

Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar

INNOVACIÓN Y LIDERAZGO PARA LOS DESAFÍOS DEL MAÑANA

Volumen IV, 2025

centromascomunidad.cl

Índice

- 3 Editorial**

- 4 Aprendiendo a colaborar:** *la experiencia de red de colaboración autogestionada en la comuna de Santa Bárbara*

- 6 La colaboración para el desarrollo profesional docente como nuevo horizonte:** *experiencia de la Escuela Bello Horizonte de Lota*

- 10 El liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente:** *una experiencia en desarrollo*

- 14 Trabajo en Red para una Educación con Perspectiva de Género:** *Experiencia del Liceo Simón Bolívar de Hualpén*

- 18 Práctica destacada de Liderazgo:** *Escuela Nueva ROT de Paillaco, Región de los Ríos*

- 23 Impulsando la formación de tutores pares para promover una Visión de Aprendizaje Profundo en nuestro establecimiento:**
experiencia del Liceo Polivalente Experimental de Concepción

- 27 Referencias**

• Editorial

El removedor contexto educativo en Chile y los desafíos del siglo XXI demandan respuestas audaces y transformadoras. Este cuaderno está dedicado a destacar prácticas de liderazgo y colaboración que han contribuido al desarrollo de una nueva cultura de trabajo para la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente.

Las vivencias que presentamos ilustran cómo las y los líderes están construyendo comunidades de aprendizaje dinámicas, desde zonas rurales hasta contextos urbanos, uniendo esfuerzos para derribar barreras y generar oportunidades equitativas para todas y todos los estudiantes. En Santa Bárbara, Lota, Hualpén y Reumén encontramos ejemplos de cómo el liderazgo distribuido y el trabajo en red están redefiniendo los paradigmas tradicionales de enseñanza, adaptándose a contextos locales y necesidades específicas.

Cada relato refleja la importancia de un liderazgo centrado en el aprendizaje, la construcción de relaciones significativas y el compromiso con la mejora continua, implementando metodologías innovadoras hasta la creación de espacios seguros. Estas prácticas demuestran que el cambio es posible cuando se combina la visión, la colaboración en la acción y la perseverancia.

Por otro lado, la equidad y la inclusión se han vuelto medulares, también una educación con perspectiva de género donde se deban promover las políticas que respeten, valores y resguarden la diversidad. Así, avanzamos a una educación que se aleja de los paradigmas tradicionales y nos acercamos a una en que la cultura de colaboración se hace visible.

En este sentido, es imprescindible abordar la educación con una perspectiva de género y promover políticas que respeten y valoren la diversidad para así, formar personas integrales, capaces de enfrentar y transformar su entorno.

Esperamos que estas historias inspiren y aporten en imaginar nuevas posibilidades para sus propias comunidades educativas, recordándonos que, en cada rincón de Chile, el potencial de transformar la educación está presente. La clave está en trabajar juntas y juntos, aprendiendo de los errores, celebrando los logros y mirando siempre hacia adelante.

¡Bienvenidos a esta edición, un espacio para reflexionar, aprender e innovar!

Equipo Editorial

Jorge Ulloa Garrido

Gerardo Urra Barra

Lucía Norambuena Marambio

Aprendiendo a colaborar: La experiencia de red de colaboración autogestionada en la comuna de Santa Bárbara



Adriana Salgado Saavedra, Directora Liceo Cardenal Antonio Smoré 2017-2020; Kelvin Almendras Viveros, Directora Escuela Cacique Levián; Jorge Jerez Balboa, Escuela Enrique Bernstein 2015-2019, Jorge Ulloa Garrido, Director Ejecutivo +Comunidad.

La experiencia de trabajo colaborativo tiene lugar en la comuna de Santa Bárbara, Región del Biobío. Tiene como protagonistas a un grupo de tres líderes escolares, quienes, preocupados por los problemas de rendimiento y la transición de estudiantes desde la enseñanza básica a la enseñanza media, deciden reunirse en una red de colaboración e indagación, que les permita abordar dicha problemática.

La comuna de Santa Bárbara está ubicada en la antesala de la zona pehuenche del Alto Biobío. Posee 13.700 habitantes, mayoritariamente de origen rural. Este sistema comunal posee 12 escuelas básicas, la mayoría rurales, y un liceo de Enseñanza Media. La red fue autogestionada por dos directoras y un director de tres de los cuatro establecimientos urbanos que más población escolar atienden en la comuna. El único liceo de la comuna recibe a la mayoría de los estudiantes procedentes de estas escuelas básicas urbanas y rurales del territorio.

Estas tres instituciones atienden a casi el 70% de la población escolar de Santa Bárbara, cuyo nivel socioeconómico en su mayoría es bajo y medio bajo y con un IVE promedio de alrededor del 96% al año 2019. En los últimos años las escuelas han presentado resultados educativos estables y bajos, especialmente en el Liceo, siendo levemente mejores en lenguaje en los distintos niveles de la medición SIMCE. Desde el punto de vista de su desempeño, las dos escuelas se mantienen en medio bajo en las dos últimas mediciones, mientras que el Liceo en nivel medio bajo, después de haber estado en nivel insuficiente. Hasta el año 2017 los establecimientos de la comuna participan de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación y los directivos en las instancias de trabajo establecidas por el Departamento de Educación para cada rol, directores o jefes de UTP. No se registra una experiencia de una red a nivel de establecimientos de la comuna a partir de iniciativa autogestionada.

Del entusiasmo inicial a la preocupación por el problema real

Producto de la participación en distintas iniciativas académicas a nivel nacional, regional y local relacionadas con el trabajo colaborativo, las dos directoras y el director se motivaron por trabajar colaborativamente en red, inicialmente solo con la pretensión de dar y otorgar apoyo técnico pedagógico mutuo que estiman necesitaban para liderar sus comunidades. El año 2019 iniciamos el trabajo.

En una primera etapa, muy animados por trabajar en red, planificamos distintas acciones para desarrollar con nuestros equipos de directivos y docentes. La primera de ellas fue iniciar un plan de observación de clases entre pares. Docentes de enseñanza media pudieron observar clases en séptimo y octavo, mientras que docentes de estos niveles observaron clases en primer y segundo medio. Esto fue una experiencia inédita en la comuna.

Sin embargo, en un primer acompañamiento con un especialista invitado de la Universidad de Concepción, descubrimos que no teníamos un propósito común en las acciones que estábamos desarrollando y las observaciones de clases no tenían una visión compartida. En definitiva, no teníamos consenso acerca del problema que queríamos resolver. La asesoría señalada nos llevó a trabajar este aspecto mediante un proceso de indagación colaborativa. Sin embargo, en esta etapa pudimos reconocer nuestros primeros aprendizajes. Es posible trabajar juntos y, sobre todo, podemos colaborar entre profesores de educación básica y media. Por otro lado, consensuamos que la educación de los niños de nuestra comuna es responsabilidad de todos, más allá de que culminen el ciclo en nuestras escuelas. “Son, serán o fueron nuestros estudiantes”.

En una segunda fase y apoyados por asesoría externa, nos dimos a la tarea de indagar colaborativamente en los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes. Estábamos de acuerdo que, más allá del SIMCE, su desempeño no era bueno. Cada institución educativa de la Red participó con un equipo de cinco integrantes: director/a, Jefe/a de UTP y tres profesores/as. Identificamos las

cohortes de estudiantes que estaban en el establecimiento y estudiamos su comportamiento académico. Cada equipo analizó los datos de trayectoria académica de los estudiantes entre séptimo y segundo medio y, en talleres quincenales de trabajo moderados por un equipo asesor externo, compartimos los hallazgos. Este proceso nos llevó a concluir que los estudiantes de nuestras escuelas presentan bajo desempeño en primer y segundo año medio, más allá de que las notas eran más bajas comparativamente con las logradas en séptimo y octavo. Concluimos, además, que este es un problema comunal, no de una escuela o liceo en particular. Dijimos, “es de todos”. De la misma forma, logramos entender que los docentes en nivel básico y en nivel medio trabajan con poca conexión y necesitamos acercar sus experiencias.

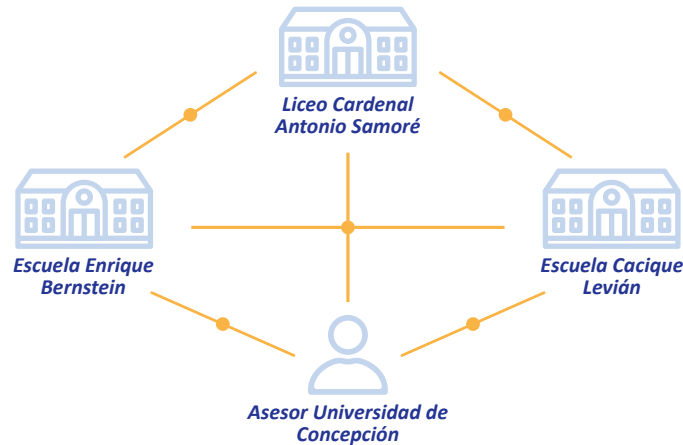
Finalmente, derribamos el mito comunal de que los buenos alumnos y alumnas que egresan de la educación básica se fugan de la comuna. Nuestra indagación probó lo contrario.

A partir de todo este proceso de discusión y análisis, nos hicimos la pregunta inicial: ¿cómo están enseñando nuestros profesores/as? ¿podemos articular la enseñanza en estos niveles básicos y medio? Estas preguntas nos motivaron para elaborar un plan de trabajo para el año siguiente. Los desafíos que definimos en conjunto con la asesoría se pueden resumir en dos:

A) Necesitamos construir una visión compartida de aprendizaje y lo haríamos desde el enfoque de aprendizaje profundo. Las primeras observaciones y las discusiones iniciales a que nos invitó la asesoría nos llevaron a la conclusión de que nuestros instrumentos de observación estaban centrados en los docentes y los estudiantes estaban invisibilizados.

B) Debía desarrollarse un trabajo a largo plazo y permanente, que permitiera construir una visión de aprendizaje. Nos apropiamos conceptualmente del aprendizaje profundo y desarrollamos experiencias colaborativas de enseñanza para el desarrollo de habilidades en los y las estudiantes. Iniciaremos desde el lenguaje y matemática. El año 2020 sería el inicio. Producto de la pandemia no pudimos continuar. Por ahora nuestros planes quedaron en espera.

La red de colaboración autogestionada de la comuna de Santa Bárbara



¿En que nos ayudó esta experiencia inicial?

Concordamos que la educación de la comuna requiere de trabajo colaborativo en red. Si los equipos directivos y docentes colaboran de manera sistemática, se puede enfrentar adecuadamente la mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes. Confiamos en el trabajo de todos y podemos aprender de otros. Entendimos que una red de trabajo requiere un propósito compartido claro, que los directivos juegan un rol clave para motivar y gestionar el espacio de indagación en la escuela-liceo y de discusión-reflexión de manera sistemática a nivel comunal. En este sentido, se requiere el apoyo activo del sostenedor.

Por otro lado, logramos entender que necesitamos formación. No es suficiente entender conceptualmente el trabajo colaborativo y el aprendizaje profundo. Es necesario que nosotros lo vivamos realmente en la práctica. La formación debe estar conectada con nuestra práctica.

Finalmente, construimos la necesidad de focalizar nuestros esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de los estudiantes. Esto requiere que los docentes revisemos nuestras prácticas y los directivos generemos condiciones para ello.

La colaboración para el desarrollo profesional docente como nuevo horizonte

Victoria Hidalgo Mendoza, Directora Escuela Bello Horizonte, Comuna de Lota.

La Escuela Bello Horizonte es una escuela de dependencia municipal de la comuna de Lota. Posee una matrícula actual de 299 estudiantes y una dotación de 40 docentes y 7 directivos. Atiende a estudiantes de los niveles pre-kínder a octavo básico. Ubicada en el sector de Lota Alto, tiene 64 años de existencia. Su directora actual es Victoria Hidalgo Mendoza, profesora de Historia y Geografía.

• Nuestra necesidad

Nuestra escuela enfrentó el desafío de mejorar los bajos resultados de aprendizaje de los estudiantes evidenciados en la prueba SIMCE. La condición de escuela insuficiente nos desafió a buscar múltiples estrategias para mejorar estos resultados. Por otro lado, las relaciones de trabajo en el equipo docente y directivo no eran de las mejores.

El análisis FODA del PME de la institución (2019) nos permitió darnos cuenta de la necesidad de sistematizar el acompañamiento al trabajo colaborativo y fortalecer las reuniones con los profesores, tanto con los encargados de la coordinación de primer ciclo, como con los encargados de segundo ciclo. Una encuesta aplicada a todos los docentes mostró que el 50% de ellos reconocía no trabajar en equipos colaborativos. Solo realizaban trabajo colaborativo las educadoras diferenciales del establecimiento, aún con ciertas dificultades. Al mismo tiempo, concluimos que era necesario realizar un mayor monitoreo a las acciones ejecutadas para realizar una mayor difusión de éstas.

El trabajo colaborativo debía estar presente en otras iniciativas. Se debía promover que es la escuela y no el director el que se transforme en el centro del

cambio educativo; es decir, se necesita movilizar todas las capacidades de cada uno de los actores de la escuela en pro de su mejora. El trabajo colaborativo y el diálogo participativo debían ser componentes esenciales de la toma de decisiones en el establecimiento.

- ***Nuestra práctica de colaboración***

Por lo tanto, elaboramos un plan de gestión de liderazgo directivo y docente sustentado en la participación colaborativa, colegialidad, actualización docente y responsabilidad por los resultados, potenciando la formación de capacidades profesionales, con un enfoque interdisciplinario que represente las efectivas necesidades e intereses de los profesionales.

- ***¿Cómo se conformaron los equipos de trabajo colaborativo?***

Los equipos de trabajo colaborativo se organizaron con distintos criterios y necesidades. Uno de los proyectos realizados en el establecimiento, llamado Comunidades de Aprendizaje, implementó tertulias literarias con los y las estudiantes en todos los cursos y entre profesores. Este equipo tiene su propia organización de roles y funciones en torno a esta actividad. Otros equipos de trabajo colaborativo se asocian a temas de lectoescritura, habilidades fonológicas y equipos de docentes por nivel. También existe el equipo de Transición a la Enseñanza Media, que trabaja en temas de trayectorias. Este grupo, además de los docentes del establecimiento, incorpora docentes de otros liceos de la comuna y los estudiantes de la Escuela Bello Horizonte. Cada uno aborda las temáticas que emergen de esos ejes de trabajo, en la forma y desarrollo que acuerdan quienes los conforman. La mayoría de los equipos están conformados por docentes, educadoras diferenciales, fonoaudióloga y psicóloga. El grupo es diverso.

Finalmente, señalar que cada equipo presenta una vez al mes su práctica efectiva y se presenta poniéndola en acción tanto con su pares como con estudiantes. Este proceso genera reflexión, intercambio pedagógico y por sobre todo estimula la formación continua.



Fotografía: Mauricio Echeverría.



Fotografía: Mauricio Echeverría.

- **¿Y los horarios de trabajo colaborativo?**

No existe un horario lineal común para todo, si no diferidos y en distintos días. Son espacios flexibles que propone inicialmente el equipo directivo pero que los docentes acuerdan ajustar en función de sus espacios. Lo relevante es que esos espacios están en el horario semanal de la escuela.

En ese horario no solo se ven las clases sino también los horarios de reuniones de trabajo colaborativo de los distintos grupos. Todos saben en que están cada día y horario de la semana. Se puede llegar a cada uno de ellos sin avisar pues se sabe que están desarrollando su actividad sin necesidad de intervención del equipo directivo.

La carga horaria del profesor en relación al trabajo colaborativo dependerá en gran medida al nivel en que este se desenvuelva y los proyectos de mejora que el establecimiento posea. Un ejemplo de lo anterior es primer año, nivel que posee el proyecto de lecto-escritura, el cual designa horas para que las docentes intercambien prácticas en relación a la adquisición de la lectura y escritura, tomen decisiones en conjunto considerando además en estas a los equipos multidisciplinarios, los cuales desde su especialidad contribuyen a la mejora del proceso de enseñanza del estudiante. En promedio, los profesores poseen 4 horas de trabajo colaborativo.

- **La bitácora es clave:**

Creamos una bitácora docente y estimamos que es clave tanto para el trabajo en los espacios colaborativos como para los demás ámbitos del trabajo docente. Este instrumento se desarrolló de manera digital en pandemia y en trabajo presencial se ha impreso, en el que cada docente escribe. *“Tenemos la cultura de escribir”*, dice una docente.

La bitácora contiene información relevante para todos los docentes: funciones del profesor jefe, rol de la educadora diferencial, algunas normas generales para docentes, reglamento de evaluación y los proyectos que sustenta su PEI.

Además, contiene una sección para el registro anecdótico de las actividades realizadas en los distintos días de la semana: registro de la participación del docente en el trabajo colaborativo semanal (actividades, objetivos, materiales, compromisos). También contiene espacio para registro de la atención de apoderados que realiza cada docente.

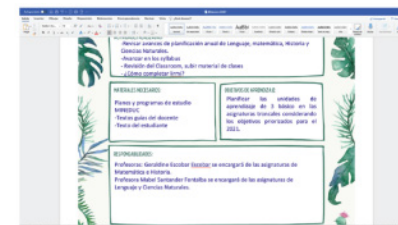
De esta manera, la bitácora es una herramienta informativa y también de registro de las actividades relevantes de cada docente en la semana, la cual es completada individualmente por cada profesor. Tiene un rol informativo, especialmente relevante para docentes nuevos, pues sirve como herramienta de inducción a quien reemplaza a un docente, pues contiene toda la actividad de quien reemplaza y puede continuar con el trabajo e incorporarse a las distintas actividades, especialmente de trabajo colaborativo.

Las bitácoras se revisan de forma mensual, considerando como indicadores: el tenerla completa, el diálogo de los profesores, los planteamientos de diversas problemáticas y las soluciones que ellos establezcan. Los encargados de analizar este instrumento es el equipo técnico.

- *Portada de bitácora:*



- *Ejemplo de registro en bitácora:*



- **¿Qué se esperaba con este trabajo?**

Se esperaba crear espacios para intercambiar estrategias, diálogo, construir y aprender en conjunto. También se esperaba contribuir a desarrollar competencias en los docentes y fortalecer su trabajo autónomo. Desde el equipo directivo nos propusimos crear las condiciones organizacionales necesarias para mejorar las prácticas de los docentes. Al final de todo esto, esperamos mejorar los resultados de nuestros estudiantes, lo que ya se está evidenciando. Sistematizar evidencias de estos es un desafío para ajustar el trabajo en los años siguientes.

Otro elemento a considerar en las acciones, es que buscamos desarrollar un sistema de acompañamiento, el cual no incluye únicamente el acompañamiento al aula, si no también a los trabajos colaborativos. En otras palabras, que exista el intercambio de prácticas y reflexión pedagógica entre pares.

No obstante, el equipo directivo también será parte de este acompañamiento, lo que contribuye a transformar este proceso en un proceso mixto que permitirá sumergirse en la espiral continua de acción–reflexión y acción. Rediseñando este sistema de evaluación del desempeño, se pondrá énfasis en el proceso y no en el resultado, contribuyendo a la retroalimentación inmediata, con el fin de ir mejorando aquellos elementos deficientes. Con el fin de acercar este proceso a los docentes, se toma la decisión de modificar el nombre del acompañamiento por “Invítame a tu Aula”.

El potenciar estas acciones busca aumentar la participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones de toda la comunidad educativa, ya que estas acciones, como afirma Sandoval (2014), hacen que la escuela y los espacios creados se conviertan en un lugar de vivencia y de práctica democrática, donde «aprender a convivir» es un eje central.

- **Aprendizajes y Proyecciones**

Este año se realiza evaluación final con todos los profesores y equipos de profesionales. Estimamos que el trabajo colaborativo se podría abrir a otras

personas, entre estos a los apoderados que deseen incorporarse a los diálogos pedagógicos en los distintos grupos de trabajo.

Se debe considerar que uno de los objetivos específicos de nuestro plan es instalar efectivamente un plan de gestión pedagógica que garantice el desarrollo de las capacidades profesionales, con un enfoque interdisciplinar que represente las efectivas necesidades e intereses de los profesionales. Por otro lado, es importante que el equipo de gestión sea capaz de sistematizar las evidencias, de tal manera que, a la hora de evaluar los resultados, se considere toda la información obtenida.

Se espera que en los diversos procesos evaluativos que se realicen, participe gran parte de los actores, por eso se aplican encuestas. Para ello, un desafío relevante es fortalecer el liderazgo y la gestión directiva centrado en la mejora continua institucional, responsabilizando y garantizando los aprendizajes de los estudiantes y considerando la importancia que poseen cada uno de estos actores pertenecientes a la comunidad educativa. Asimismo, recabamos que ha sido necesario modificar viejas estructuras, como lo era que tan solo el equipo directivo era el responsable de liderar este proceso. Asimismo, se debe avanzar hacia un liderazgo transformacional y distribuido, donde se reconoce que el encargado de liderar este cambio no es el director por sí mismo, sino toda la comunidad.

Se proyecta que esta transformación se realizará de forma gradual, con un continuo monitoreo y evaluación, ya que se debe tener claridad que este plan no se institucionalizará de inmediato, sino que requerirá de tiempo para que los resultados sean observables.

La reflexión final es que, si la escuela no trabaja en conjunto, se cierra a nuevas posibilidades de aprendizaje. Es por eso que este plan intenta potenciar los espacios de participación y de trabajo colaborativo, ya que se considera que es uno de los caminos que se deben recorrer para llegar a la mejora.

El liderazgo pedagógico y desarrollo profesional docente: Una experiencia en desarrollo



Jorge Rojas Bravo, PhD.



Dr. Jorge Ulloa Garrido



Mg. Máximo Muñoz.

Línea de Investigación y Desarrollo de Conocimiento. Centro +Comunidad.

Actualmente sabemos varias cosas respecto al liderazgo pedagógico y el desarrollo profesional docente: las prácticas de liderazgo pedagógico más efectivas ocurren cuando nuestros líderes gestionan la enseñanza y el desarrollo profesional de su profesorado (Robinson *et al.*, 2008; Hallinger, 2005; Leithwood y Riehl, 2005). Hemos impulsado esta idea tanto desde la política pública del Marco para la Buena Dirección, como en los distintos programas de apoyo y desarrollo en nuestro actual programa en +Comunidad.

Desde nuestro Centro hemos puesto el principio de apoyar a los equipos desde las realidades locales modelando, ejecutando y monitoreando lo que hacemos. Tenemos evidencia de lo que funciona: sabemos que los diseños de planes de Desarrollo Profesional Docente (DPD) efectivos implican que sean específicos y no genéricos (Kanokorn, *et al.*, 2012), con un fuerte énfasis en la aplicación de aprendizaje activo e intensivo (Yoon *et al.*, 2007), de llevar a cabo lo aprendido bajo una lógica de modelamiento y apoyo (Ávalos, 2006; Romjin, *et al.*, 2021) y basados en la evidencia (Ávalos, 2007).

Además, considerando la implementación de los programas, uno de los primeros aspectos significativos de pensar es la lógica del escalamiento (Dubeck, *et al.*, 2015; Guskey y Yoon, 2009). Las innovaciones e implementaciones deben considerar los procesos de aprendizajes, tanto organizacionales, como individuales y la evidencia existente (Gulamhussein, 2013), para así ir ampliando o profundizando sus programas.

Otro aspecto que aparece como relevante dentro de las recomendaciones en las implementaciones es el rol de la participación de expertos (Desimone, 2009) que puedan desafiar y tensionar los saberes y prácticas locales. Este es el principio de nuestra investigación y acción, nos hemos visto como aprendices de este apoyo, lo cual queremos ir escalando en otros territorios los próximos años.

Es aquí donde nuestra teoría de acción emerge y se hace explícita: “Si el sostenedor apoya técnicamente a sus líderes escolares bajo una perspectiva

colaborativa, los cuales generan las condiciones locales de desarrollo profesional, entonces nuestros docentes desplegarán prácticas de aula significativas impactando positivamente el aprendizaje y bienestar de nuestros estudiantes”. A continuación, queremos presentar y discutir cómo hemos implementado estas ideas desde el proyecto de apoyo a la formulación de los planes de DPD que nuestra línea de investigación está llevando a cabo y que busca replicar en otros territorios.

Propuesta y metodología de trabajo

El proyecto actual se inició desde nuestra investigación realizada el 2021 sobre los planes DPD, donde pudimos evidenciar que nuestros líderes requieren de apoyo en la planificación estratégica bajo una mirada sistémica.

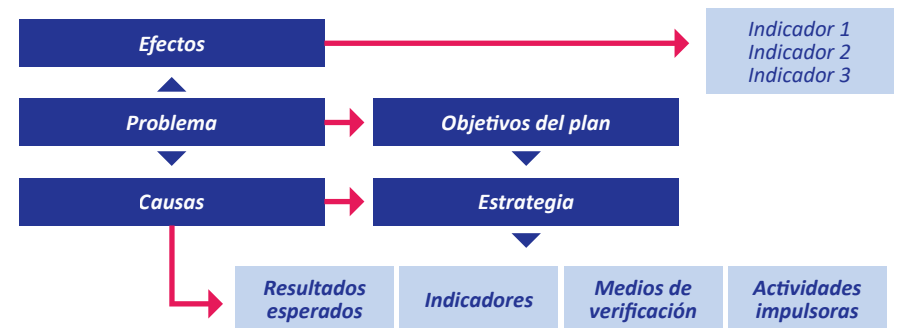
Al analizar los planes de DPD evidenciamos que la práctica docente que se quiere apoyar no siempre es visible ni coherentemente fundamentada. Esto nos dio indicios para pensar en uno de los primeros elementos de lo que consideramos un “buen plan”, es decir, qué es lo que se quiere desarrollar. Un ‘buen plan’ es una herramienta de gestión con una estructura coherente que se apoya en evidencia, con un claro foco en el desarrollo profesional de sus docentes. Es así que uno de nuestros productos fue la construcción de una rúbrica que ejemplifica la estructura necesaria para un “buen” plan. Considerando estos hallazgos, nuestro proyecto basado en los principios de la investigación-acción, que se está ejecutando este 2022 en 12 escuelas de la comuna de Talcahuano incorpora tres fases: fase de formulación y planificación, fase de implementación y fase de monitoreo y evaluación.

I. Fase de formulación y planificación

Siguiendo nuestro pensamiento en cadena, y con el norte de influir el núcleo pedagógico, diseñamos una propuesta de apoyo a la formulación de los planes en 7 talleres. Los talleres fueron liderados por el equipo de +Comunidad pero fuertemente apoyados por el equipo del DAEM, del cual participaron 12 profesionales encabezados por su jefa técnica.

Estos dos equipos trabajan directamente con los equipos escolares de las 12 escuelas participantes que están conformados de 5 actores: Director(a), Jefe Técnico, y tres docentes. El primer elemento fundamental para la formulación del plan es que los equipos escolares logren definir un problema de la práctica. Sin entrar en la definición sobre qué se considera un problema de práctica (*ver boletín N 2, 2021*). Nuestra lógica fue trabajar a través del árbol del problema y luego convertirlo en un cuadro lógico. La figura da cuenta de este proceso.

Del problema de la práctica al cuadro lógico



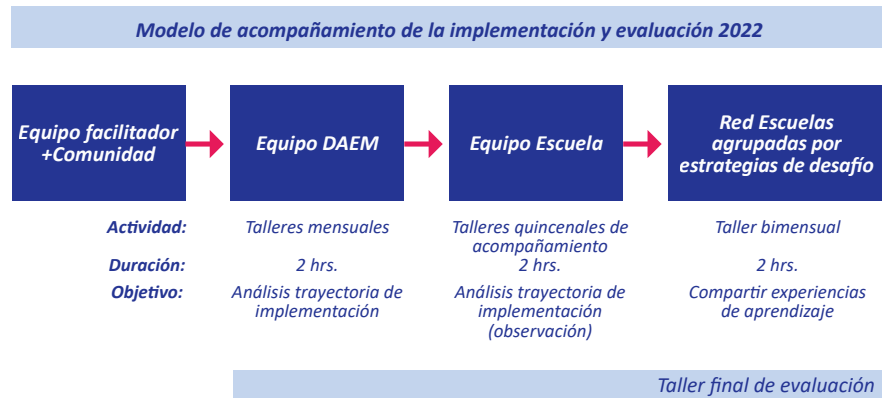
Con este ejercicio se reflexionó y se logró llevar esta discusión a un espacio operativo de planificación. Dentro de los aprendizajes y desafíos en esta primera etapa es que los equipos escolares requieren de buena gestión del tiempo, elegir estrategias de DPD basados en evidencia, y compartir y colaborar en la formulación de sus planes. La participación directa en los equipos escolares de los docentes ha sido clave para visibilizar el problema de práctica

II. Etapa de implementación de los proyectos en DPD

Sin duda, los equipos de liderazgo de las escuelas son los líderes que van a orquestar la ejecución entre todos sus docentes. Sin embargo, esto no es suficiente. Sabemos que los equipos escolares requieren, a su vez, apoyos para implementar un plan, que muchas veces implican nuevos desafíos. Es por esto que el apoyo técnico desde los sostenedores es crucial para dar sustentabilidad a los procesos de mejora local.

Nuestro proyecto pone como actor protagónico a los equipos de sostenedores en esta fase. En el diagrama 2, podemos observar cómo el equipo DAEM se transforma en un meta-organizador de todos los esfuerzos individuales de las escuelas.

Modelo de acompañamiento de la implementación y evaluación



Lo que hemos aprendido es que los equipos de sostenedores igual requieren de apoyo. Es de esta manera que el proyecto incluye un trabajo previo con el equipo DAEM para apoyarles en tres ámbitos:

- 1 Planificación:** Usamos la herramienta Asana (Ver cuaderno 1, 2022 de +Comunidad) para apoyar la Meta-planificación desde el DAEM.
- 2 Desarrollo de estrategias de DPD:** Principalmente se apoyó en la estrategia de Estudio de Clases. Muchas de las escuelas eligieron esta estrategia, y el equipo DAEM también se preparó en ella para apoyar la implementación en las escuelas.
- 3 Sistematización de monitoreo:** Bitácoras, observación y retroalimentación.

III. Etapa de monitoreo y evaluación

Actualmente, estamos en la etapa de implementación, pero nos hemos preocupado de sistematizar el proceso para el buen monitoreo y evaluación. Nuestro monitoreo busca pesquisar, ya sea el proceso de implementación (el cómo se implementa) como los resultados derivados.

El monitoreo de la implementación de las estrategias desafía a los equipos escolares a establecer y asegurar las condiciones (tiempo, espacios y recursos) de implementación como también retroalimentar la práctica de los docentes. Este proceso se realiza a través de bitácoras que registran las conversaciones, las dificultades y aprendizajes. También se realizarán observaciones de aula para registrar y aprender sobre las prácticas docentes que se buscan desarrollar.

Al principio del proyecto implementamos una línea base en todas las escuelas participantes. Realizamos una encuesta en línea para registrar el despliegue de prácticas fundamentales en las escuelas como lo son: prácticas de liderazgo pedagógico, eficacia colectiva, colaboración, uso de datos y satisfacción laboral. También realizamos entrevistas a los equipos directivos y docentes sobre cómo han trabajado sus planes y cómo piensan el DPD. Desde aquí buscamos que los equipos escolares sustenten sus próximos planes en evidencia, y también realizar un análisis de cómo va cambiando estos grandes indicadores a través de los años de implementación.

Reflexiones finales

Nuestro proyecto actual presenta varios desafíos. En primer lugar, buscamos devolver la confianza a los equipos escolares sobre su propio desarrollo profesional. Por mucho tiempo se ha instalado una visión externalizada del desarrollo, “son otros los que nos deben capacitar”.

Devolver la confianza implica que los equipos desplieguen sus capacidades profesionales, que establezcan colaboración y experimenten en su práctica. Otro desafío de los equipos es pensar el mejoramiento desde una perspectiva

estratégica. Las prácticas de mejora han tendido a ser efímeras, centradas en acciones que no han sido sistemáticas ni monitoreadas. Pensamos, muchas veces, en prácticas que buscan resultados inmediatos, pero lo que hemos aprendido es que el mejoramiento se escala y que debemos construir condiciones para ello.

Finalmente, uno de los grandes desafíos que felizmente pensamos que estamos logrando desarrollar, es el desafío de pensar el DPD desde un problema de la práctica. Si queremos que nuestros estudiantes alcancen aprendizajes significativos debemos modificar nuestra práctica. El modelar un liderazgo sistémico, con la mirada en un liderazgo pedagógico, podemos construir experiencias locales de desarrollo profesional. Buscamos mantener esta experiencia bajo una perspectiva de tiempo, pensamos que replicar este diseño el próximo año iremos avanzando en fortalecer nuestros planes, sobre todo, iremos construyendo experiencias de desarrollo profesional cada vez más potentes.

Referencias

- Ávalos, B. (2006). Currículo y desarrollo profesional docente. *Revista Prelac*, 3, 104-111.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181e199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dubeck, M. M., Jukes, M. C. H., Brooker, S. J., Drake, T. L., & Inyega, H. N. (2015). Designing a program of teacher professional development to support beginning reading acquisition in coastal Kenya. *International Journal of Educational Development*, 41, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.022>
- Elmore, R. (2014). *School reform from inside out. Policy, practice, and performance.* Harvard Education Press.
- Gulamhussein, A. (2013). Teaching the teachers: Effective professional development in an era of high stakes accountability. *Center for Public Education*, 1, 1-47.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Kanokorn, S., Pongtorn, P., & Somjai, M. (2012). Teacher Development Program to Enhance Learning Competency for Small Primary Schools in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(Iceepsy), 1052–1058. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.032> - Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22–47). Teachers College Press.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effect of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509> - Romijn, B. R., Slot, P. L., & Leseman, P. P. M. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss, and Kathy L. Shapley (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues and Answers Report, REL– No. 033.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, 2007. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

*Experiencia del Liceo Simón Bolívar de Hualpén
Por Alejandra Herrera Mora. Periodista en Centro +Comunidad.*

Trabajar en Red para una Educación con Perspectiva de Género



Lucía Leal Ceballos es profesora de Filosofía con postítulo en Orientación, y Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa de la Universidad Andrés Bello. Hace seis años es encargada de convivencia en el Liceo Simón Bolívar, ubicado en Hualpén.

Su integración al equipo psicosocial trajo consigo una aspiración: el impulsar cambios y transformar el estigma atribuido al establecimiento integrado por cerca de 230 estudiantes, «segregado» no sólo en relación al género, sino también en cuanto a condiciones sociales.

¿Qué hacemos para lograr integrar al alumnado, entender al apoderado y quitarle el miedo al equipo docente, para así motivarlos a trabajar con los y las estudiantes?

Este fue el desafío que Lucía afrontó junto a sus colegas, desarrollando una política con enfoque socioemocional que, a su vez, ha promovido una formación en igualdad de género y de derechos en la práctica educativa.

En paralelo, también colaboró de manera espontánea con profesionales de otros establecimientos en Hualpén, construyendo paulatinamente una red que permitió consolidar un equipo de convivencia para la comuna y, con ello, una normativa aplicable a todo el territorio.

¿En qué consiste la iniciativa que impulsaron como equipo de convivencia escolar en su establecimiento?

Implementamos un principio básico psicológico y filosófico, el cual consiste en que el ser humano vale por lo que es y no por cómo se identifica: vale como persona por sus características, emocionalidad, habilidades y aptitudes. En base a esto, el tema de la identidad sexual; qué género es la persona o si tiene alguna

condición, que muchas veces se da con los alumnos del Programa de Inclusión Escolar (PIE), simplemente no es tema. Nosotros tratamos a todos como personas, que es lo que nos interesa, sin hacer diferencias de ningún tipo.

¿Cuándo comenzaron a implementar este paradigma en torno al concepto de persona? ¿Cómo ha sido el proceso?

Desde hace unos cuatro años comenzamos a trabajar en esto. Inicialmente empezamos como dupla psicossocial. Si bien estábamos muy cansadas, la pandemia nos ayudó en cierto modo a poder trabajar en la salud mental y enfocarnos en la emocionalidad. Durante este periodo nos tocaron varios casos de intentos de suicidio y autolesiones. También sobre estudiantes que estaban definiéndose y no estaban viniendo para acá, con suerte teníamos contacto por redes sociales. Entonces, casi en un intento desesperado, nos preguntamos cómo conocerlos. Ahí es donde dijimos: lo importante es ver como son, no importa hacia donde vayan, ni sus intereses, lo que quieran estudiar o cómo se identifique, lo relevante es que los entendamos.

Por eso, empezamos a desarrollar esta política de psicología emocional, y desde ahí comenzamos a realizar planes de formación e intervenciones. Luego incluimos a docentes y más adelante a los asistentes de la educación. Desde el 2022, nos expandimos a los apoderados, que es la parte de la triada que más cuesta sumar.

¿De qué manera aplican esta visión de forma práctica en el aula? ¿Es más bien algo transversal o se aborda en un ciclo escolar específico?

Tenemos la ventaja de que es un establecimiento de Enseñanza Media. Entonces, tenemos a un adolescente que ya viene con un criterio y una personalidad más formada, junto a un apoderado con el que se puede conversar y tranzar. La idea es hacer entender que el alumno y su esencia no va a cambiar, que siempre va a valer por lo que es y las características que tiene, más que cómo se pueda identificar la persona, por lo que como institución no los vamos a denigrar ni dejar de lado.

Para ello, trabajamos con las normativas del Gobierno, evidentemente, sobre todo en el estudiante trans. Lo importante es, para empezar, respetar inmediatamente su nombre social. Procuramos que en los libros de clases y en todas las actividades siempre se respete, así como cuando se les entrega un diploma. Además, esto se refuerza transversalmente para todos los funcionarios del establecimiento. No es sólo el profesor de aula y el equipo de convivencia, que es donde estamos nosotros: está el equipo directivo y el personal del PIE. También hacemos intervenciones en reuniones de apoderados: si vemos que alguna familia no está o no se suma constantemente, la llamamos a una entrevista y reforzamos esto, sobre todo cuando hay un estudiante que tiene una identidad distinta, la cual no están respetando o comprendiendo.

En base a esto, nosotras también hemos ido conteniendo, captando y haciendo planes de intervención en conjunto, nunca trabajamos solas. En esta labor multidisciplinaria es donde también hemos podido desarrollar la transversalidad. En las planificaciones de clase se hacen las recomendaciones iniciales en base a las normativas del Ministerio de Educación, el Decreto N° 67 y el programa de integración, con todas las individualidades que puedan ocurrir. Pero tenemos también, a lo menos, unos 200 estudiantes intervenidos por convivencia: entiéndase orientador, psicólogo, trabajadora social y encargada de convivencia; o por el PIE, entonces cada uno tiene un plan de trabajo, que nace aquí y se informa a Dirección.

Hay muchos estudiantes que tienen estas situaciones especiales, por lo que tenemos el deber de informarle a los y las asistentes de educación dentro de lo posible, respetando la confidencialidad del estudiante y su familia. Entonces, se involucra a la comunidad completa.

¿Cómo han podido abordar la resistencia al cambio en profesores y apoderados, considerando este último como uno de los estamentos más difíciles de abordar?

En general, en el liceo los profesores son jóvenes, por lo que cuesta menos sumarlos. Tenemos unos pocos que son más adultos y reticentes, donde se ha trabajado en base a la información, sensibilización, estudio de casos y traer redes

externas que también profundicen en el tema. Cuando no ha dado frutos, no nos ha quedado más que imponerlo a través de la ley, como una medida extrema.

Con los apoderados también hemos realizado sensibilizaciones y capacitaciones, pero hay que ser mucho más delicado y paciente, porque todos nosotros trabajamos en educación, pero ellos no. Entonces hay que hacer un trabajo – como se dice popularmente, con pinzas– y a través de la formación, paulatinamente, hacerles entender. Siempre enfocado en el bienestar del estudiante, porque estamos haciendo este trabajo por el bien de su hijo o su compañero, y si uno de ellos no está bien, le afecta a todo el curso.

¿Cuánto tiempo requieren las intervenciones y de qué manera van evaluando los resultados?

Según el plan de gestión, tenemos máximo una semana para planificarlo. Generalmente, tratamos de que sea mucho menos, porque cuando la situación llega a este punto es porque es urgente.

Lo medimos de acuerdo al contexto: si es un tema de convivencia, que ésta mejore; si es sobre discriminación o identidad sexual, cuando deja de ocurrir y todos entienden que da lo mismo como se llame una persona, sino que importa las habilidades que tiene. También cuando observamos que una persona cambió emocionalmente: se siente bien, ya no tiene tantas descompensaciones, ha mejorado las notas, el apoderado viene más, asisten a entrevistas, intervenciones y reuniones.

¿Cuáles son los principales instrumentos o documentos en los que se basan para recopilar información? ¿Los adaptan a sus contextos y temáticas que surgen allí?

El primer gran diagnóstico que usamos y que deberían estar ocupando todos los colegios en Chile es el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA): una prueba que lleva dos o tres años que evalúa las asignaturas principales, pero también posee una esfera socioemocional. En base a ello, nosotros podemos tener datos de todos los parámetros que evalúa, por ejemplo, el Simce. Todos los indicadores de

calidad están ahí. Eso lo ocupamos como base, siempre. De allí, identificamos las debilidades de cada curso y hacemos intervenciones. También vamos aplicando otros diagnósticos, algunos adaptados y otros institucionales. Aplicamos los test de orientación vocacional, y por mi parte igual trabajo con el cuestionario “A mí me sucede que...” para detectar el bullying. Los vamos adaptando y desarrollando insumos propios para ver cómo estamos: el antes, durante y después, para ir viendo las mejoras.

¿Utilizan alguno para la esfera de la identidad sexual y los sesgos de género?

En este ámbito, aplicamos los test propios. Muchas veces, los instrumentos que vienen del Gobierno –que algunos son incluso universales– son muy sesgados y machistas. Nos hemos dado cuenta que debemos realizarle adaptaciones, algunas muy simples, como ocupar un lenguaje que no sea ofensivo para la persona que tiene otra identidad, ni para quien es cisgénero. Entonces, vamos haciendo esos cambios de vocabulario y situaciones de acuerdo a nuestra cultura y realidad.

¿Qué opinas sobre la falta de instrumentos que puedan medir la desigualdad de género?

Debiera ser una política mucho más firme. Con todos los avances en la cultura y en las creencias que hemos tenido en el último tiempo, estamos todavía muy al debe en las diferencias de género. Por más que se pelea y se defiende la inclusión y la educación no sexista, en verdad no se respeta como debería: siguen estando los sesgos y primando las creencias personales, más de lo que debería ser. Ahí hay un tremendo choque ético, de justicia e igualdad. Debiese existir, al menos, una política país que nos permita respetar la individualidad como debe ser y la manera en que trabajamos nosotros. Nos falta todavía muchísimo trabajo por hacer.

¿Hay algún aspecto que facilitó el proceso de implementación de esta visión en el establecimiento?

A muchos no les gusta, pero algo que nos favoreció mucho es el sistema SAE. Como liceo científico-humanista estábamos muy segregados: somos municipales,

vulnerables y no nos llegaban estudiantes.

Hoy nos permite recibir alumnos de todos los sistemas, y eso es un aspecto que también nos suma para poder trabajar estos ámbitos. Además, desde el año pasado contamos en Hualpén con un equipo de convivencia comunal, que fue una petición que hicimos ocho encargados al jefe DAEM para que existieran directrices iguales para todos.

Entonces, tener normativas, trabajos y capacitaciones conjuntas y que todos vayamos hablando en el mismo idioma nos sirvió mucho porque, a fin de cuentas, nos estamos alineando, y desde arriba también hay órdenes de la transversalidad: se llevan nuevas actividades y normativas que se realizan e informan de igual manera. Como establecimiento vamos haciendo actividades distintas, evidentemente, pero sí tratamos de aunar criterios lo máximo posible para poder ir trabajando en pos de la mejora de nuestros estudiantes.

¿Cómo inició esta alianza con los otros encargados de convivencia de la comuna? ¿Hubo reuniones y trabajo en conjunto?

Empezamos con dos o tres personas, entre las que me incluyo, quienes empezamos a perfeccionarnos y a compartir más información. En una reunión comunal conversamos esto con los colegas y se sumaron más. Armamos un grupo de WhatsApp y coordinamos nuestras propias reuniones. Primero fue muy espontáneo, en base a una cooperación pequeña, pero siempre con las ganas de hacer cosas. Luego nos dimos cuenta de que realmente sirve compartir experiencias, porque no somos un elemento aislado ni un establecimiento que esté solo y no dependa de nadie. Entonces empezamos a hablar con nuestras jefaturas: primero con nuestros directores y luego con la dirección del DAEM, y nos escucharon.

Nos colocaron en este equipo comunal y ahora cada mes tenemos capacitaciones en todos los colegios. Algunas sólo para encargados de convivencia y otras para los equipos completos, lo que ha servido mucho porque estamos aunando criterios.

¿Qué otros desafíos has encontrado durante el proceso y qué has aprendido de estos obstáculos o dificultades?

En educación –y en la vida general– hay que dejar los idealismos, ser más realista, y trabajar en base a las herramientas que hay, porque muchas veces uno sueña, pero tiene que hacerlo aterrizadamente y con lo que tienes a la mano.

Cuando inicié como encargada de convivencia tenía ganas de hacer un montón de cambios, pero uno tiene que darse cuenta que es persona y que mi establecimiento no tiene todos los recursos, y la comuna tampoco. Entonces, debo trabajar en base a lo disponible, por eso es que finalmente nos enfocamos en este plan 100% socioemocional.

También he ido aprendiendo que es un trabajo lento, que es paulatino y no es inmediato, pero que hay que tener ganas para poder desarrollarlo, y creer: así como creemos en los estudiantes, creer que nosotros también somos capaces de hacer los cambios.

¿Cómo ves esta política en el futuro? ¿De qué manera proyectas esta iniciativa en el liceo?

Queremos sumarnos completamente a la comunidad educativa, porque ¿tenemos integrantes de todas las áreas? Sí. ¿Estamos al 100%? No. También tenemos muchos estudiantes extranjeros, que ha sido otro ámbito que nos ha costado. Nuestro desafío es poder sumarlos a todos e, idealmente, conocerlos a todos. No solamente trabajar para nosotros, sino también para el resto de la comunidad: tenemos cerca a CESCOF, jardines infantiles y colegios básicos. No centrar el trabajo solamente en nuestro establecimiento, sino abrirnos más allá y, por qué no, trabajar en red para poder mejorar no solamente nuestro liceo, sino también el entorno completo.

Un rostro rural para la gestión del cambio y la mejora educativa

Práctica destacada de Liderazgo: Escuela Nueva ROT de Paillaco, Región de los Ríos

“Nos comprometimos a cumplir con lo que los niños necesitan, pero por sobre todo, con lo que los niños merecen”.

- **Entrevistadas:**



María Soledad Solís
Directora



Anita Navarro
Jefa UTP

La escuela Roberto Ojeda Torres o Nueva ROT —como gustan mencionar los integrantes de su comunidad— se emplaza en la localidad rural de Reumén, comuna de Paillaco. Su sostenedor es dicha municipalidad. Reumén es un vocablo de origen mapudungún que reúne dos significados, por una parte reu: “ruido del agua”, y men, “ir o pasar”. Juntas configuran una composición que alude al paso del Collilelfu, río muy cercano e importante para el pueblo, así también para la escuela según nos comparten su directora, María Soledad Sólis Yévenes y su jefa de UTP, Anita Navarro Pichintini. Los antecedentes de la escuela se remontan a un decreto del Ministerio de Educación Pública de 1908 que crea la Escuela Pública de Reumen. La experiencia relata la trayectoria de cambio de una escuela rural mixta con más de 110 años de existencia que se negó a cerrar y los esfuerzos de una comunidad por darse un nuevo proyecto, una nueva identidad. Las incertidumbres y los riesgos han sido numerosos, las satisfacciones y los deseos de seguir desafiando lo han sido más. Los aprendizajes desarrollados en este proceso explicitan el carácter fundamental de determinadas coordenadas y principios de liderazgo y gestión educativa.

Los inicios: los resultados elocuentes de un diagnóstico.

En el 2015 la falta de recursos asociados a la constante disminución de la matrícula tuvieron a la escuela al borde de su cierre. Pero la decisión del Departamento de Educación de cambiar a las autoridades de la escuela representó su “última oportunidad”. Según relata María Soledad, el mandato para la nueva dirección fue unívoco: “hacerse cargo de la escuela, con el desafío y el compromiso de levantarla sobre todo en matrícula, para que no se cierre”.

La necesidad de la nueva dirección por encontrar apoyo técnico-pedagógico fue inmediata. Fue en dicho contexto y función que se integró Anita Navarro, quien se desempeñaba en ese momento en otro establecimiento. Al respecto la directora señala que *“En realidad, era como venirse a la aventura, pero con el firme convencimiento que las dos sí podíamos lograrlo”*. La tarea posterior fue realizar un completo diagnóstico tanto en términos de infraestructura como en el ámbito

pedagógico. Fue así que se estableció que a fin de darle un mayor confort a las y los docentes, esta debía ser mejorada tanto en orden como pintura. En lo pedagógico, los resultados obtenidos aludían a estudiantes socioemocionalmente vulnerados y con rezagos en sus aprendizajes. La distancia afectiva que tenían los y las alumnas con la escuela era una condición consecuente, evidente y se manifestaba, según la directora, cotidianamente: *“Los niños y niñas se nos arrancaban de la escuela. Por acá cerca hay un río, entonces ellos se iban a bañar, después volvían mojados, porque era parte de la rutina que ellos tenían en el establecimiento”*.

Al final la conclusión de este proceso no solo fue bastante clara: *“No podemos tenerlos en una sala de clases con un modelo tradicional y continuar haciendo lo mismo”*, sino que además es clave para comenzar a delinear un nuevo rumbo, una nueva visión. Al respecto, si bien autores como Leitwood (2009) señalan que no hay suficientes evidencias para determinar el grado de incidencia de una crítica ante determinadas injusticias escolares creemos que en el caso de la Escuela Nueva Rot, el cuestionamiento desarrollado por la nueva Dirección y UTP ante el “modelo tradicional” de enseñanza ha sido clave en dos sentidos. Por una parte porque ha permitido identificar aquellas prácticas escolares que deben ser superadas y, por otra, porque identifica un hito a partir del cual se acuerda seguir un nuevo rumbo. El mismo autor refiere a esta capacidad como una práctica de liderazgo esencial e inspiradora, evocadora de valores y del compromiso pedagógico colectivo.

Concordando y construyendo un nuevo rostro para la escuela

La indagación y el uso riguroso de datos por parte de las escuelas, y en particular de sus autoridades educativas, son condiciones determinantes en la gestión del cambio y la mejora educativa. En primer lugar, porque evidencia el grado de autonomía de la escuela y de sus profesionales para arribar metodológicamente al conocimiento que requieren. En segundo, porque sustentadas en datos accesibles, pertinentes y rigurosos, las decisiones que orientarán la formación o el desarrollo de nuevas prácticas adquieren mayor fundamentación, eficiencia y alcance.

Estas condiciones también fueron determinantes para la Escuela Nueva ROT porque ante el objetivo de “ganarse a los niños y niñas”, “que les encante su escuela y se sientan seguros”, se asumió el desafío colectivo de indagar y formarse particularmente en torno enfoques pedagógicos progresistas pertinentes a su contexto.

La inclinación y adhesión por el trabajo pedagógico de Maria Marta Montessori se explica, según la directora, porque su propuesta metodológica *“surge de una realidad muy similar a la nuestra. Niños con muchas dificultades de aprendizaje, de contextos vulnerables (...) que pretendían grandes resultados académicos y también sociales, emocionales”*.

Las iniciativas posteriores referidas a coordinar instancias de formación para las y los colegas en dicho método fue una consecuencia natural de la decisión tomada. Se hacía necesario ahondar en su comprensión, así como en los requerimientos de recursos que se desprendieron de su adopción. Se acordó actuar de forma estratégica: se desarrollaron iniciativas de búsqueda e indagación personal en tanto, paralelamente, se participaba de instancias formales de aprendizaje en dicho método en el Centro de Estudios Montessori ubicado en Santiago. Visualizar oportunidades de formación y desarrollar a las personas ha sido, por lo tanto, clave en esta etapa de la escuela. Expresa la comprensión colectiva que se ha adquirido de los requerimientos del cambio iniciado y del conocimiento pedagógico y técnico instalado en la escuela. A partir de aquello, señala Leitwood (2009), se podrán ofrecer los estímulos intelectuales o apoyos particulares necesarios. El diálogo posterior arrojó como consenso las oportunidades y pertinencia del método, pero así también que el elevado costo de su implementación hacían imposible que una escuela municipal pudiera ser cabalmente Montessori.

Maria Soledad relata que este es un momento crucial que interpela ineludiblemente a las responsabilidades de un cargo de dirección y que revelan las cualidades particulares de un estilo de liderazgo. Fullan (2020) citando a Robinson (2011) y Robinson *et al.* (2008) identifican al respecto que una práctica de liderazgo con efectos en el aprendizaje de los estudiantes es aquella que establece

altas expectativas. Leitwood (2009), por su parte, se refiere a la necesidad de dotar a los profesores de un modelo a seguir. Cabe advertir la presencia de aquellas en la decisión final que toma la escuela. María Soledad nos comparte al respecto el diálogo sostenido con las y los profesores: *“pero tampoco podemos dejar hasta aquí lo que ya hemos avanzado. Así que vamos a hacer esta mezcla y este método Reumén. Vamos a tomar los pilares de la filosofía Montessori, que son la autonomía, el respeto a los niños y niñas, respetar los estilos de aprendizaje, una educación al aire libre...”*. El pasar de una educación tradicional a un método denominado “Reumen” quedó finalmente plasmado en el nuevo proyecto educativo construido por la comunidad el año 2018.

Redes que posibilitan el cambio

El trabajo solitario o aislado de las escuelas representa un obstáculo para la mejora en tanto invisibiliza las posibilidades de colaboración efectiva o sustantiva que incrementan el aprendizaje.

En la vereda opuesta, la participación en redes de distinto nivel, ya sea entre escuelas o en alianzas con otras instituciones, representa una oportunidad que los líderes educativos deben contemplar a fin de dar sostenibilidad a los cambios, porque en ellas es posible disponer de experiencias y recursos (Brown y Flood, 2019). Visto así, el potencial de mejora de una escuela se encuentra íntimamente relacionado con su capacidad de aprendizaje y más concretamente, con su capacidad colectiva de generar y participar de procesos dinámicos de generación y flujo de conocimiento.

La experiencia de la escuela Nueva ROT es muy representativa en estos aspectos. En primer lugar porque estimaron los riesgos de rendirse ante la falta de recursos y apoyos. En segundo lugar, sus líderes activaron o establecieron contactos a nivel territorial con distintas instituciones que estuvieran interesadas en conocer y participar de su proyecto. Así lo relata su directora: *“(...) todas nuestras redes nos han apoyado porque han creído en este proyecto que ha comenzado desde acá mismo, desde dentro, desde la iniciativa de los docentes”*.

Los primeros contactos fueron con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. El desarrollo de seminarios educativos sobre metodologías innovadoras de enseñanza realizados en la escuela y la firma de un convenio de colaboración fueron fruto de aquello. Luego se establecieron alianzas con establecimientos que también comparten principios del método Montessori, por ejemplo la Escuela Las Vegas de Llay Llay (Región de Valparaíso) y el Colegio Aliwen de Valdivia (Región de los Ríos). También se contactó y se contó con la asesoría de instituciones externas.

El naciente trabajo en red y las alianzas que de ella se desprendió representan una oportunidad para reconocerse como escuela en sus objetivos, valorar su proyecto, identificar y comunicar sus prácticas exitosas, aspectos que según Fullan (2020) contribuyen al logro de una coherencia sistémica, entendida aquella como la construcción por parte de la mayoría de sus integrantes de una dirección común a seguir. Describe la directora: *“Este es nuestro proyecto y lo estamos iniciando el 2018. Vinieron a la escuela, nos acompañaron, revisamos qué espacios teníamos y comenzamos a trabajar ambientes de aprendizaje preparados. Comenzamos a trabajar autonomía cognitiva, desarrollo emocional en el aula, una amplitud de conceptos. En eso también llega el huerto, tenemos un huerto acá en la escuela que se trabaja en las asignaturas. Entonces, comenzó con todo este despliegue y empezamos a sumar redes externas”*.

Gestión del proceso de cambio: convencer, sumar y aprender

El paso siguiente dado por la Escuela Nueva ROT alude al trabajo de rediseño de la organización. Esta tarea ha sido planteada por Leitwood (2009) como una de un esfuerzo enorme y especialmente sensible para el logro de las metas. Involucra, según el autor, los siguientes ámbitos de acción: fortalecer la cultura escolar, la modificación de las estructuras y construir o fortalecer procesos colaborativos.

Anita, jefa de UTP, alude por su parte a una institucionalización del proyecto que, en lo específico, instala un proceso de planificación de los cambios que debían promoverse en todos los niveles y estamentos de la escuela. Lo primero fue pensar en los docentes y en sus prácticas, así también en las interacciones

pedagógicas. Luego en las familias y en el personal auxiliar de la escuela. Para este último, por ejemplo, se trabajaría particularmente la relación y el trato que se debía brindar a los estudiantes.

Respecto a los docentes, apareció como un aspecto clave el contemplar espacios de reflexión pedagógica intencionados para suscitar cambios en la forma de comprensión de la persona del estudiante, su aprendizaje y el rol del profesor. Señala Anita: *“Por ejemplo, nosotros ya no hablamos de diseño de clases, son experiencias de aprendizaje. Ya no hablamos de profesor jefe, sino de profesor guía”*. Para ella, la forma de liderar el proceso ha sido un factor clave porque las decisiones tomadas han sido fruto del diálogo. *“Miren, tenemos esta idea, esta propuesta, tenemos que lograr esto, ¿cómo lo hacemos? (...) Entonces empezamos a generar lineamientos, pero desde la misma planta docente. Yo creo, que eso ha hecho que ellos se sientan comprometidos y se sientan parte de este proceso”*, describe.

Las estrategias de acompañamiento a los y las colega,s y entre ellas también han fortalecido un sentido colectivo y colaborativo de mejora. Para ello, han desarrollado iniciativas de formación como “Las Caminatas de Aula” donde un grupo de docentes junto a la directora y la jefa de UTP asisten 5 a 7 minutos a tres o cuatro salas para volver conversar sobre lo observado; y el “Estudio de Clases”, un grupo de docentes planifican juntos una clase, uno de ellos la ejecuta, los demás lo observan y luego comentan. Como resultado de esta forma de trabajo, y con el objetivo de abordar otra dimensión fundamental del proyecto, es que la escuela acuerda destinar las horas de Religión a implementación de un Plan de Educación Emocional, el que sería compartido a las y los apoderados.

Se contó con el trabajo de una psicóloga que desarrolló, entre otras acciones, la realización de diagnósticos a los niños y entrevistas a sus familias. Hoy dicho plan ha dado paso a un Programa de Educación Emocional propio. En la gestión del cambio es posible identificar la presencia de prácticas de liderazgo que han sido definidas como esenciales en la consecución de los aprendizajes. Algunas de ellas como conectar con el entorno y las familias, gestionar recursos, establecer un ambiente ordenado y seguro, liderar y participar en el aprendizaje. Sin embargo,

también se han encontrado resistencias, tanto en apoderados como en algunos profesores. Las referidas a los apoderados tuvieron relación con el cambio de metodología, en particular con el nuevo enfoque dado a la evaluación (procesual, formativa, etc.). Para atenderlas, se contempló el desarrollo de talleres. Con respecto a algunos docentes y su contraria disposición de abrirse a una nueva relación o interacción pedagógica con los estudiantes, se tuvo que tomar decisiones difíciles.

Aprendiendo de los errores, sosteniendo el ímpetu

También hay reconocimiento de errores en el camino. En particular en la implementación de los “Proyectos Interdisciplinarios” en contextos de pandemia y docencia virtual. Con esta estrategia se buscaba dar respuesta a las dificultades de participación en clases que experimentaban los estudiantes en razón de los problemas de conectividad rural. Para ello, se propuso articular el trabajo de distintas asignaturas en función de objetivos, contenidos y actividades convergentes.

El monitoreo realizado dejó entrever la complejidad que experimentaban los profesores para ponerse de acuerdo entre asignaturas, en tanto consideraban que no compartían objetivos o contenidos alguno. A ello se sumaba que el tiempo destinado a la preparación de los proyectos fue acotado. Pero también hubo una apreciación positiva de sus potenciales aportes en función de atender previamente las condiciones de su desarrollo. *“Y reconocer eso, que nosotros nos equivocamos (...) aún así, los docentes se comprometieron en ese trabajo y salió todo súper bien. Y, ya a empezar a trabajar este año los proyectos interdisciplinarios (...) con todo sistematizado”*

La jefa de UTP alude a que en el marco de la participación de la escuela en el Centro de Liderazgo + Comunidad el equipo ha definido como ámbito específico de mejora para este 2022 el trabajo con sus proyectos interdisciplinarios, para ello han sumado nuevos aprendizajes, experiencias y visiones.

¿Qué les mueve a seguir?

La oportunidad de entregar una educación distinta a niños vulnerables. *“Entregar lo que ellos necesitan y merecen en realidad para aprender desde el corazón. Tan sencillo como eso”*, enfatizó Anita.

Referencias

- Brown, C. and Flood, J. (2019). Formalise, prioritise and mobilise: how school leaders secure the benefits of professional learning networks. Bingley, UK: Emerald Professional Learning Network Series.
- Fullan, M. (2020). La gestión del cambio y al autoevaluación institucional. Sineace, Lima. Disponible en:
<https://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/20.500.12982/6351>
- Leitwood, K. (2000). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Fundación Chile.
- Robinson, V. (2011). Student-Centred Leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. Education Administration Quarterly, 44, 635-674



*Liceo Polivalente Experimental de Concepción
Por María Francisca Henríquez Concha, Directora;
Gabriela Muñoz Ortiz, Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica;
Gerardo Urrea Barra, Facilitador Centro +Comunidad.*

Impulsando la formación de tutores pares para promover una Visión de Aprendizaje Profundo en nuestro establecimiento

El Liceo Polivalente Experimental de Concepción se ubica en el centro de la ciudad, a pasos del Parque Ecuador y cerca de las instituciones de educación superior que otorgan a Concepción el sentido de ciudad universitaria. Así también, se encuentra cerca de museos y galerías que le permite a sus estudiantes ampliar su acervo cultural.

Actualmente, cuenta con una matrícula de 340 estudiantes distribuidas/os en 12 cursos de los cuales, dos pertenecen a la modalidad Técnico Profesional en la especialidad Programación. Su distribución por género es paritaria, lo que da cabida a la diversidad en su más amplia expresión.

La institución atiende a una población escolar procedente de varias comunas del Gran Concepción. Aunque todas/os sus estudiantes se trasladan desde diferentes sectores para acudir a clases, su sentido de identificación y pertenencia con el establecimiento es mayoritariamente alto. Entre sus sellos educativos se encuentra la pedagogía de los afectos, entendida como la comprensión de sus estudiantes en tanto se constituyen como sujetos activos de su aprendizaje, con respeto por su identidad y atención a la diversidad.

La modalidad polivalente permite que sus estudiantes puedan decidir sin requisitos por una educación científico humanista y/o técnico profesional. De este modo, el proceso de electividad en este liceo surge luego de una inducción en la que se le permite al estudiantado conocer las implicancias y beneficios que significa cada una de las modalidades.

En cuanto a los aspectos instruccionales, el trabajo técnico pedagógico es coordinado desde la Unidad Técnico Pedagógica. Esta se encuentra integrada por dos profesionales, quienes ante la incorporación del aprendizaje profundo en el



quehacer pedagógico, definieron que la metodología más adecuada para su implementación en el liceo era a través de un grupo de docentes. Esta dupla debe transmitir no sólo los conocimientos, sino el entusiasmo por la innovación en sus colegas. Para ello, invitaron a seis docentes de diversas asignaturas a sumarse al proyecto, proponiéndoles el desafío de guiar a sus colegas en este camino por el aprendizaje profundo y la innovación.

Tutores pares: Distribuyendo el liderazgo en nuestro establecimiento

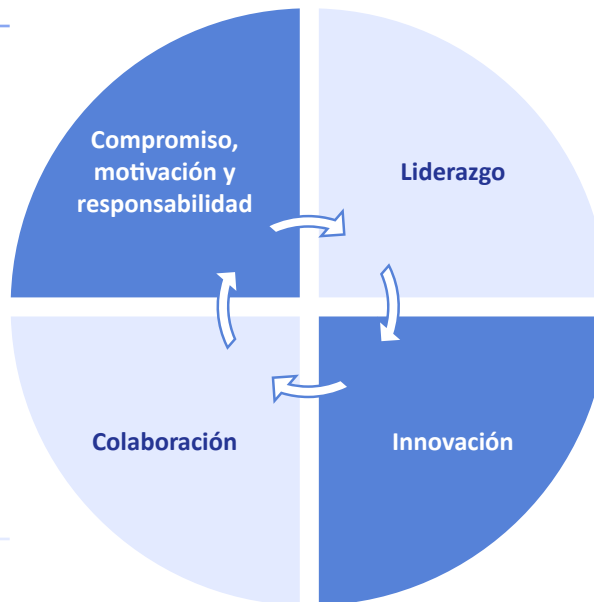
El concepto de tutores pares surge de una idea que, como equipo de liderazgo del establecimiento, estábamos construyendo a fin de empoderar a algunos profesores y profesoras que tenían características para convocar y motivar a otros docentes en distintos proyectos que habíamos desarrollado anteriormente en nuestro establecimiento. Con esta idea en mente, reunimos a seis docentes,

indicándoles que esta era una invitación que requería tiempo y dedicación y que, además, no significaba (desafortunadamente) ninguna remuneración adicional en términos de horas o salario. Les invitamos a participar en un proceso de aprendizaje y crecimiento profesional para diseñar experiencias de aprendizaje desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. De esta manera, en 2023, nace formalmente en nuestro establecimiento el equipo de tutores pares.

Cuando comenzamos el trabajo junto a nuestros tutores pares, el principal desafío que nos propusimos fue instalar capacidades profesionales para el Aprendizaje Profundo. Para ello, agrupamos a todas/os quienes voluntariamente quisieran participar. Sin embargo, para seleccionar a quienes finalmente cumplirían este importante rol, consideramos ciertas condiciones y variables de entrada que, a nuestro modo de ver, son indispensables para movilizar el trabajo de otras/os docentes dentro de nuestro establecimiento.

Dimensiones para la selección de un tutor par

- *No se rinde fácilmente y trabaja para superar obstáculos.*
 - *Motiva a otros con su energía y entusiasmo.*
 - *Es responsable con sus actividades académicas y administrativas en el establecimiento.*
-
- *Confía en sus colegas.*
 - *Participa activamente de las actividades del establecimiento.*
 - *Apoya constantemente a sus pares.*



- *Reconocido como un buen docente entre sus pares.*
 - *Entiende y se preocupa por las necesidades de sus colegas.*
 - *Capacidad de transmitir ideas y expectativas con claridad.*
-
- *Busca constantemente nuevas formas de hacer las cosas.*
 - *Se adapta rápidamente a los cambios.*
 - *Posee curiosidad por aprender y mejorar.*

Seleccionado el equipo de tutores pares, se otorgaron las facilidades necesarias para que pudieran asistir y participar en las distintas instancias de formación que el Centro de Liderazgo + Comunidad dispuso para el desarrollo de capacidades para el Aprendizaje Profundo.

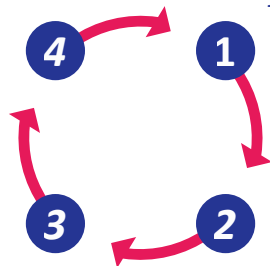
Posteriormente, tras cada uno de estos momentos, el equipo de tutores pares se reunía con la directora y la Jefa de UTP con el propósito de recoger las principales preocupaciones y necesidades de sus colegas, y de preparar las sesiones de trabajo con el fin de transmitir y transferir los conocimientos y metodologías adquiridos durante los talleres.

Al final de cada taller realizado con el cuerpo docente, el equipo de tutores pares se reunía nuevamente con la directora y la jefa de UTP para analizar la sesión y planificar nuevas jornadas de trabajo para profundizar conceptual y metodológicamente en el diseño de experiencias de Aprendizaje Profundo.

Ciclo de trabajo para tutores pares

Equipo de tutores y equipo directivo reflexionan sobre el trabajo desarrollado con docentes.

Tutores pares implementan actividades junto a sus colegas de establecimiento.



Tutores asisten a encuentros junto al equipo directivo de red de +Comunidad.

Tutores y equipo directivo se reúnen para planificar actividades a desarrollar con docentes.

Rol de los tutores pares: Construyendo una visión compartida de Aprendizaje Profundo

Durante el desarrollo del trabajo junto a nuestros tutores pares, hemos aprendido, como institución educativa, a fomentar una visión de Aprendizaje Profundo que movilice tanto a docentes como a estudiantes. Hemos observado que, gracias a la colaboración con tutores pares, se han comenzado a establecer nuevas relaciones entre las/os docentes, lo cual ha fomentado la confianza necesaria para compartir prácticas pedagógicas.

Asimismo, se ha promovido el desarrollo de habilidades y un lenguaje común, con el objetivo de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a nuestros estudiantes. De esta manera, hemos creado un mecanismo intencionado para fortalecer la construcción de confianza e identificar prácticas innovadoras dentro de la escuela, con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En cuanto al rol de las y los tutores pares, consideramos que se han transformado oficialmente en líderes reconocidos dentro de nuestro establecimiento. Su importante papel, caracterizado por la constante comunicación, transmisión y alineación de la Visión de Aprendizaje Profundo desde la cercanía de un colega ha permitido que, en las conversaciones cotidianas en la sala de profesores, se promuevan reflexiones pedagógicas que instalen conceptual y metodológicamente esta visión. Esta perspectiva nos ha invitado a comprender las seis competencias globales clave y a redefinir nuestro entendimiento del aprendizaje en la institución.

Si bien es cierto que, aún no hemos alcanzado completamente la implementación de esta visión de aprendizaje en el establecimiento, es evidente que se ha ido sembrando esta nueva forma de entender el aprendizaje y la pedagogía, tanto en los docentes como en los estudiantes. Este avance nos indica que estamos en el camino correcto hacia la transformación educativa.

Un nuevo desafío: de los tutores pares a los Mega-Departamentos:

En este momento, estamos entrando en una tercera etapa del trabajo de los tutores pares, la cual aborda cómo trabajar los diagnósticos, los diseños y los procesos de retroalimentación de clases para promover prácticas de enseñanza que movilicen el Aprendizaje Profundo. Para ello, estamos organizando el trabajo en mega-departamentos.

¿En qué consisten los Mega Departamentos?

Fue un nombre bastante arbitrario que buscaba romper un poco la estructura tradicional de departamentos, como por ejemplo, el de Lenguaje, Matemáticas o Historia. La idea era reunir a las/los docentes de acuerdo a temáticas comunes y que, además, estuvieran cercanas a la especialidad de los tutores pares.

Por ejemplo, teníamos dos tutores pares, uno de Historia y otro de Filosofía, quienes se hicieron cargo del Mega Departamento de Letras. Nunca le asignamos un nombre formal; el Mega Departamento respondía al trabajo con el equipo de tutores de fines específicos. En el caso de los tutores Richard Miranda y Stephanie Valenzuela, el Mega Departamento estaba conformado por las asignaturas de Lenguaje, Filosofía e Historia. En cambio, el Mega Departamento liderado por las tutoras pares Verónica Muñoz y Claudia Muñoz lo componían las asignaturas de Ciencias, Formación TP, Matemáticas y Tecnología. Finalmente, el tercer Mega Departamento estaba formado por las asignaturas de Arte, Música y Educación Física, a cargo de Sebastián Salazar y Benjamín Arias. De esta manera, cada Mega Departamento tenía una dupla de tutores, quienes, a su vez, tenían a su cargo un grupo de profesores con los que empezaron a trabajar para profundizar en el diseño de experiencias integrales de Aprendizaje Profundo.

Reflexión final:

1. El valor de generar instancias en que los mismos docentes sean los protagonistas de las actividades para mejorar sus prácticas a través de espacios de reflexión protegidos nos demostró que es el camino para que el profesorado pueda proponer alternativas y estrategias al revisar su propio desempeño.
2. Es importante respetar la disposición y voluntad en el trabajo, pero es fundamental direccionar para que no se pierda la intencionalidad.
3. Los docentes en general son más receptivos al trabajo con sus pares, los que se han ido empoderando de su rol de tutor par. Además, son reconocidos como tales, lo que mejora la disposición al trabajo y al desarrollo de una práctica más reflexiva y crítica con su propio hacer.
4. Los procesos reflexivos requieren de confianza y son progresivos e iterativos.
5. La interdisciplinariedad genera un valor adicional al trabajo docente, permite que se aprecien las coincidencias que tiene el currículum a la hora de implementar el proceso de aprendizaje.
6. No es necesario que nosotros como equipo directivo realicemos todas las acciones que apunten a un desarrollo profesional en pos del aprendizaje de nuestros estudiantes.
7. Reflexiones de los docentes:
 - *“Queremos que nuestros estudiantes desarrollen un trabajo autónomo, pero nosotros no tenemos herramientas para este tipo de trabajo, por lo que debemos prepararnos para ello”.*
 - *“Como docentes, nos hacemos cargo o responsables del aprendizaje de los estudiantes, por lo que tenemos que evaluar las acciones que estamos realizando para que nuestros estudiantes logren aprender verdaderamente”.*
 - *“Existe una distancia entre lo que creemos y lo que podemos medir utilizando las rúbricas.”*

• Referencias

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 1. Concepción, Chile:
+COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2022) Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 1. Concepción,
Chile: +COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2022) Cuaderno de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 2. Concepción,
Chile: +COMUNIDAD.

+COMUNIDAD (2024) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 1. Concepción, Chile:
+COMUNIDAD.



contacto@centromascomunidad.cl



centromascomunidad



centromascomunidad



mascomunidad_



centro-mas-comunidad



Centro de Liderazgo + Comunidad

centromascomunidad.cl