

BOLETÍN DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR

DICIEMBRE 2021





**BOLETÍN DE APOYO A LA MEJORA ESCOLAR
NÚMERO 4
+COMUNIDAD, DICIEMBRE 2021**

EDITOR GENERAL
Jorge Gajardo Aguayo

COMITÉ EDITORIAL
Edmundo Durán Mantilla
Jorge Rojas Bravo
Elizabeth Zepeda Varas

DISEÑO GRÁFICO
Javiera Videla Valdivia

Como citar:

+COMUNIDAD (2021) Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar, Número 4. Concepción, Chile: +COMUNIDAD.

ÍNDICE

- 04** Editorial
- 05** Entrevista a José Weinstein:
Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva.
- 09** Herramienta de Liderazgo
Creación de una teoría de acción para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- 16** Herramienta de Liderazgo
¿Cómo promover una cultura de aprendizaje en la escuela? Liderar siendo aprendiz.
- 22** Práctica Destacada
La colaboración para el desarrollo profesional docente como nuevo horizonte

EDITORIAL

El presente boletín tiene como foco el liderazgo pedagógico particularmente cuando tiene un efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Durante las últimas décadas el liderazgo pedagógico ha cobrado especial relevancia, toda vez que es uno de los factores intraescuela que más impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes, después del trabajo docente. Considerado aquello en este número, como es habitual, con una entrevista en profundidad a un experto, presentamos dos herramientas de liderazgo y una práctica destacada de un establecimiento escolar.

La entrevista de este número contó con el aporte del destacado académico de la Universidad Diego Portales, José Weinstein. A partir de un análisis de la importancia del liderazgo escolar y del rol de los líderes educativos, nuestro entrevistado aborda los desafíos del liderazgo distribuido, profundizando particularmente en la influencia que poseen los líderes medios en los procesos de desarrollo profesional docente. Asimismo, el profesor Weinstein explora los alcances que posee la confianza relacional, en cuanto es un elemento que permite llevar los procesos educativos de manera fluida: “el pegamento que permite que la escuela se mantenga cohesionada”. Finalmente, nos entrega sus expectativas sobre los desafíos que depara para el nuevo gobierno la agenda pendiente vinculada a la carrera directiva.

En la sección de herramientas, la primera de ellas aborda uno de los elementos más relevantes de los últimos años en el apoyo de los procesos de mejora escolar. Nos referimos a la teoría de acción. Efectivamente, esta herramienta permite a los líderes escolares elaborar un relato de la mejora que se desea implementar, vinculando supuestos y consecuencias de las acciones que se desean promover. Si bien, mucho se ha escrito acerca de teorías de acción, la traducción y adaptación que se realiza de la propuesta elaborada por el Center for Educational Leadership de la Universidad de Washington, adopta una metodología de trabajo que se articula entorno a la indagación y uso de datos, centrada en problemas de práctica. Esta apuesta es clave para comprender el proceso de mejora considerando factores intraescuela.



*Jorge Ulloa Garrido,
Director Ejecutivo +Comunidad.*

La segunda herramienta está destinada a la promoción de una cultura de aprendizaje en la escuela, para ello aborda el desafío de liderar siendo aprendiz. Liderar como aprendiz implica promover coherencia sobre el propósito compartido y el trabajo de la escuela. Esto implica buscar conexiones con el propósito moral, favoreciendo un entorno colaborativo y un aprendizaje como práctica auténtica de quien lidera. Para ello, se propone la metáfora del viaje, que considera tres estaciones: la preparación, el viaje y la llegada a puerto.

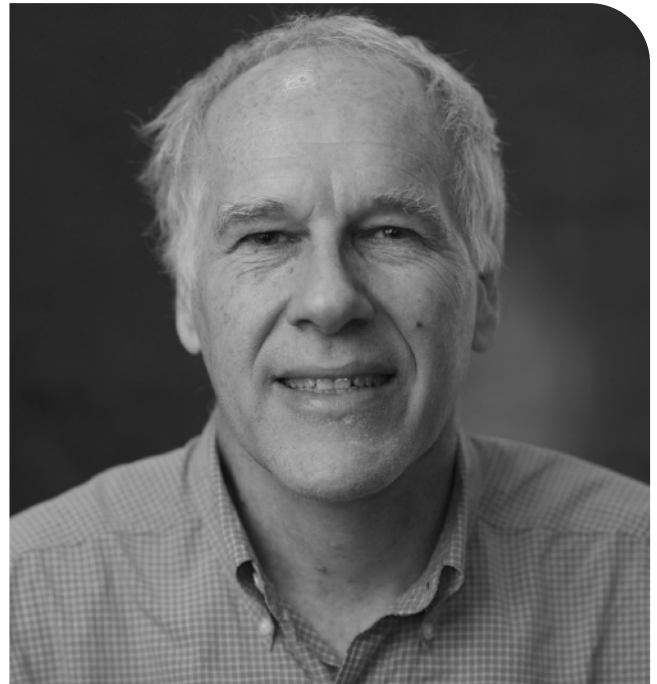
Finalmente la práctica destacada presenta la experiencia de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente de la Escuela Bello Horizonte de la comuna de Lota. A partir de la conformación de distintos grupos de trabajo colaborativo, los equipos van abordando sus desafíos disciplinares o interdisciplinares de forma autónoma, contando con las condiciones y recursos para poder desarrollar sus distintas propuestas y proyectos. Como eje articulador de esta experiencia, cuentan con una bitácora de registro, que cumple un rol informativo y reflexivo. Tenemos la cultura de escribir, comenta una docente participante.

ENTREVISTA A JOSÉ WEINSTEIN:

Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva

Por Elizabeth Zepeda, Jefa de Línea de Difusión y Transferencia.

José Weinstein Cayuela es Sociólogo de la Universidad de Chile y Doctor en Sociología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Diego Portales y dirige el Programa de Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de dicha universidad. Su docencia se concentra a nivel de doctorado y magíster. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo ejercido como Subsecretario de Educación y primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos (2000-2006). Ha trabajado en diferentes instituciones nacionales vinculadas a la educación. También ha trabajado como consultor en instituciones internacionales como OECD, UNESCO, CEPAL y otras. Entre el 2012 y el 2015 fue miembro del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. En la actualidad su área de investigación se focaliza en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.



La evidencia disponible tanto a nivel nacional como internacional releva la importancia del liderazgo escolar para promover la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes ¿Cómo se produce dicho efecto? ¿Qué rol cumplen los líderes en el despliegue de las capacidades profesionales de los docentes?

La evidencia acumulada ha mostrado que el efecto de los directivos es principalmente indirecta y está mediada por su influencia en los docentes. Los distintos meta-análisis desarrollados han sido categóricos en evidenciar que si los directivos logran afectar no solo la motivación y las competencias profesionales, sino que también las formas de organización y trabajo colectivo entre los docentes, ello se traduce en más oportunidades de aprendizaje para los y las estudiantes. La reciente síntesis de estudios realizada por Grissom, Egalité y Lindsay (2021) estableció que el impacto de reemplazar un director/a de escuela perteneciente al grupo del 25% de menor eficacia por un director/a de escuela que pertenezca al grupo del 25% de mayor eficacia se traduce en que los estudiantes contarán con un equivalente a 2.9 meses adicionales en sus estudios de matemáticas y a 2.7 meses adicionales en lenguaje.

Por ello suele afirmarse que contar con el liderazgo de un buen director/a es una condición *sine qua non* para desarrollar procesos de mejora.

Considerando este rol clave del liderazgo escolar ¿Con qué capacidades debería contar un líder pedagógico que desea promover mejores capacidades en sus docentes?

Un líder pedagógico debe contar con las capacidades para poder potenciar la labor educativa, individual y colectiva, que realizan los y las docentes que trabajan en el establecimiento que dirige. En ese sentido debe ser lo suficientemente competente en materias técnico-pedagógicas como para entender los requerimientos y necesidades de desarrollo profesional que poseen los docentes, así como para orientar estratégicamente un proceso de cambio pedagógico, lo que incluye saber apreciar cuando se está produciendo una transformación positiva en la labor docente en aula o bien en el trabajo colaborativo entre docentes. Su incidencia se produce por la conducción general del proceso de mejora y fortalecimiento de las capacidades profesionales, lo que exige que cuente con competencias para orquestar procesos de cambio en que deben participar múltiples actores y echar mano a diferentes recursos. En otros términos, no creo que, como a veces se plantea, se deba pedir a un director/a que sea directamente la persona que forme a los docentes en los contenidos de las asignaturas o en el uso de diversas didácticas, convirtiéndose en una suerte de tutor/a en materias pedagógicas. Pero sí debe ser capaz de liderar procesos de cambio de la escuela en los que estos apoyos específicos, sea que provengan de adentro o de afuera, estén presentes.

Durante los últimos años ha cobrado relevancia el liderazgo distribuido como un modelo de liderazgo que descentraliza la toma de decisiones a nivel organizacional y promueve agencia colectiva ¿Cómo ayuda este tipo de liderazgo al logro de mejores capacidades docentes?

Efectivamente, el liderazgo distribuido se ha convertido en una manera de entender el liderazgo que es característica del siglo XXI y que corresponde a una manera menos jerárquica de comprender la organización escolar, en que, para expresarlo gráficamente, se la visualiza más como una red que como una pirámide. Su auge está vinculado a las tendencias predominantes en las maneras de relacionarse y organizarse que trascienden el campo educativo y que son características de la sociedad actual. Este modelo de liderazgo permite movilizar los conocimientos, la experiencia y la creatividad innovadora que realmente existe al interior de una comunidad escolar, y que está distribuida entre el conjunto de los y las docentes, e incluso más allá de ellos (por ejemplo, entre los y las asistentes de la educación). Lo que la jerárquica pirámide no desarrollaba ni permitía fluir en términos de agencia colectiva, sí puede potenciarse en la red. Así los docentes se benefician por partida doble: por una parte, pueden tener acceso y absorber el conjunto del capital profesional que la comunidad docente de su establecimiento posee, y, por otra, pueden ir desarrollando su propio liderazgo pedagógico, en tanto líderes docentes, creciendo mediante su influencia en la cultura y la estructura de la escuela.

“No creo que, como a veces se plantea, se deba pedir a un director/a que sea directamente la persona que forme a los docentes en los contenidos de las asignaturas o en el uso de diversas didácticas, convirtiéndose en una suerte de tutor/a en materias pedagógicas. Pero sí debe ser capaz de liderar procesos de cambio de la escuela en los que estos apoyos específicos, sea que provengan de adentro o de afuera, estén presentes”.

Considerando el ámbito de influencia de los líderes medios, tales como jefes de departamento o ciclo, jefes de UTP, inspectores, encargados de convivencia, entre otros, ¿Cómo contribuyen los líderes medios al desarrollo profesional de los docentes y qué los diferencia, en cuanto a este propósito, respecto del rol de los líderes directivos?

Los líderes medios cumplen un rol decisivo de coordinadores de ámbitos o sectores dentro de la organización escolar. Su labor es especialmente requerida en las organizaciones escolares de mayor tamaño y complejidad, en que se necesita de cierta división de responsabilidades y especialización de funciones para poder alcanzar una gestión exitosa. En esta estructura compleja, los líderes medios son un eslabón clave para la materialización de ciertos procesos específicos que pueden atravesar a toda la organización (como puede ocurrir con la convivencia) o bien que pueden abarcar solo a un grupo determinado de docentes (como puede acontecer con los encargados de ciclo). Lo que hemos podido apreciar en estudios de liceos es que los líderes medios, en especial las jefaturas de departamentos y de especialidades técnicas, entregan a los y las docentes un conocimiento curricular y pedagógico más especializado y preciso que el que reciben de los directivos. Asimismo hemos visto cómo pueden ir logrando más coherencia en las prácticas que desarrollan los docentes del mismo departamento o especialidad, produciéndose un mayor alineamiento en el tipo de relación pedagógica con los estudiantes, así como un mayor diálogo e intercambio profesional en materias técnicas. En cualquier caso, para que

cumplan este papel de activadores de cierto trabajo colectivo docente es necesario que los directivos les otorguen espacios y oportunidades de desarrollar su propio ámbito de liderazgo, no considerándolos como meros transmisores de información entre la dirección y los docentes.

Durante los últimos años usted se ha dedicado a estudiar la confianza relacional en escuelas y liceos de nuestro país ¿Por qué considera que este tema es relevante? ¿Qué rol tienen los directivos para su desarrollo?

Desde los años 90 la temática de la confianza relacional ha sido estudiada por la investigación educacional como un aspecto clave de la vida escolar. Se ha dicho que es la columna vertebral de una comunidad educativa, puesto que es el elemento que permite que se puedan llevar a cabo fluidamente los principales procesos que deben realizar las escuelas y que se alcancen los complejos resultados que la sociedad les solicita. No hay posibilidad de mejora educativa sostenible sin confianza relacional, aunque la confianza relacional por sí sola no es suficiente para producir procesos de transformación educativa. En términos de imágenes que permiten ilustrar la relevancia de la confianza, se suele plantear que la confianza relacional es el pegamento que permite que la escuela se mantenga cohesionada, así como es el lubricante que posibilita que los procesos se desarrollen con rapidez y el fermentador que activa la generación de innovaciones por parte de la comunidad educativa. En nuestras investigaciones en

“Lo que hemos podido apreciar en estudios de liceos es que los líderes medios, en especial las jefaturas de departamentos y de especialidades técnicas, entregan a los y las docentes un conocimiento curricular y pedagógico más especializado y preciso que el que reciben de los directivos. Asimismo hemos visto cómo pueden ir logrando más coherencia en las prácticas que desarrollan los docentes del mismo departamento o especialidad, produciéndose un mayor alineamiento en el tipo de relación pedagógica con los estudiantes, así como un mayor diálogo e intercambio profesional en materias técnicas”.

“No hay posibilidad de mejora educativa sostenible sin confianza relacional, aunque la confianza relacional por sí sola no es suficiente para producir procesos de transformación educativa. En términos de imágenes que permiten ilustrar la relevancia de la confianza, se suele plantear que la confianza relacional es el pegamento que permite que la escuela se mantenga cohesionada, así como es el lubricante que posibilita que los procesos se desarrollen con rapidez y el fermentador que activa la generación de innovaciones por parte de la comunidad educativa”.

escuelas y en liceos, hemos podido corroborar la incidencia de la confianza en la vida escolar y su potencialidad para desarrollar el capital social de la comunidad educativa, lo que ha sido particularmente notorio en estos tiempos de crisis pandémica. Asimismo, hemos podido apreciar la centralidad de quienes poseen mayor poder posicional en la escuela respecto de la confianza existente: así como el docente “da el tono” de la confianza que existe en su sala de clases, el director/a “da el tono” de la confianza que existe en el colegio en su conjunto. De ahí la responsabilidad de los directivos/as en cuanto a crear condiciones para que la confianza relacional florezca. Esto por cierto no excluye que hay ciertas políticas educativas más favorables que otras para la construcción de confianza al interior de las escuelas.

Se acaba de elegir un nuevo gobierno, que desplegará sus políticas educativas desde el once de marzo del año entrante ¿Tiene usted alguna expectativa especial en materia de liderazgo directivo?

Sin duda que lo primero es que se salde la deuda de no contar con una carrera directiva. Cuando se legisló la nueva carrera docente se tomó el compromiso por parte del ejecutivo de avanzar en una carrera para los

directivos/as, pero lamentablemente no se ha avanzado al respecto. La ausencia de dicha carrera está teniendo consecuencias importantes para la dirección escolar: disminución del interés por acceder a la posición directiva, falta de orientación de la formación y el desarrollo profesional de directivos/as, desmotivación de parte de quienes actualmente se desempeñan en cargos directivos, no utilización plena por parte del sistema de las capacidades existentes (por ejemplo, el uso de las capacidades de mentoría y acompañamiento de los directores/as expertos por los/las principiantes). Esperemos que el nuevo gobierno tenga conciencia de la importancia del factor liderazgo directivo y ponga en marcha una carrera directiva. Fortalecer el liderazgo directivo ayudará a que puedan materializarse en jardines, escuelas y liceos otras prioridades que el gobierno entrante ha anunciado, como el despliegue pleno de la Nueva Educación Pública o la puesta en marcha de un Plan de Recuperación Educativo frente a los estragos de la pandemia en los y las estudiantes. •

HERRAMIENTA DE LIDERAZGO:

Creación de una teoría de acción para mejorar la enseñanza y el aprendizaje

Traducción y adaptación realizada por María Paz Muñoz y Gerardo Urrea, Facilitadores Línea de Formación innovadora para el desarrollo de capacidades de Liderazgo, Región del Biobío, del texto Creating a Theory of Action for Improving Teaching and Learning, Center for Educational Leadership, University of Washington.

Esta herramienta está diseñada para proporcionar orientación a los líderes escolares y líderes intermedios, al momento de abordar los problemas de aprendizaje de los estudiantes, asociados a problemas de prácticas docentes y de liderazgo. La herramienta asegura que los problemas de enseñanza y liderazgo, se basen en un análisis claro de lo que funciona y no funciona del trabajo desarrollado con los estudiantes. Por otra parte, ayuda a los líderes a utilizar el análisis de datos para generar una teoría de acción basada en la evidencia, que explique los cambios específicos que se pretenden realizar para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Esta herramienta le ayudará a:

1. Examinar con detención el problema que se pretende resolver: Con demasiada frecuencia los líderes inician de manera inmediata la búsqueda de acciones por emprender, sin profundizar en el porqué del problema, sin apreciar lo que está sucediendo en su entorno con los estudiantes y los adultos. Este apresuramiento por parte de los líderes en la búsqueda de una solución, conlleva como resultado la inversión de tiempo, recursos y esfuerzos, en actividades particulares que no necesariamente, los conducirá a mejorar adecuadamente las problemáticas que desean resolver.

2. Hacer del liderazgo el núcleo de la teoría de la acción para reconocer problemas de práctica en el establecimiento: Esta herramienta incita a los líderes educativos a considerar no solo los problemas en

general, sino también los problemas de práctica (problemas en lo que las personas a lo largo del sistema hacen día a día y cómo piensan sobre su trabajo) que contribuyen a los resultados de los estudiantes.

3. Usar evidencias para justificar la teoría de acción: No hay escasez de problemas y estrategias de mejora en las escuelas. Pero ¿qué problemas son los más urgentes? ¿Qué problemas son realmente problemas? ¿Qué estrategias podrían funcionar realmente para abordar un problema en particular? Un enfoque de teoría de acción para cambiar los puntos de vista que exploran estas preguntas, requiere de una articulación entre la justificación y las afirmaciones sobre problemas y "soluciones" y la revisión continua de evidencias para respaldarlas.

4. Identificar los apoyos que requieren los líderes, para el cambio de sus prácticas: Por ejemplo, si se determina que el director necesita proporcionar retroalimentación de calidad a los docentes durante las observaciones en el aula, ¿qué tipo de apoyo podría necesitar el director en esta actividad? Si se determina que los docentes necesitan diversificar la enseñanza de manera efectiva, ¿qué otras condiciones, además de la retroalimentación del director, son importantes para que los profesores lleven a cabo esas acciones? Si afirma que la diversificación de la enseñanza por parte de los docentes afectará el rendimiento de los estudiantes en lectura, considere qué otras condiciones afectan el rendimiento de los estudiantes más allá de lo que hacen los maestros e identifíquelas.

Antes de iniciar la construcción de la teoría de la acción, tenga en cuenta que este proceso toma tiempo y nunca alcanza un estado final. Más bien, es un documento vivo que necesitan ser revisado y refinado a medida que los directores y líderes intermedios toman medidas, recopilan pruebas y consideran las condiciones cambiantes del quehacer educativo.

Elaborando una teoría de acción

PRIMER PASO

Para comenzar, analice el gráfico de la teoría de la acción que se presenta a continuación (Figura 1). Inicie la lectura desde el punto 1 al punto 3.

Si se observa detenidamente la imagen presentada, se apreciará que, para comenzar a elaborar una teoría de acción sobre la enseñanza y el aprendizaje, no se comienza abordando directamente los problemas percibidos en la práctica docente o en las prácticas de

liderazgo escolar, sino más bien, la principal preocupación siempre es mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Por ello, notará que **la gráfica presentada, alienta a líderes escolares a comenzar la elaboración de su teoría de la acción enfocándose primero en problemas específicos y en las necesidades que poseen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.** Observar lo que está sucediendo con los estudiantes, permite comprender cómo la práctica actual, desde la enseñanza hasta el liderazgo, es parte de una cadena de causalidad que produce los resultados en el desempeño de los estudiantes que se vislumbran.

Este proceso proporciona una forma sencilla de enunciar una teoría de acción para respaldar el trabajo: **"Si el/la directora/a hace X, los/las profesores/as podrán hacer Y, lo que ayudará a todos los/las estudiantes a aprender a niveles superiores".**

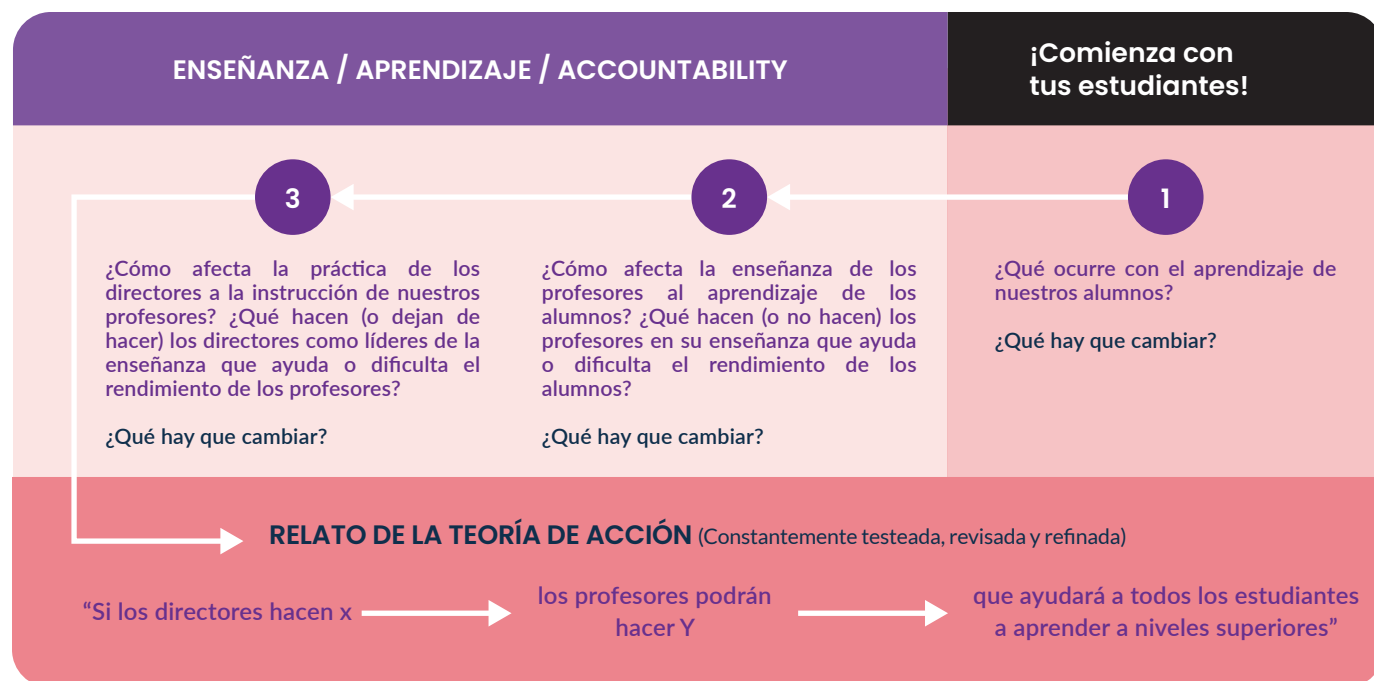


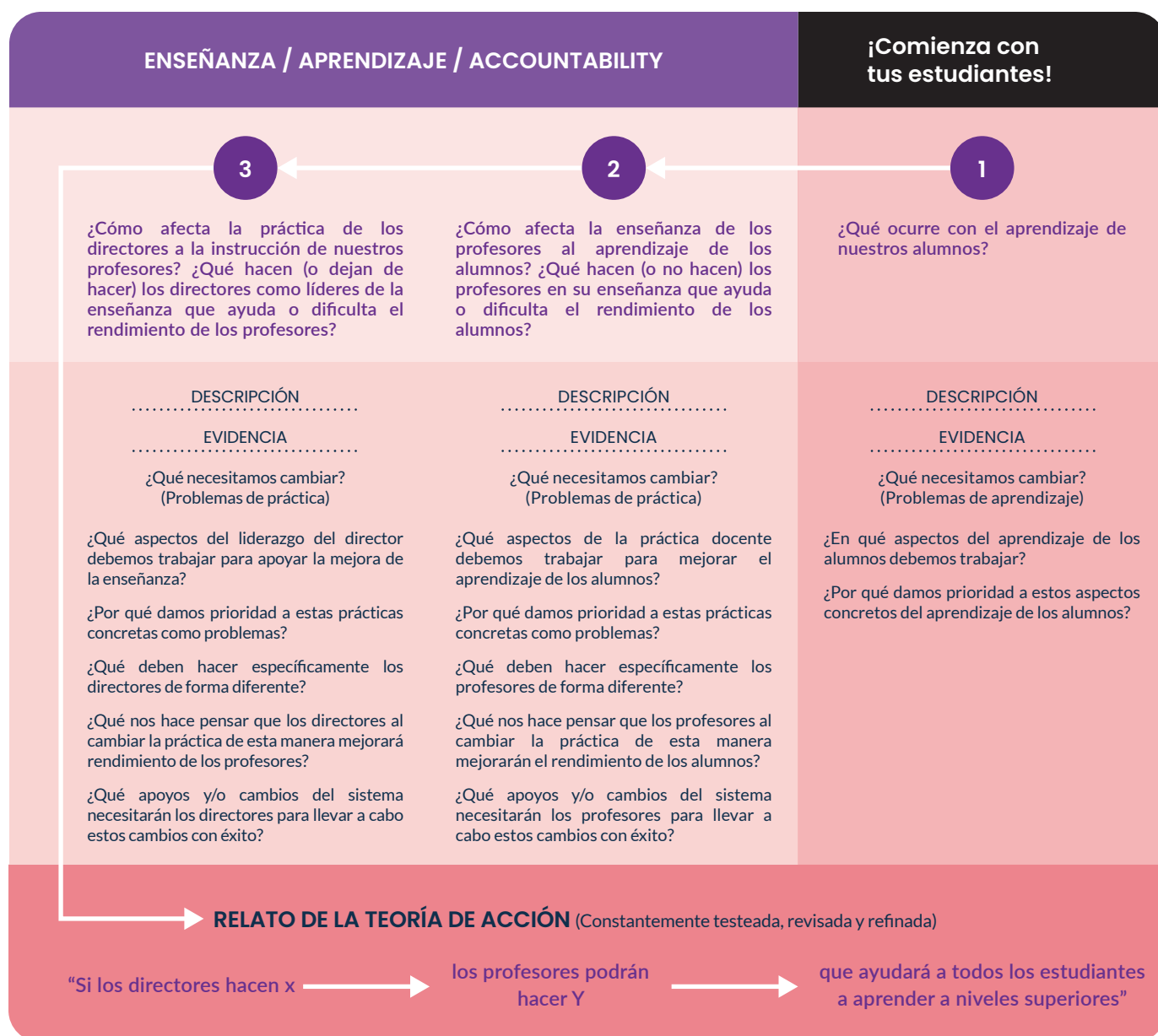
Fig. 1. Teoría de acción.

SEGUNDO PASO

Si bien la primera teoría de acción general elaborada, le brinda un buen punto de partida para la discusión, aún no será lo suficientemente detallada ni estará suficientemente basada en la evidencia para brindarle una base sólida para una acción efectiva. Para llevar su pensamiento a un nivel más profundo, examine con detención el gráfico ampliado de la teoría de acción que se presenta a continuación.

Recuerde iniciar este análisis partiendo por lo que ocurre con el aprendizaje de los estudiantes, luego avance a los problemas de práctica docente y finalice con la revisión de los problemas de prácticas de liderazgo.

Fig. 2. Gráfico ampliado de la teoría de acción.



Esta versión incluye preguntas que le permiten comprobar las afirmaciones realizadas respecto de lo que está sucediendo con las prácticas de liderazgo, las prácticas de enseñanza, y el aprendizaje en su escuela, a partir de evidencias. Por otra parte, le permite observar por qué está dando prioridad a temas particulares como problemas, y qué cree le ayudará a remediar esos problemas y por qué.

Tenga en cuenta que trabajar en todas estas preguntas será, y debería ser, un proceso mucho más largo que la discusión de la teoría de acción general. A medida que avanza en el proceso, es posible que se identifiquen áreas en las que necesite recopilar más evidencia (mirar datos de los estudiantes, realizar recorridos en el aula o conversar con actores claves de la escuela) o consultar qué dice la investigación respecto de los problemas observados, antes de materializar su teoría de acción.

Levantando evidencias para justificar la teoría de acción

Para dar sustento a la teoría de acción desarrollada, es necesario que los líderes escolares utilicen la información disponible y que además levanten evidencias, en primer lugar sobre el aprendizaje de los estudiantes. A continuación es necesario que indaguen en prácticas docentes y cómo estas influyen en el logro de resultados de aprendizaje de sus estudiantes; y por último, la teoría de acción invita a los líderes a revisar sus prácticas y el efecto que estas tienen en la práctica docente.

El levantamiento de datos consta de tres pasos:

A. Aprendizaje de los alumnos

Inicie la búsqueda de evidencias con la siguiente interrogante ¿Qué ocurre con el aprendizaje de nuestros alumnos? Luego, para profundizar en el análisis se sugiere desarrollar la siguiente secuencia:

a) Describa un caso:

1. ¿Qué estudiante de nuestro establecimiento refleja mejor lo que más nos preocupa sobre el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Qué está ocurriendo específicamente con ese alumno?
3. ¿Cómo es un día típico para ese estudiante en términos de su experiencia de aprendizaje?
4. ¿Qué grado de prevalencia creemos que tienen estos problemas?

b) Utilice evidencias:

1. ¿Qué pruebas de rendimiento de los alumnos tenemos que corroboren nuestras preocupaciones anteriores? (Por ejemplo, datos de rendimiento, observaciones/rondas/recorridos, y/o conversaciones/encuestas con profesores, padres y alumnos).

c) Teniendo en cuenta nuestras observaciones y los datos analizados:

1. ¿Qué aspectos del aprendizaje de los alumnos necesitamos cambiar?
2. ¿Cuál es el problema de aprendizaje de los alumnos?
3. ¿Por qué damos prioridad a este problema específico del aprendizaje de los alumnos?
4. ¿Qué cambios en la práctica del profesorado o en otros recursos didácticos creemos que marcarán la diferencia en el aprendizaje de los alumnos?

B. Práctica docente

Una vez analizados los resultados de aprendizaje de los estudiantes, continúe con la indagación sobre las prácticas docentes y su impacto en el aprendizaje de los alumnos.

Inicie este proceso preguntándose:

1. ¿Cómo afecta la enseñanza de nuestros profesores en el aprendizaje de nuestros alumnos?
2. ¿Qué están haciendo o dejando de hacer los profesores en su instrucción, que está ayudando o dificultando el rendimiento de los alumnos?

a) Describa un caso:

1. ¿Qué profesor de nuestra escuela refleja mejor lo que más nos preocupa sobre la calidad de la enseñanza, teniendo en cuenta los problemas que vemos en el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Qué hace específicamente ese profesor en su práctica que nos preocupa?
3. ¿Qué podría estar haciendo ese profesor durante una típica lección en términos de cómo interactúa con los estudiantes?

b) Utilice evidencias:

1. ¿Qué evidencias tenemos (o podríamos recoger) que corroboren el problema que presenta este profesor?
2. ¿Cuál es la prevalencia de este tipo de enseñanza, entre qué profesores, y cómo está afectando al rendimiento de los alumnos?

C. Teniendo en cuenta los problemas que observamos en el aprendizaje de los alumnos:

1. ¿Qué aspectos de la práctica docente debemos cambiar para mejorar el aprendizaje de los alumnos?
2. ¿Cuál es el problema de la práctica docente?
3. ¿Por qué damos prioridad a este problema específico de la práctica docente?
4. ¿Qué deben hacer específicamente de forma diferente los profesores?
5. ¿Qué nos hace pensar que este cambio de práctica docente mejorará el aprendizaje de los alumnos?
6. ¿Qué apoyos necesitarán los profesores para realizar estos cambios con éxito?

Líderes escolares

El análisis de evidencias, finaliza con la revisión de las prácticas de liderazgo, para ello reflexione a partir de las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo afecta la práctica de las y los líderes escolares en la enseñanza de nuestros profesores?
2. ¿Qué hacen o no hacen los líderes escolares que ayuda o dificulta el rendimiento educativo de los profesores?

Posteriormente, para profundizar en la indagación de las prácticas de liderazgo, desarrolle la secuencia propuesta:

A. Describa las áreas de mejora

A partir de los datos analizados, responda:

1. ¿Cuáles son las áreas específicas de mejora en el desarrollo profesional docente?

B. Utilice evidencias

1. ¿Qué evidencias tenemos o necesitamos levantar, que nos permitan entender las áreas de desarrollo profesional docente que se requieren mejorar?

C. Teniendo en cuenta los problemas que hemos identificado en las prácticas docentes, responda:

1. ¿Qué aspectos del liderazgo del equipo directivo debemos cambiar?
2. ¿Cuál es el problema de la práctica de los líderes?
3. ¿Por qué damos prioridad a este problema específico de la práctica de los líderes escolares?
4. ¿Qué deben hacer específicamente de forma diferente los integrantes del equipo directivo?
5. ¿Qué nos hace pensar que este cambio de prácticas del equipo directivo mejorará las prácticas de enseñanza docente?
6. ¿Qué apoyos necesitará el equipo de líderes para llevar a cabo estos cambios con éxito? ¿Qué recursos serán necesarios?

TERCER PASO

Una vez que haya terminado de trabajar con las preguntas anteriores de forma secuencial, considere todas las respuestas simultáneamente, trabajando desde los problemas de aprendizaje de los estudiantes por la derecha, hasta la práctica directiva, a la izquierda, como se muestra en los gráficos.

Durante el análisis, destaque las relaciones entre los temas que ha identificado. En particular, será útil centrarse en las respuestas de la pregunta C, "¿Qué debe cambiar?", en cada área para promover un liderazgo educativo eficaz, la práctica docente y el rendimiento de los estudiantes. Siempre que haya desarrollado una justificación sólida de lo que hay que cambiar en cada caso, al plasmar sus respuestas a esa pregunta, debería ser capaz de generar una teoría de acción revisada que sea más profunda que la primera:

TEORÍA DE ACCIÓN REVISADA		
Sí, el director hace...	Entonces los profesores podrán...	Para que los estudiantes sean capaces de...

Fig. 3. Teoría de acción revisada.

Como se ha mencionado, esta teoría de acción revisada estará sujeta a una continua reevaluación y revisión. Incluso, al volver a revisar las respuestas de las interrogantes trabajadas, puede que necesiten reunir evidencias más sólidas o consultar más investigaciones para respaldar su teoría".

Desafíos para la implementación de la teoría de acción

La teoría de acción invita a los líderes a detenerse y examinar exhaustivamente un problema que afecta el aprendizaje de los estudiantes, antes de pensar en una solución. Este proceso implica evidenciar la relación causal entre los efectos del problema, las prácticas de enseñanza y las prácticas de liderazgo. Finalizado el proceso de elaboración de la teoría de acción, los líderes escolares deben pensar en el futuro, proyectando el proceso de implementación, teniendo claridad del estado actual del establecimiento y hacia dónde quieren llegar, lo anterior, permite a los equipos poder mirar y revisar constantemente su teoría de acción.

Para orientar esta discusión, se sugiere utilizar las siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo vamos a cubrir las brechas evidenciadas al examinar nuestra teoría de la acción?
2. ¿Cómo utilizaremos nuestra teoría de acción?
3. ¿Con quiénes debemos dialogar sobre nuestra teoría de acción y por qué?
4. ¿Qué es lo más importante que debemos transmitir sobre nuestra teoría de acción y la necesidad de cambio?
5. ¿Qué proceso seguimos para revisar y actualizar regularmente nuestra teoría de acción, ya sea formal o informalmente, a medida que nuestro trabajo avance en los próximos meses y años? •

HERRAMIENTA DE LIDERAZGO:

¿Cómo promover una cultura de aprendizaje en la escuela? Liderar siendo aprendiz

Nadiezhdá Yáñez Oyarzún, Coordinador Línea de Formación innovadora para el desarrollo de capacidades de liderazgo, Región Metropolitana.

Bajo el paraguas del siglo XXI se encuentran preguntas esenciales y tendencias tales como qué especie esperamos ser, interrogante con la que se abrió el Congreso del Futuro hace algunos años—, o cómo convivirá la globalización con el nacionalismo ante procesos migratorios en el marco de la crisis climática y las que se han venido sucediendo en salud. En educación existe coincidencia que el papel de las habilidades aumentará.

“Las habilidades desafían el conocimiento, ya que internet permite un fácil acceso a enormes cantidades de información, y la inteligencia artificial ayuda en la administración de la información. Al mismo tiempo, el pensamiento crítico y la capacidad a entender fenómenos de mayor tamaño será importante. (...) habrá una creciente necesidad de ganar un entendimiento de nuestra sociedad digitalizada, y a profundizar la creatividad y las habilidades interactivas” (SITRA Megatrend Cards, 2017).

El aprendizaje a lo largo de la vida (*Lifelong learning*) se instala como una necesidad, asociado a fenómenos como el aumento de la esperanza de vida y cambios radicales en las estructuras de trabajo. Sin ir más lejos, los últimos dos años hemos experimentado, en primera persona, la revolución de nuestros ambientes de trabajo, fusionando el espacio público y el privado, profundizando brechas de género y organizando nuestra vida entre ambientes virtuales y presencialidad restringida.

Este contexto es, por cierto, un paisaje cada vez más presente en el debate educativo. Nuevas comprensiones sobre el aprendizaje alimentan la definición de habilidades y competencias que resultan críticas para ser parte del siglo XXI.

¿Cuánto impacta este contexto en la definición de los desafíos del mundo adulto que participa del ecosistema educativo y, en particular, de sus líderes? Imbuidos en el desafío de potenciar capacidades de aprendizaje para el siglo XXI en niños, niñas y jóvenes obviamos que, en el presente de los adultos, están en pleno curso estos cambios.

Desplegar habilidades transversales como la autorregulación, empatía y perseverancia — resignificando el error y el fracaso; comprender problemas complejos; usar el pensamiento crítico para actuar en el mundo; disponerse con mentalidad de crecimiento en contextos de acelerados cambios, constituyen vastos desafíos para las y los estudiantes, un imperativo para adultos y cualidades insoslayables para los líderes.

Por tanto, ¿Qué características necesitan los liderazgos en el siglo XXI?

“Un corazón que late”

En una perspectiva global, compleja y sistémica, los focos de mejoramiento que inspiraron durante el siglo XX y hasta ahora, parte importante de las políticas educativas y el mejoramiento, se encuentran en entredicho, conviviendo con nuevas comprensiones en las que, factores como: i) creación de capacidades, ii) trabajo colaborativo, iii) pedagogía y iv) coherencia sistémica, se proponen como las nuevas palancas del cambio educativo y la mejora, superando los focos anteriores, a saber, i) rendición de cuentas externa, ii) calidad individual de maestros y iii) líderes escolares, iv) tecnología (por sobre la pedagogía) y v) fragmentación de estrategias.

En la comprensión y promoción de estos nuevos (o también llamado “correctos”) impulsores, surge la propuesta estratégica de **“marco de coherencia”** a seguir (Fullan y Quinn, 2017). Constituido por 4 componentes fundamentales, el marco de coherencia busca inspirar estrategias de mejora en todo el sistema (base, intermedio y macro), situando a nivel nuclear el liderazgo, en tanto los líderes son quienes, generan

coherencia al responder, en una integración dinámica de los 4 componentes, a las necesidades y desafíos de sus contextos.

De esta manera, **“La coherencia consiste en la profundidad compartida de la comprensión del propósito y de la naturaleza del trabajo.** La coherencia, entonces, es lo que está en las mente y acciones de la gente en un plano individual y, en espacial, colectivo (...). Sólo hay una forma de lograr una mayor coherencia, y es a través de la acción y la interacción decididas, dedicándose a la capacidad, la claridad, la precisión de la práctica, la transparencia, el seguimiento del progreso y la corrección continua”.

En otras palabras, la experiencia subjetiva compartida y profunda, que conecta lo racional y emocional, con nuestra labor, inspira la mejora y nos permite liderar el cambio. “Es como un corazón que late (...) que tiene estas cuatro cámaras distintas pero que se relacionan y comunican entre sí; y el trabajo de los líderes es hacer latir el corazón en estas cuatro cámaras simultáneas” (Fullan, 2019).

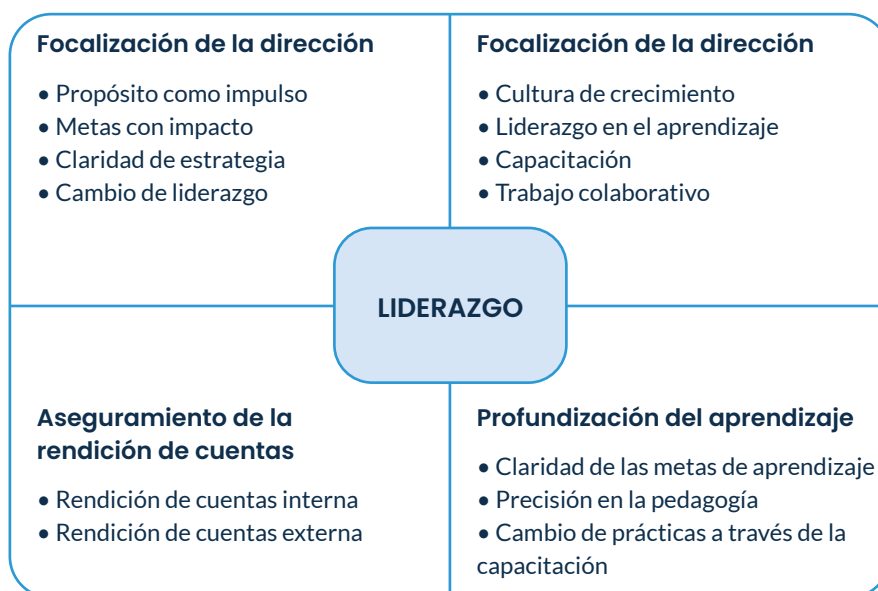


Fig. 1. Marco de Coherencia (Fullan y Quinn, 2017)

Liderar siendo aprendices

Liderazgos que promueven y generan coherencia, requieren estar motivados por el propósito, para lo cual necesitan refrescar su propio impulso moral, ejercer un liderazgo adaptable, matizado y colaborativo, que influya, inspire y produzca impacto.

El axioma de “la imposibilidad de no comunicar” nos recuerda que nuestros gestos, palabras, silencios, acciones, emociones, etc., están permanentemente comunicando. Tanto lo que hacemos como lo que decidimos no hacer, comunica a nuestro entorno.

Si estoy conectado con mi imperativo moral, resulta más llano vincular con el propósito moral que transformó en docentes, a los profesionales de la educación que son parte de la comunidad escolar.

Impactar en la vida de niños, niñas y jóvenes, aprender, transformar biografías y sociedades, con equidad y justicia son propósitos que muchas veces se han ido empolvando bajo una carga burocrática excesiva, sucesivos programas a corto plazo y alta demanda de rendición de cuentas externa. Cuando reconectamos con el propósito se unen la pasión por el cambio, el aprendizaje y nuestras tareas cotidianas amplían sus horizontes.

Más, no basta reconectar, se requiere prolijidad para que estas profundas aspiraciones no se conviertan en quimeras o declaraciones altisonantes que finalmente, no inspiran estrategias coherentes que acerquen la realidad a los sueños. Hargreaves, Boyle y Harris (2014) llaman a este componente crítico soñar con decisión: un propósito profundo e implacable, acompañado de una modalidad de aprendizaje igualmente fuerte (Fullan 2021; Leithwood y Quinn, 2021; Rincón Gallardo 2019).

Líderes que favorecen entornos colaborativos, impulsan mentalidades de crecimiento y aprendizaje en los individuos, los equipos y la organización, con foco en el aprendizaje de niños y jóvenes. En consecuencia, unifican en su accionar y los significados que este nutre, lo que tradicionalmente se ha entendido como departamentos y funciones separadas, lo técnico-pedagógico, la gestión del cambio y el liderazgo.

Los líderes resultan expertos, pero también aprendices y modelan con su práctica ese circuito, haciendo visible su aprendizaje, es decir, compartiendo la incertidumbre, la exploración, el error, el descubrimiento, la exposición continua que permite, junto a la motivación intrínseca, adquirir maestría (Rincon-Gallardo, 2019; Fullan, 2020).

Se trata de promover, desde la práctica, una cultura de aprendizaje que permea a toda la comunidad, hace visible este proceso, lo desmarca de la respuesta correcta y maximiza el impacto en el aprendizaje. “Los líderes modelan el hacer del crecimiento, una prioridad. En todos los niveles del sistema, y lideran la formación de capacidades. Persiguen el talento, asesoran y nutren el crecimiento, celebran los éxitos en cada etapa del desarrollo” (Fullan y Quinn, 2015)

El primer viaje del líder aprendiz

Para acercar la noción de liderazgo aprendiz hemos diseñado, inspirados en experiencias formativas innovadoras que facilitan este enfoque, un viaje de tres estaciones con conductas clave para el despliegue de esta habilidad.

1. Preparando el viaje

Como primera estación la invitación es a desplegar 4 acciones clave.

- Identificar los procesos de aprendizaje/formación/innovación que están sucediendo en la escuela o en el nivel intermedio.
 - Por ejemplo, ¿Los profesores se están formando en resolución de conflictos? ¿Hay un proceso de acompañamiento para integrar Aprendizaje Basado en Proyectos, Tutoría entre pares, Enseñanza para Comprensión, Redes de Colaboración Internivel, ¿Aprendizaje visible u otro?
- Registrar sus observaciones: consignar lo que conoces sobre lo que están aprendiendo en la escuela los y las colegas y las reflexiones que surgen de una manera que sea cómoda y comprensible para sí mismo.
- Conectar con su motivación, ¿Qué tiene deseos de aprender, qué desafío le gustaría abordar, en qué curiosidad le gustaría profundizar, a qué preguntas quisiera encontrar respuestas? Es importante desprenderse del “deber ser”, con libertad, despréndase de los deberías, tome algo de tiempo recordar qué le motiva, de qué tiene ganas.
- Participar en la iniciativa de formación que más le motive, inspire o inquiete. Los requisitos son: ganas y curiosidad de aprender.
 - Anotar cada una de las objeciones que surjan, *“de ese tema no sé nada, mejor elijo uno en el que maneje algo”, “pensarán que voy a controlar si me integro sin explicar por qué estoy ahí”, “tendré que decir al menos una frase inteligente”, “no entenderán mi rol”, “se mal interpretará”, “obligado/a, tendré que ser el mejor alumno”.*
 - Después de cada instancia formativa revisa estas objeciones, tacha aquellas que evalúes han sido superadas, y registra las observaciones en cuanto a tu propio aprendizaje y disposición.

Fullan plantea (2020) que “en los equipos escolares más efectivos, los líderes escolares se unen y participan como aprendices en el trabajo de colaboración de los maestros (más sobre esto en la siguiente sección). Si bien los líderes escolares continúan teniendo un papel formal de autoridad, estos roles formales se vuelven casi invisibles cuando el trabajo de colaboración está en marcha. Los equipos escolares más efectivos tienen roles de liderazgo fluidos, donde la autoridad en un momento específico está determinada por el conocimiento práctico y la experiencia que son relevantes en ese momento particular, más que en la posición formal en la jerarquía institucional”.

2. Viajando

- Ensayar la actitud del aprendiz en cada encuentro de formación.
 - Seguramente algún directivo u otro líder del establecimiento es responsable de esta actividad, permita que lo ejerza, aunque no esté de acuerdo cómo despliega la tarea, se equivoque o usted considere que lo haría mejor.
 - Permita que los equipos de la escuela se expresen con libertad, escuche, dialogue y pregunte. Suspense sus juicios (es decir, la valoración bueno-malo).
 - Dobleque la tendencia a decir la última frase, resumir lo que otros dicen, reseñar los acuerdos, ser el que apertura todas las sesiones, pregúntese si lo que está haciendo es lo que podría efectuar cualquiera de sus compañeros de aprendizaje.
- Ensaye, equivoquese, tache, guarde los borradores, los ensayos, las retroalimentaciones, copie, pida ayuda, tómese su tiempo.
 - Registre qué va aprendiendo, cómo resolvió sus problemas, cómo se siente, revise los borradores, las equivocaciones, los descubrimientos.

La iniciativa Redes de Tutoría – Comunidades de Aprendizaje nacida en México, integra en su experiencia de tutoría, un registro que actúa a modo de bitácora del aprendizaje individual. No se busca el cuaderno impoluto, al contrario, se atesora el ejercicio errado, el borrador, porque junto a estos, se consignan los descubrimientos que el aprendiz realiza sobre los caminos que ha ido explorando, los descubrimientos a que este le ha llevado y las estrategias que ha desplegado para superar las dificultades. Así, profundiza y visibiliza su aprendizaje, en un permanente ejercicio metacognitivo.

La capacidad de aprender nos ha permitido transformar el mundo y nuestro propio ser. El aprendizaje nos caracteriza como especie y es una capacidad profundamente transformadora que nos da libertad. Nadie es el mismo luego de aprender.

“La chispa en los ojos de niños y adultos cuando encuentran la solución a un problema que han estado intentado resolver por días, su renovada confianza y gozo por aprender, su impulso incontrolable por ayudar a otros a aprender lo que ellos mismos han aprendido” es la descripción que Santiago Rincón-Gallardo comparte sobre lo que se observa cuando alguien aprende y, refiere a su experiencia directa en la innovación pedagógica de origen mexicano, en la que tutores, maestros y estudiantes por igual, se formaban en un tema de interés como tutores y, acompañaban el proceso de un aprendiz hasta que este alcanzara maestría, pasando a ser tutor de otros.

3. Llegando a puerto

En la analogía del viaje, al regresar de su aventura, relatará lo que esta fue, cómo les transformó, las desventajas que necesito resolver y las estrategias usadas; encendiendo en otros la pasión de esos descubrimientos y de la profundización de su conocimiento.

- Compartir lo aprendido en el colectivo de pares. Es probable que la tendencia sea referir una valoración del proceso, la que necesita resistir porque actúa como espejismo, en cuánto le sitúa como un juez externo que valora los méritos de un proceso. Pues no, retome su rol de aprendiz, qué aprendió sobre la secuencia de Fibonacci y la proporción aurea, cómo pudo programar un algoritmo cuando nunca lo había hecho, comparta aquello que le apasionó, cuando descubrió la pregunta que necesita encontrar aprender a explorar. Cuente su viaje, los desvíos y descubrimientos, las frustraciones y lo que ahora sabe. Aprendizaje y metacognición.
- Experimentará la necesidad de estar en un ambiente protegido, en el que no se sienta juzgado, en el que el error y el ensayo estén permitido y no tengan consecuencias.

Promover y garantizar climas de colaboración para el aprendizaje implica, construir confianza relacional, difuminar las jerarquías en el diálogo, favoreciendo la horizontalidad e inclusión de todas las experiencias, conocimientos y trayectorias. Como refiere Leithwood (2021).

$$D = (H, M, C)$$

El desempeño de una persona en particular
(por ej, un docente) es una función de su:

Habilidad, Motivación y Contexto

Escucha activa, interrogación sobre lo que el otro quiere compartir, reconociéndolo como otro legítimo, son condiciones que los líderes promueven, por sobre todo, con su propio ejemplo. “Las y los líderes aprendices aseguran un entorno formal para promover relaciones, confianza y participación más profunda” (Leithwood y Quinn, 2021).

La valiosa información que entrega la investigación sobre prácticas de liderazgo escolar realizada por Robinson (2008), muestra con claridad que la magnitud del efecto en la dimensión de prácticas “Liderar y participar en el desarrollo profesional de los maestros”, representa al menos el doble que las otras dimensiones, en palabras de Fullan, “los directores con el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes son aquellos que crean las condiciones para que todos en el grupo aprendan a la par que participan como aprendices junto con ellos en el esfuerzo por cambiar la cultura y mejorar el desempeño de la escuela”.



BIBLIOGRAFÍA

- APEC. (2004) Overview of 21st Century Competencies and Skills.
<http://www.seiservices.com/APEC/ednetsymposium/downloads/OVERVIEW%20OF%2021ST%20CENTURY%20COMPETENCIES%20AND%20SKILLS.pdf>
- Bolívar, A. (2020). Capacidades Institucionales para la Autoevaluación. Lima: Sineace. Obtenido de <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/6258>
- Cámara, G. (2010) Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. Perfiles Educativos, XXXII(130), 122-135[fecha de Consulta 21 de Diciembre de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13214992008>
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago: Fundación Chile.
- Fullan, M. (2003). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa. Madrid: Ed. Akal.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). Praise for Coherence. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Fullan, M. (2020). La gestión del cambio y la autoevaluación institucional. Sineace, Ministerio de Educación del Perú.
http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12982/6351/Fullan_La%20gesti%C3%B3n%20del%20cambio%20y%20la%20autoevaluaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fullan, M. Quinn, J. & McEachen, J. (2017). Aprendizaje profundo. Involucrar al mundo y cambiar al mundo. Corwin & Ontario Principal's.
- Leithwood, K. & Quinn, J. (2021). IV Seminario Internacional Liderazgo Escolar. Líderes pedagógicos que movilizan la mejora educativa. Chile: Fundación Seminarium.
- OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling.
https://www.oecd-ilibrary.org/sites/178ef527-en/1/3/4/index.html?itemId=/content/publication/178ef527-en&csp_=590c38405df54ad45a1ff6a25ad39f36&itemLGO=oecd&itemContentType=book#chapter-d1e4236.
- Robinson, Viviane, "The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence" (2007). Disponible en: https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). Física social del cambio educativo. Red de Escuelas Líderes.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (editores) Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).
- Rincón-Gallardo, S. (2019). Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social. México: Grano de sal.
- SITRA (2018). Megatrends Cards. Traducción libre al español de Integralis Consultores.

PRÁCTICA DESTACADA DE LIDERAZGO:

La colaboración para el desarrollo profesional docente como nuevo horizonte

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



Fotografía: Mauricio Echeverría.

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.

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.

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.

¿Como 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 a los cuales se incorporan los alumnos 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, psicóloga. El grupo es diverso.



Fotografía: Mauricio Echeverría.

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.

¿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 1er 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 y en él 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 es una herramienta de registro de las actividades relevantes de cada docente en la semana. Es completada individualmente por cada profesor. Tiene un rol informativo, especialmente relevante para docentes nuevos pues sirve de herramienta de inducción a quien reemplaza a un docente, pues contiene toda la actividad del docente a 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.



Fig 1. Portada de bitácora.

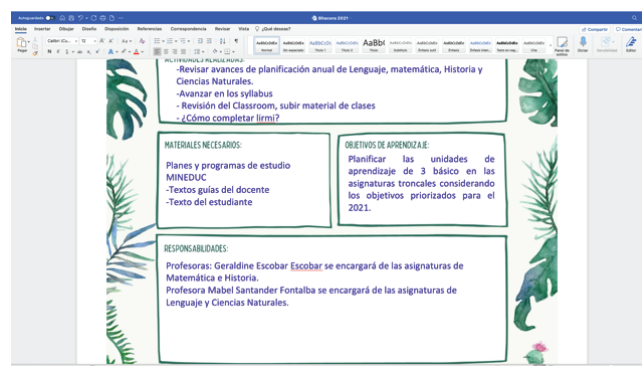


Fig 2. Ejemplo de registro en bitácora.

¿Que se esperaba con este trabajo?

Se esperaba crear espacios para intercambiar estrategias, diálogo, construir en conjunto, aprender en conjunto. También se esperaba contribuir a desarrollar competencias en los docentes y fortalecer el trabajo autónomo de los docentes. 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 esta 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.

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 esta evidenciando.



Fotografía: Mauricio Echeverría.

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 estos 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, relevamos que ha sido necesario modificar viejas estructuras, como lo era que tan solo el equipo directivo era el responsable de liderar este proceso y 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 es 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. •

Relevamos que ha sido necesario modificar viejas estructuras, como lo era que tan solo el equipo directivo era el responsable de liderar este proceso y 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 es toda la comunidad.



Si quieres conocernos mejor, visita
www.centromascomunidad.cl



Para contactarnos, escríbenos a
contacto@centromascomunidad.cl

¡Síguenos en redes sociales!



centromascomunidad



mascomunidad_



centromascomunidad



centro-mas-comunidad



centro de Liderazgo - más comunidad