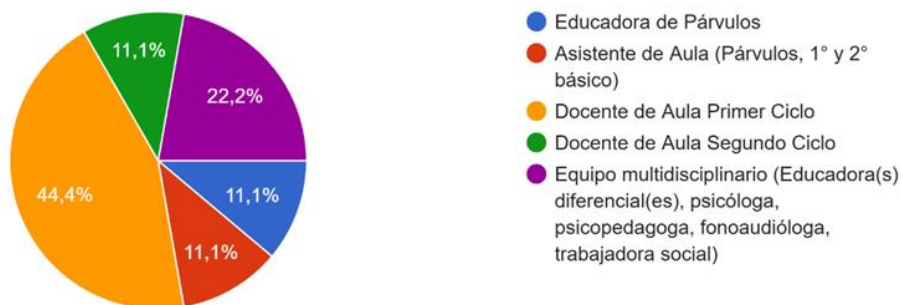
Sello 5. Cumplimiento de la normativa y compromisos adquiridos	Priorización del cumplimiento de normas y compromisos sustentados en valores y hábitos de buena convivencia. Estas orientaciones se articulan con el reglamento interno y los manuales de convivencia, promoviendo la corrección formativa y la resolución de problemas como oportunidad de aprendizaje.
Sello 6. Formación valórica	Promoción de valores como respeto, responsabilidad, esfuerzo y laboriosidad, tanto en relación con uno mismo como con los demás y el entorno. Se busca favorecer una convivencia basada en la confianza, la seguridad y la valoración del trabajo bien realizado.

Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento analizado.

Anexo 2. Resultados gráficos de las preguntas cerradas de la encuesta aplicada a equipos de aula

Gráfico 1. Distribución de participantes según cargo

Cargo
9 respuestas



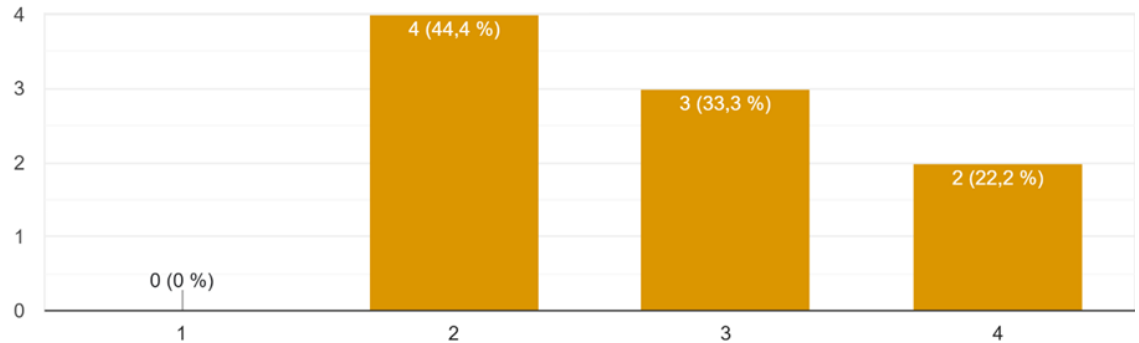
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

La muestra estuvo compuesta por 9 participantes: Educadora de Párvulos (11,1%), Asistente de Aula de Párvulos, 1.º y 2.º básico (11,1%), Docente de Aula de Primer Ciclo (44,4%), Docente de Aula de Segundo Ciclo (11,1%) y Equipo multidisciplinario (22,2%).

Anexo 3: Percepción sobre la promoción de un clima laboral propicio para el ejercicio profesional

Gráfico 2: Percepción sobre la promoción de un clima laboral propicio para el ejercicio profesional

El equipo de gestión: ¿Promueve un clima laboral propicio para el ejercicio profesional?
9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

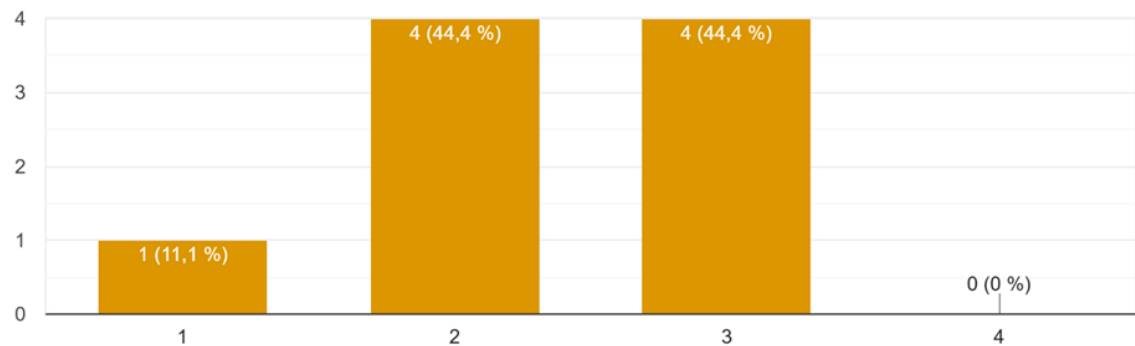
Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión promueve un clima laboral propicio para el ejercicio profesional, 44,4% respondió “Rara vez”, 33,3% “Generalmente”, 22,2% “Siempre” y 0% “Nunca”.

Anexo 4: Percepción sobre la promoción de un clima organizacional orientado al bienestar y cuidado de las y los profesionales de la educación

Gráfico 3. *Percepción sobre la promoción de un clima organizacional orientado al bienestar y cuidado de las y los profesionales de la educación*

El equipo de gestión: ¿Evidencia un clima organizacional para el bienestar y cuidado hacia las y los profesionales de la educación?

9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

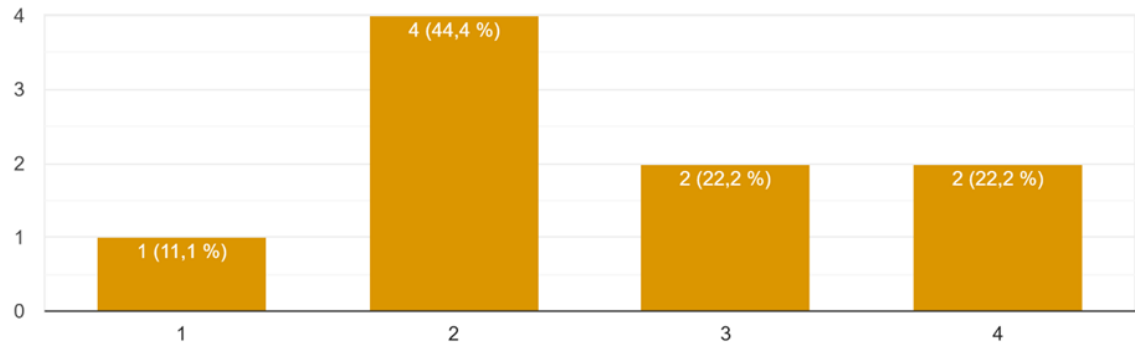
Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión evidencia un clima organizacional para el bienestar y cuidado de las y los profesionales de la educación, 11,1% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 44,4% “Generalmente” y 0% “Siempre”.

Anexo 5: Promoción de la participación profesional

Gráfico 4. *Percepción sobre la promoción de la participación profesional en la toma de decisiones para la mejora educativa*

El equipo de gestión: ¿Valora y promueve la participación de las y los profesionales de la educación para la toma de decisiones en función de la mejora educativa?

9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

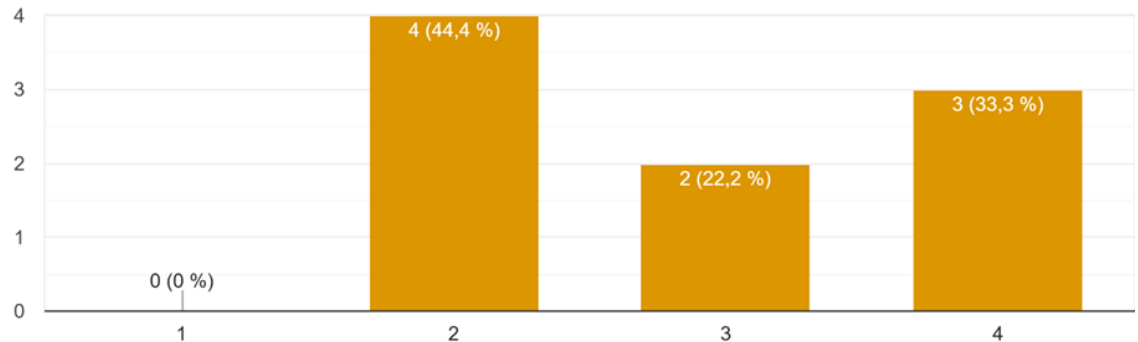
Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión valora y promueve la participación de las y los profesionales de la educación para la toma de decisiones en función de la mejora educativa, 11,1% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 22,2% “Siempre”.

Anexo 6: Reflexión docente

Gráfico 5. *Percepción sobre el aseguramiento de tiempos y espacios para la reflexión sobre las prácticas y el ejercicio profesional*

El equipo de gestión: ¿Asegura tiempos y espacios para la reflexión sobre las prácticas y el ejercicio profesional de las y los distintos integrantes de la comunidad educativa?

9 respuestas



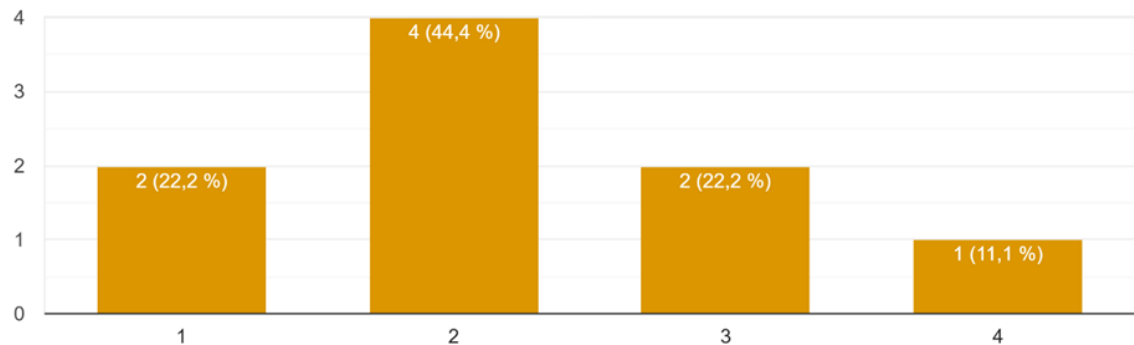
Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión asegura tiempos y espacios para la reflexión sobre las prácticas y el ejercicio profesional, 44,4% respondió “Rara vez”, 22,2% “Generalmente”, 33,3% “Siempre” y 0% “Nunca”.

Anexo 7: Innovación como práctica de mejora

Gráfico 6. *Percepción sobre la consideración y fomento de la innovación como práctica de mejora educativa*

El equipo de gestión: ¿Considera y fomenta la innovación como una práctica de mejora educativa?
9 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Google Forms, 2024.

Ante la pregunta sobre si el equipo de gestión considera y fomenta la innovación como práctica de mejora educativa, 22,2% respondió “Nunca”, 44,4% “Rara vez”, 22,2% “Generalmente” y 11,1% “Siempre”.

Anexo 8. Síntesis de categorías emergentes de las preguntas abiertas del instrumento aplicado

Tabla de categorización emergentes sobre las características del equipo de gestión ideal

Categoría	Descripción analítica	Componentes clave	Ejemplo textual representativo
Liderazgo pedagógico transformacional	Se valora un equipo de gestión con visión institucional, convicción pedagógica y capacidad de movilizar positivamente a la comunidad en torno al aprendizaje.	Liderazgo con convicción, liderazgo positivo, inspiración pedagógica	“Liderazgo y convicción en su quehacer educativo.”
Relaciones humanas y clima organizacional	Se espera un clima interno basado en el respeto, la cordialidad y la cercanía entre directivos y docentes.	Empatía, buen trato, respeto, cercanía	“Relaciones cordiales y respetuosas entre ellos y sus docentes.”
Comunicación efectiva	Se releva la necesidad de una comunicación clara, fluida y coherente entre directivos y profesorado.	Comunicación clara, escucha, no desautorización	“Comunicación fluida... donde no se desautoricen entre los directivos.”
Organización y gestión estratégica	Se demanda una conducción ordenada, equitativa y planificada, con reconocimiento del trabajo profesional.	Organización, equidad, planificación estratégica	“Buena organización, equidad para todos los trabajadores, mayor reconocimiento de las labores a realizar.”
Innovación y mejora continua	Se espera que el liderazgo promueva el cambio, la innovación pedagógica y el	Innovación pedagógica, liderazgo innovador, dinamismo	“Promover el crecimiento profesional y fomentar la innovación pedagógica.”

	desarrollo profesional continuo.		
Cuidado del bienestar docente	Se valora un liderazgo que cuide la salud mental, el bienestar y las condiciones laborales del profesorado.	Bienestar, salud mental, acompañamiento	“Fomente la salud mental y el bienestar de sus docentes.”
Foco en los estudiantes	Se concibe la gestión ideal como una conducción centrada en los aprendizajes, necesidades y desarrollo integral del estudiantado.	Centralidad del estudiante, atención pedagógica	“Que el centro de atención sean los niños y niñas.”

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas abiertas del instrumento aplicado a equipos de aula, 2024.

Anexo 9: Síntesis de categorías emergentes de las preguntas abiertas del instrumento aplicado

Tabla de categorización emergentes sobre cómo el liderazgo institucional puede alcanzar metas, resultados y objetivos escolares

Categoría	Descripción analítica	Componentes clave	Ejemplo textual representativo
Trabajo colaborativo y participación	Se valora el trabajo conjunto entre líderes y docentes, así como la construcción compartida de objetivos y decisiones institucionales.	Trabajo en equipo, colaboración, corresponsabilidad, toma de decisiones compartida	“Trabajando en conjunto propiciando instancias de mejora...”
Comunicación efectiva	Se releva la necesidad de una comunicación clara, transparente y	Comunicación clara, canales abiertos, circulación de	“Brindar información clara y a todos por igual.”

	accesible para toda la comunidad educativa.	información	
Liderazgo con foco humano y ético	Se espera una conducción empática, motivadora, cercana y orientada al reconocimiento del trabajo docente y al bienestar de la comunidad.	Empatía, motivación, reconocimiento, buen trato	“Motivación a los docentes y reconocimiento del trabajo.”
Planificación estratégica y metas claras	Se enfatiza la importancia de definir objetivos institucionales claros, articulados con recursos, estrategias y visión compartida.	Metas claras, visión, misión, planificación estratégica	“En conjunto con el equipo docente plantear objetivos y metas claras...”
Innovación pedagógica	Se demanda apoyo al profesorado para renovar prácticas, incorporar herramientas pertinentes y responder a los desafíos actuales.	Innovación, apoyo a la planificación, herramientas pedagógicas	“Apoyando a los docentes, innovando en sus prácticas pedagógicas...”
Adaptación al contexto sociocultural	Se reconoce la necesidad de interpretar los cambios sociales y adecuar la gestión institucional a nuevas demandas educativas.	Cambios sociales, lectura crítica del contexto, adecuación institucional	“Ser más empáticos con los docentes y críticos con la sociedad actual...”
Clima positivo y valoración del equipo	Se espera la construcción de ambientes laborales donde los miembros de la comunidad se sientan respetados, valorados y	Clima laboral positivo, valoración, respeto institucional	“Crear un ambiente respetuoso donde todos los miembros se sientan valorados y motivados.”

	comprometidos.		
--	----------------	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas abiertas del instrumento aplicado a equipos de aula, 2024.

Anexo 9

Tabla de categorización emergente sobre propuestas para fomentar la participación profesional como práctica de mejora educativa

Categoría	Descripción analítica	Componentes clave	Ejemplo textual representativo
Reestructuración de reuniones técnicas	Se propone revisar la estructura, duración y contenido de reuniones técnicas y consejos de profesores para convertirlos en espacios más funcionales, pedagógicos y participativos.	Reestructuración de reuniones, agenda participativa, consejo resolutivo	“Reestructurar reuniones técnicas con metodologías dinámicas y agendas participativas.”
Espacios de reflexión pedagógica	Se plantea la necesidad de generar instancias colectivas para reflexionar sobre la práctica docente, compartir experiencias y proyectar mejoras.	Jornadas de reflexión, autoevaluación, planificación conjunta	“Jornadas de reflexión y autoevaluación... diseñar estrategias o planificaciones innovadoras.”
Participación en la toma de decisiones	Se demanda una inclusión efectiva del profesorado en decisiones	Participación docente, propuestas, opinión vinculante	“Dar mayor participación a los docentes en las decisiones del

	institucionales relevantes y en la construcción de metas pedagógicas y de convivencia escolar.		colegio.”
Foco pedagógico en las reuniones	Se propone reorientar las reuniones institucionales hacia temas vinculados con los aprendizajes, la planificación, la evaluación y las necesidades de los estudiantes.	Trabajo pedagógico, aula, prácticas docentes, foco en estudiantes	“Que se traten temas relativos al trabajo con los niños y niñas, no problemas.”
Promoción del bienestar docente	Se plantean acciones orientadas al resguardo de la salud mental y al fortalecimiento del autocuidado como parte estructural del desarrollo profesional.	Bienestar, salud mental, autocuidado, retroalimentación positiva	“Fomentar el bienestar docente mediante actividades de autocuidado y retroalimentación positiva.”
Cultura de escucha activa y confianza	Se propone construir un clima organizacional basado en la escucha genuina, el respeto mutuo y la confianza, evitando represalias o silencios forzados.	Escucha activa, confianza, expresión sin miedo	“Que el equipo docente pueda expresarse sin miedo a represalias...”

Desarrollo profesional docente	Se sugieren instancias de formación continua y fortalecimiento de habilidades interpersonales para mejorar tanto la práctica pedagógica como el clima relacional.	Talleres prácticos, habilidades blandas, expertos	“Talleres prácticos con expertos... habilidades blandas para favorecer relaciones entre pares y estudiantes.”
--------------------------------	---	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de respuestas abiertas del instrumento aplicado a equipos de aula, 2024.

Objetivo específico 1. Departamentos y comunidades técnico-pedagógicas

Anexo A. Nómina oficial de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas

Propósito: Formalizar la constitución de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas, resguardando su validación institucional, composición, foco de trabajo y periodicidad.

N.º	Departamento / comunidad	Integrantes / estamentos	Coordinación responsable	Periodicidad	Estado / validación

Vinculación operative: OE1.

Anexo B. Matriz de caracterización docente y del equipo multidisciplinario

Propósito: Sistematizar información profesional relevante para la conformación de departamentos y comunidades, identificando experiencia, funciones, fortalezas, necesidades de apoyo y disponibilidad institucional.

Nombr e / código	Cargo / funció n	Cicl o / área	Especialida d o mención	Años de operative 130	Fortaleza s declarada s	Necesidade s de apoyo	Disponibilida d horaria

Vinculación operative: OE1.

Anexo C. Acta de validación de la propuesta con participación del consejo de profesores

Propósito: Registrar formalmente la revisión, deliberación y validación institucional de la propuesta de reorganización técnico-pedagógica y de las acciones asociadas al plan estratégico.

Establecimiento		Fecha	
Hora inicio		Hora término	
Instancia	Consejo de profesores / sesión extraordinaria / otra	Conduce	

1. Objetivo de la sesión de validación

2. Síntesis de la propuesta presentada

3. Observaciones, consultas y aportes del profesorado

4. Acuerdos adoptados

5. Ajustes solicitados / validados

6. Resultado de la validación institucional

Firma Dirección: _____

Firma UTP: _____

Representante docente: _____

Vinculación operativa: OE1.

Anexo D. Calendarización de reuniones de departamentos y comunidades

Propósito: Definir formalmente la secuencia quincenal o mensual de reuniones, resguardando periodicidad, foco de trabajo y responsables.

Mes	Instancia / departamento	Fecha tentativa	Horario	Responsable	Foco de la sesión	Medio de verificación

Vinculación operativa: OE1.

Anexo E. Pauta de funcionamiento interno de departamentos y comunidades

Propósito: Establecer criterios comunes de funcionamiento, participación, registro y seguimiento para las instancias técnico-pedagógicas.

Criterio de funcionamiento	Definición operativa / acuerdo institucional	Evidencia de cumplimiento
Objetivo de la instancia		
Periodicidad y asistencia		
Conducción / moderación		
Relatoría y registro		
Participación y uso de la palabra		
Acuerdos, responsables y plazos		
Seguimiento de compromisos		
Resguardo pedagógico		

Nota técnica: Esta pauta debe ser validada institucionalmente antes de su aplicación formal en departamentos y comunidades técnico-pedagógicas.

Vinculación operativa: OE1.

Anexo F. Acta de sesión de departamento o comunidad técnico-pedagógica

Propósito: Registrar formalmente el desarrollo, análisis pedagógico, acuerdos y seguimiento de las sesiones de trabajo de departamentos y comunidades técnico-pedagógicas.

Establecimiento		Departamento / comunidad	
Fecha		Hora inicio / término	
Lugar		Coordinador/a	

Participantes

1. Objetivo de la sesión

2. Temas abordados

- ---
- ---
- ---

3. Análisis pedagógico realizado

4. Acuerdos pedagógicos

Acuerdo	Responsable	Plazo	Evidencia

5. Seguimiento de acuerdos anteriores

Acuerdo previo	Estado de avance	Observaciones

Coordinador/a: _____ **Jefatura UTP:** _____

Vinculación operativa: OE1.

Anexo G. Bitácora de trabajo colaborativo docente

Propósito: Resguardar evidencia del análisis de la práctica, del intercambio de estrategias pedagógicas y de la construcción de acuerdos de mejora entre docentes.

Departamento / comunidad		Fecha	
Foco de la sesión		Responsable	

1. Problema pedagógico abordado

2. Evidencias analizadas

- Resultados de aprendizaje:

- Observaciones de aula:

- Evaluaciones:

- Otros antecedentes:

3. Estrategias discutidas

- ---
- ---
- ---

4. Acuerdos de mejora

- ---
- ---
- ---

5. Proyección al aula o a la gestión pedagógica

6. Reflexión del equipo

Vinculación operativa: OE1.

Anexo H. Matriz de seguimiento de acuerdos de departamentos y comunidades

Propósito: Monitorear acuerdos pedagógicos, responsables, plazos, estado de avance y evidencias asociadas a cada sesión implementada.

Fecha / instancia	Acuerdo	Responsable(s)	Plazo	Estado de avance	Evidencia	Observaciones

Vinculación operativa: OE1.

Anexo I . Formato de lineamientos pedagógicos comunes / planificación colaborativa

Propósito: Resguardar la elaboración de acuerdos pedagógicos comunes por ciclo, disciplina o comunidad técnico-pedagógica, vinculándolos con planificación, metodologías, evaluación y seguimiento.

Departamento / comunidad		Ciclo / disciplina	
Período de aplicación		Responsable de coordinación	

Propósito general

Dimensión pedagógica	Acuerdo común	Evidencia de implementación	Responsables	Seguimiento / observaciones
Planificación				
Metodologías				
Evaluación				
Atención a la diversidad				
Retroalimentación / monitoreo				

Vinculación operativa: OE1.

Objetivo específico 2. Reorientación de consejos y reuniones técnicas

Los anexos se presentan en el mismo orden en que aparecen los indicadores de logro asociados a este objetivo específico.

Anexo J. Pauta de funcionamiento del consejo de profesores y de los consejos técnicos

Propósito: Precisar criterios de conducción, participación, registro y seguimiento para la reorientación pedagógica de consejos y reuniones técnicas.

Criterio de funcionamiento	Definición operativa / acuerdo institucional	Evidencia de cumplimiento
----------------------------	--	---------------------------

Objetivo de la instancia		
Periodicidad y asistencia		
Conducción / moderación		
Relatoría y registro		
Participación y uso de la palabra		
Acuerdos, responsables y plazos		
Seguimiento de compromisos		
Resguardo pedagógico		

Nota técnica: Esta pauta debe ser validada institucionalmente antes de su aplicación formal en consejo de profesores y consejos técnicos.

Vinculación operativa: OE2.

Anexo K. Calendarización anual o semestral de consejos y reuniones técnicas

Propósito: Definir institucionalmente la secuencia de consejos de profesores y reuniones técnicas, resguardando foco pedagógico, frecuencia y responsables.

Período	Tipo de instancia	Fecha tentativa	Horario	Conduce	Foco pedagógico	Medio de verificación

Vinculación operativa: OE2.

Anexo L. Matriz de roles y responsabilidades para consejos y reuniones técnicas

Propósito: Precisar funciones, responsables y entregables vinculados a la conducción, relatoría, seguimiento y monitoreo de consejos y reuniones técnicas reorientadas.

Rol	Responsable / cargo	Función principal	Producto esperado	Frecuencia	Medio de verificación

Vinculación operativa: OE2.

Anexo M. Instrumento de consulta docente sobre funcionamiento de reuniones

Propósito: Recoger información cualitativa y cuantitativa respecto de la utilidad pedagógica, participación, claridad y seguimiento de los consejos de profesores y reuniones técnicas.

Escala sugerida: 1 = Nunca | 2 = Rara vez | 3 = Generalmente | 4 = Siempre.

Ítem de evaluación	1	2	3	4	Observaciones breves

Las reuniones abordan temas pedagógicos relevantes.					
Existe oportunidad real de participación docente.					
Los acuerdos quedan claramente definidos.					
Se asignan responsables y plazos de seguimiento.					
La conducción favorece la deliberación y el análisis.					
Las reuniones aportan a la					

mejora institucional.					
--------------------------	--	--	--	--	--

Pregunta abierta

¿Qué aspecto debería fortalecerse en el funcionamiento de estas reuniones para que aporten más a la mejora pedagógica e institucional?

Vinculación operativa: OE2.

Anexo N. Formato de reunión técnica reorientada

Propósito: Evidenciar el nuevo enfoque pedagógico, participativo y deliberativo de los consejos de profesores y reuniones técnicas.

Tipo de instancia	Consejo de profesores / Reunión técnica / Otra	Fecha	
Responsable de la conducción		Relator/a	

1. Objetivo pedagógico de la reunión

2. Metodología utilizada

- Trabajo en grupos: _____
- Análisis de casos: _____
- Estudio de evidencias: _____
- Discusión guiada: _____
- Otra: _____

3. Desarrollo de la sesión

4. Acuerdos pedagógicos vinculantes

Acuerdo	Responsable	Implementación	Evidencia

5. Nivel de participación

Alta / Media / Baja. Justificación:

6. Evaluación de la sesión

¿De qué manera esta instancia aportó a la mejora pedagógica e institucional?

Vinculación operativa: OE2.

Anexo Ñ. Bitácora de acuerdos y compromisos

Propósito: Registrar acuerdos adoptados en consejos y reuniones técnicas, responsables, plazos, estado de avance y evidencias asociadas.

Fecha / instancia	Acuerdo o compromiso	Responsable(s)	Plazo	Estado de avance	Evidencia	Observaciones

Vinculación operativa: OE2.

Anexo O. Registro de participación docente en conducción, relatoría o discusión

Propósito: Resguardar evidencia de la participación efectiva del profesorado en la conducción, relatoría y deliberación de temas pedagógicos.

Fecha	Instancia	Docente / estamento	Rol ejercido	Tema pedagógico abordado	Observaciones / evidencia

Vinculación operativa: OE2.

Anexo P. Matriz de seguimiento de compromisos de reuniones

Propósito: Monitorear compromisos adoptados en reuniones colegiadas, verificando implementación y revisión posterior.

Acuerdo / compromiso	Responsable	Fecha de compromiso	Fecha de revisión	Estado	Evidencia	Observaciones

Vinculación operativa: OE2.

Anexo Q. Minuta ejecutiva o síntesis de acuerdos

Propósito: Sintetizar acuerdos centrales, responsables y acciones de seguimiento derivados de cada instancia colegiada.

Fecha		Instancia	
Conduce		Relatoría	

1. Tema central

2. Síntesis ejecutiva

3. Acuerdos, responsables y plazos

Acuerdo	Responsable	Plazo	Seguimiento

4. Próxima revisión

Vinculación operativa: OE2.

Anexo R. Encuesta breve de evaluación de percepción docente

Propósito: Recoger percepción docente sobre trabajo colaborativo, participación, bienestar y coherencia de la gestión como insumo de monitoreo del plan.

Escala sugerida: 1 = Nunca | 2 = Rara vez | 3 = Generalmente | 4 = Siempre.

Dimensión 1. Trabajo colaborativo

Existen espacios efectivos de trabajo colaborativo. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Se comparten prácticas pedagógicas de manera sistemática. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ _____

Dimensión 2. Participación profesional

Se consideran las opiniones del profesorado en la toma de decisiones. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ _____

Las instancias colegiadas favorecen una participación efectiva. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ _____

Dimensión 3. Bienestar docente

El establecimiento promueve un clima laboral positivo. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Me siento valorado/a profesionalmente en mi institución. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Dimensión 4. Gestión institucional

Existe coherencia entre los instrumentos de gestión y la práctica institucional. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ _____

Las decisiones de gestión son claras y comprensibles. 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Pregunta abierta

¿Qué mejoraría en la gestión del establecimiento?

Vinculación operativa: OE2.

Objetivo específico 3. Actualización y articulación de instrumentos de gestión

Los anexos se presentan en el mismo orden en que aparecen los indicadores de logro asociados a este objetivo específico.

Anexo S. Instrumento de consulta sobre instrumentos de gestión

Propósito: Recoger percepciones del profesorado y del equipo de gestión respecto de la utilidad, coherencia, apropiación y actualización del PEI, PME y otros instrumentos internos.

Escala sugerida: 1 = Nunca | 2 = Rara vez | 3 = Generalmente | 4 = Siempre.

Ítem de consulta	1	2	3	4	Observaciones
Conozco los principales énfasis del PEI.					
Existe coherencia entre PEI, PME y prácticas institucionales.					
Los					

instrumentos de gestión orientan efectivamente el trabajo pedagógico.					
Las decisiones institucionales se relacionan con los instrumentos vigentes.					
Existe oportunidad de participación en su revisión y ajuste.					
Los instrumentos requieren actualización para responder al contexto actual.					

Pregunta abierta

¿Qué aspecto del PEI, PME u otros instrumentos internos debería revisarse o fortalecerse prioritariamente?

Vinculación operativa: OE3.

Anexo T. Matriz de análisis documental

Propósito: Analizar la coherencia técnica entre instrumentos de gestión, hallazgos del diagnóstico y necesidades de mejora institucional.

Instrumento	Dimensión revisada	Hallazgo relevante	Brecha detectada	Ajuste requerido	Evidencia / fuente

Vinculación operativa: OE3.

Anexo U. Síntesis diagnóstica de hallazgos sobre instrumentos de gestión

Propósito: Consolidar los principales hallazgos derivados del análisis documental y de la consulta a actores respecto de PEI, PME y otros instrumentos institucionales.

Período revisado	_____	Responsable de sistematización	_____
Instrumentos considerados	PEI / PME / planificación anual / otros	Fuentes complementarias	Consulta docente / análisis documental

1. Hallazgos principales

Dimensión	Hallazgo sintético	Implicancia institucional
-----------	--------------------	---------------------------

Vinculación operativa: OE3.

Anexo W. Matriz de articulación entre diagnóstico, acciones e instrumentos

Propósito: Verificar la coherencia entre hallazgos del diagnóstico, acciones del plan e instrumentos institucionales, favoreciendo la articulación entre PEI, PME, planificación y prácticas de gestión.

Dimensión	Hallazgo diagnóstico	Acción del plan vinculada	Instrumento involucrado	Evidencia de coherencia	Ajuste requerido

Vinculación operativa: OE3.

Anexo X. Formato comparado de versiones de PEI, PME u otros instrumentos

Propósito: Registrar comparativamente los ajustes introducidos en los instrumentos institucionales, identificando cambios, fundamento y responsables.

Instrumento	Versión inicial / elemento previo	Ajuste incorporado	Fundamento del ajuste	Responsable(s)	Fecha de validación

--	--	--	--	--	--

Vinculación operativa: OE3.

Anexo Y. Acta de revisión, validación y acuerdos de instrumentos de gestión

Propósito: Resguardar formalmente la revisión y validación de ajustes a los instrumentos de gestión con participación de actores institucionales.

Instrumento revisado	PEI / PME / otro	Fecha	
Instancia de revisión	Equipo de gestión / consejo / otra	Conduce	

1. Objetivo de la revisión

2. Ajustes analizados

3. Aportes y observaciones

4. Acuerdos de validación

Acuerdo	Responsable	Plazo	Evidencia

Firma **Dirección:** _____

Firma **UTP:** _____

_____ **Representante estamento:** _____

Vinculación operativa: OE3.

Anexo Z. Cuadro de responsabilidades y cronograma del proceso

Propósito: Planificar la secuencia de trabajo para la actualización de instrumentos de gestión, asignando responsables, plazos, productos y medios de verificación.

Etapa / actividad	Responsable(s)	Producto esperado	Inicio	Término	Medio de verificación	Observaciones

Vinculación operativa: OE3.

Anexo AA. Registro de incorporación de acuerdos en planificación anual u otros instrumentos

Propósito: Evidenciar la incorporación de acuerdos, orientaciones o acciones en la planificación anual o en instrumentos internos del establecimiento.

[illegible]

Vinculación operativa: OE3.

Anexo AB. Informe breve de sistematización del proceso

Propósito: Documentar el proceso de revisión, articulación y actualización de instrumentos de gestión con foco en hallazgos, decisiones y proyecciones.

Período informado		Responsable	
Instrumentos revisados	PEI / PME / planificación anual / otros	Instancias de participación	

1. Objetivo del proceso de revisión y articulación

2. Principales hallazgos diagnósticos

3. Ajustes o decisiones adoptadas

4. Aportes relevantes de docentes y equipo de gestión

5. Productos generados / evidencias disponibles

6. Proyecciones y seguimiento sugerido

[illegible]

--	--	--	--	--	--	--

Vinculación operativa: OE3.

Anexo AE. Matriz de monitoreo del plan estratégico

Propósito: Registrar el seguimiento de acciones, indicadores, metas, evidencias, frecuencia y responsables, resguardando trazabilidad y ajuste continuo.

Acción	Indicador	Meta	Medio de verificación	Frecuencia	Responsable

Vinculación operativa: OE3.