



BOLETÍN N°3

Noviembre de 2019

LIDERES
EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Boletín N°3-2019

LIDERES EDUCATIVOS

Documento para difusión pública
Noviembre, 2019.

Editores:

Carmen Montecinos
Katalina Núñez
Diego Trujillo

Redactores:

Felipe Aravena
Romina Madrid
Romina Fumey
Diego Trujillo
Carmen Montecinos
Cristian Vergara
Mauricio Toro
María Victoria Martínez

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

Este material se puede reproducir señalando la fuente:

LIDERES EDUCATIVOS (2019). Boletín N°3-2019 de LIDERES EDUCATIVOS.
Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.

ÍNDICE

EDITORIAL

Carmen Montecinos 4

COLUMNAS

- Felipe Aravena, Romina Madrid - *El desafío de involucrar a las familias en el mejoramiento escolar* 6
- Romina Fumey - *Diagnóstico de la comunidad educativa: ¿Por qué es clave para el desarrollo del liderazgo?* 9

ENTREVISTA

- Karen Seashore Louis, *Doctora en Sociología, Universidad de Columbia (EEUU). Regents Professor, Beck Chair of Ideas in Education y académica de la Facultad de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Minnesota (EEUU)* 11

PRÁCTICAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

- Liderando la creación de planes locales que promuevan el aprendizaje docente situado en el desempeño profesional 17
- ¿Cómo motivar a los equipos escolares para iniciar y sostener una ruta de mejora? 19
- ¿Cómo trabajar con estándares de aprendizaje para la mejora escolar? 21
- Cómo enriquecer el trabajo matemático en el aula 23

**Carmen Montecinos**Directora Ejecutiva de
LIDERES EDUCATIVOS

¿Cómo liderar la mejora escolar?

La mejora continua de la calidad de la educación es un imperativo moral. Mejorar es complejo y requiere de la generación de condiciones para responder a este imperativo de manera coordinada y sistémica. Medidas que corresponde efectuar a quienes diseñan e impulsan las políticas educativas nacionales, a sostenedores y líderes escolares, y necesitan ser coherentes entre sí. Si las prioridades del Ministerio de Educación no son las mismas que las de los sostenedores, y las mismas que orientan las acciones cotidianas de directivos y docentes, mejorar se hace mucho más difícil. Por sí misma, esta es una tarea altamente desafiante y no hay una receta única que sirva para todos los centros escolares.

En este número, compartimos acciones impulsadas desde estos tres niveles, que abordan tres dimensiones clave para la mejorar escolar: uso de datos e información para establecer prioridades y monitorear la efectividad de las acciones implementadas, foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y trabajo colaborativo y visión compartida entre los distintos integrantes de una comunidad escolar. Movilizar estas dimensiones posibilita desarrollar capacidades profesionales y generar la confianza relacional, que permite que las primeras se vuelvan un recurso organizacional. Sin embargo, en cada contexto escolar hay que reinventar el cómo se llevan a cabo estas acciones.

La Dr. Karen Seashore Louis articula con mucha claridad por qué cultivar relaciones profesionales basadas en la confianza y en la esperanza tiene un impacto positivo para que el aprendizaje sea el motor de una comunidad escolar. Liderar para asegurar el bienestar psicológico de sus integrantes favorece la autoestima, el sentido de autoeficacia, la motivación y el compromiso de los estudiantes, docentes y apoderados. Así, si por un lado está el Simce y, por otro, la convivencia, mejorar no implica optar por solo uno de ellos. Ambos son las caras de una misma moneda. En centros escolares con climas laborales positivos, se avanza en un trabajo colaborativo que, si es bien conducido, a su vez fortalece las buenas relaciones.

En mi artículo sobre aprendizaje docente situado en los centros escolares, señalo la importancia de considerar esos aspectos al momento de traducir en políticas escolares el requerimiento que plantea el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), respecto de la elaboración de los Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional Docente. Por una parte, los líderes escolares necesitan comunicar de manera consistente que el equipo docente puede lograr las metas definidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Por otra, es necesario que verifiquen continuamente que los profesores se sientan efectivamente apoyados, y no solo monitoreados y controlados, para cumplir con las expectativas de mejora.

Mauricio Toro, director de una escuela básica, refuerza lo que señalo, respecto a que mejorar implica confiar en los conocimientos que ya han desarrollado los profesores. La columna de María Victoria Martínez, ejemplifica cómo este apoyo se puede evidenciar en el proceso de acompañamiento a un docente de matemática. Los principios y preguntas que propone para el foco y diálogo con docentes, son válidos para otras asignaturas. Lo propuesto por la profesora Martínez, en referencia a que el foco de la conversación con los docentes está puesto en el aprendizaje de los estudiantes, es precisamente ejemplificado por Mauricio.

Romina Fumey y Cristian Vergara son los directores de dos liceos, ubicados en Providencia y Quintero, respectivamente. En sus artículos, ambos detallan cómo han abordado los procesos de mejora desde un enfoque sistémico, informado por datos. Indican que partieron por conocer a cabalidad la realidad de sus respectivos establecimientos, a partir de un diagnóstico que incluye datos tanto cuantitativos como cualitativos. Por ejemplo, Romina se interiorizó acerca de las relaciones interpersonales en su comunidad educativa, entrevistando a docentes, estudiantes y apoderados. Ambos concuerdan con una idea que plantea Mauricio Toro: datos aislados, sin contar con la visión de un futuro deseado, no producen mejora. Se requiere un modelo pedagógico y confiar en las capacidades docentes, apoyando su autonomía

para expresar su juicio profesional en la toma de decisiones.

Por último, Romina Madrid y Felipe Aravena destacan que, en los procesos de mejora escolar, no pueden quedar al margen los apoderados. Ellas y ellos son agentes de mejora, si sabemos involucrarlos desde las fortalezas y recursos que pueden aportar a los centros escolares. Romina y Felipe ejemplifican orientaciones contrastantes, a través de las cuales los líderes escolares interpretan sus conflictos con apoderados. Resolverlos, nos dicen, pasa por una dirección y docentes que analicen de manera crítica los motivos y modalidades a través de las cuales se invita a los apoderados a participar en la comunidad escolar. Lo que hacen o dejan de hacer los centros escolares para generar relaciones productivas con los apoderados, tal como nos plantea Karen Seashore Louis, implica cultivar o negar los sueños que tienen para sus hijos e hijas. Probablemente, estos son los mismos que los profesionales de la educación tenemos para los nuestros.



Felipe Aravena, Romina Madrid

LIDERES EDUCATIVOS

El desafío de involucrar a las familias en el mejoramiento escolar

Los líderes escolares se enfrentan al desafío de asegurar las condiciones para que los estudiantes alcancen un *aprendizaje profundo*, el cual se refiere a las habilidades cognitivas y académicas necesarias de cara al siglo XXI. Parte esencial de este aprendizaje tiene que ver con conectar los contenidos de enseñanza con las experiencias de los estudiantes y sus contextos, lo cual se facilita cuando las familias son involucradas directamente en el aprendizaje de sus hijos (González y Jackson, 2013; Henderson y Mapp, 2002; Wilder, 2014). Sin embargo, si bien existe un amplio consenso sobre la importancia y los beneficios asociados al involucramiento de las familias en el proceso educativo, sabemos también que generar alianzas de colaboración entre ellas y los centros escolares no es una tarea sencilla, y constituye un desafío permanente para docentes y directivos.

Un factor que complejiza esta tarea es que, en muchas ocasiones, los padres no se consideran a sí mismos como agentes de mejora. Frente a esto, quienes lideran las escuelas y liceos requieren promover que la familia se conciba a sí misma como un pilar central en la mejora escolar. Otra dificultad, es que la misma noción de colaboración escuela-familia tiene diversos significados para los involucrados: mientras para los docentes se refiere a participar en las instancias permitidas por el establecimiento, para las familias también incluye apoyar el aprendizaje de los niños y jóvenes en formas que pueden trascender más allá de lo demandado por el centro escolar (Madrid, Saracostti, Reiningger y Hernández, 2019). Fácil decirlo, difícil hacerlo.

Un primer paso es hacerse preguntas relacionadas al sentido de la participación de las familias y el modo de involucramiento que el centro escolar propicia: ¿Cuál es el propósito de involucrar a las familias? ¿Qué tipo de involucramiento estamos incentivando en ellas? ¿Por qué es importante la participación de los apoderados? ¿Comparten los apoderados nuestra visión acerca de la importancia de su

participación? ¿Qué actividades tenemos en mente cuando pensamos en que ellos participen?

De acuerdo a Epstein (2001), existen seis tipos de involucramiento de los padres en los establecimientos: (1) invitarlos a charlas o talleres para ser “mejores padres” (ej.: conversar sobre las drogas y el alcohol, el *cyberbullying*, y otros temas); (2) comunicarse con ellos (ej.: a través de la libreta de comunicaciones, la aplicación de gestión escolar Papinotas, u otros medios); (3) instarlos a que participen en actividades voluntarias (ej.: colectas solidarias, bingos, etc.); (4) solicitarles apoyo en las tareas académicas que los estudiantes llevan a sus hogares; (5) incluirlos en la toma de decisiones (ej.: definir metas y acciones del PME, participando en instancias como el consejo general de padres); (6) conectarlos con otros recursos de la comunidad más amplia, que apoyan el desarrollo de las familias y de niñas, niños y jóvenes (ej.: programas de educación ofrecidos por centros comunitarios, actividades recreacionales/deportivas, entre otros).

En Chile, lo usual es que las escuelas y liceos incluyan escasamente a las familias en la mejora escolar Agencia de Calidad de la Educación (2018). Su involucramiento es esporádico y depende en su mayoría de la agenda, tiempos y prioridades de la escuela. Un claro ejemplo son las citaciones a apoderados por el bajo rendimiento académico de sus hijos o su “mal comportamiento”. Estas ilustraciones de involucramiento dan cuenta de que la escuela “llama a los apoderados” para comunicar y rendir cuentas. La idea es apostar por un involucramiento, considerando a las familias como agentes de mejora escolar.

Asimismo, investigaciones efectuadas en nuestro país dan a conocer que cuando se invita a los apoderados a involucrarse en actividades escolares, el foco está en que repitan y refuercen las acciones docentes en el contexto del hogar. Cuando éstas escapan al conocimiento de las familias y no surgen desde sus intereses ni capacidades, en la práctica se desincentiva su participación (Madrid et al., 2019). Cabe preguntarse cuántas veces los apoderados autogestionan su involucramiento, son invitados a conocer nuevas estrategias de enseñanza para apoyar a sus pupilos, o se les felicita por los progresos que estos exhiben. En este punto, es también necesario reflexionar sobre la frecuencia en que los establecimientos ofrecen

oportunidades para que las familias lideren, por sí mismas, su involucramiento dentro de la comunidad. Esto refiere a una participación que les otorgue el rol de colaboradores en un proyecto común, más allá de enfocarse en iniciativas diseñadas, de manera aislada, por docentes y directivos.

Un estudio sobre los conflictos más frecuentes e intensos que experimentan los directores escolares en nuestro país (Aravena y Madrid, 2019), da cuenta de que las familias son el actor más recurrentemente mencionado. Al respecto, en la investigación se manifiestan dos posturas. Un primer grupo de directores interpreta esta situación centrándose en los padres en sí, aludiendo a sus actitudes y a la percepción que, en la actualidad, existe un “nuevo tipo” de apoderado, mucho más crítico y demandante que antes respecto al quehacer de los establecimientos. En paralelo, también relevan que han observado a otro porcentaje de padres, menos comprometidos con la educación de sus hijos y menos “empáticos” con la labor que docentes y directivos desarrollan. En este marco, los directores coinciden en percibir que cuando existe una dificultad a resolver, los apoderados llegan emocionalmente afectados y buscando soluciones rápidas a sus problemas, demandas y expectativas a los que ellos como directores -y el centro escolar como organización- no pueden responder. Esto se traduce en frustración por parte de los líderes educativos e incrementa la distancia entre unos y otros. En la interpretación de los directores, todo esto ocurre porque, al no estar insertas en la dinámica diaria del establecimiento, las familias desconocen cómo opera la escuela o liceo, y no entienden su normativa, tiempos y procedimientos. Por consiguiente, solo esperan que el director resuelva rápidamente sus inquietudes, sin contar con los elementos que permiten analizar adecuadamente la situación.

El segundo grupo de directores, enfoca su análisis en el centro escolar mismo. Entre los factores que destacan, está la poca preparación de docentes, asistentes y los propios líderes para vincularse con los apoderados, especialmente en situaciones de conflicto. En esta línea, se trata de una mirada más introspectiva y autocrítica sobre las capacidades de los directores al gestionar este tipo de situaciones con los padres. Aducen una falta de habilidades para contener y comunicarse con las familias, lo que les permitiría mantener un diálogo permanente con ellos, que logre evitar la “externalización del conflicto”, cuando este ocurre

en circunstancias determinadas. Estos directores también se refieren, específicamente, al rol directivo en la organización escolar, otorgándole la responsabilidad de administrar las relaciones interpersonales al interior del establecimiento, y entre éste y la comunidad.

Considerando todo lo mencionado, y en particular, la contingencia social por la que Chile atraviesa, se hace aún más necesario que la relación entre los centros escolares y las familias contribuya a la construcción de un proyecto democrático de sociedad y una comunidad escolar a la cual todos se sientan invitados a participar. Es decir, un paso clave es apostar por una participación más auténtica, con poder de decisión en lo que más importa: el aprendizaje de los estudiantes.

Los líderes educativos no deben perder de vista que el modo en que ellos mismos y sus docentes visualizan a los apoderados es crítico para entender desde dónde y bajo qué criterios los convocan a participar. Si vemos a las familias como actores conflictivos, ausentes, que poco aportan y, más bien, entorpecen el quehacer del establecimiento, es más difícil idear instancias pertinentes de participación y su involucramiento en el proceso de mejora. Concebirlos desde esta perspectiva, implica responsabilizar únicamente a los apoderados por su escasa intervención y reproduce la distancia entre unos y otros.

La invitación es, entonces, a asumir que se trata de una responsabilidad compartida. Movilizar acciones conjuntas con las familias implica entender por qué nuestra relación con ellas ha llegado a ser como es y cómo podemos fortalecerla mutuamente. Preguntar concretamente a través de diversos medios cómo piensan las familias que debiesen ser involucradas en la mejora escolar es fundamental. Conocer sus intereses y capacidades para generar un sentido de co-responsabilidad por el aprendizaje de los estudiantes ayudará a transformar la relación escuela-familia. En esta misma dirección, es beneficioso pensar los centros escolares como espacios que pueden abrirse no sólo a los padres, sino también a otras organizaciones y grupos de la comunidad que son relevantes para nuestros estudiantes y sus familias. La mejora escolar es un proceso gradual y acumulativo, y fortalecer el rol de las familias en él, responderá a las mismas características.

COLUMNA

Desde el sistema escolar



Romina Fumey

Directora Liceo Tajamar de Providencia
Ex-Directora Liceo Roberto Humeres de San Felipe

Diagnóstico de la comunidad educativa: ¿Por qué es clave para el desarrollo del liderazgo?

Si se entiende el liderazgo como un proceso en el que, entre otras cosas, se plantean los lineamientos que van a orientar las prácticas de fortalecimiento o mejora escolar, el diagnóstico de la cultura organizacional de ese espacio educativo se convierte en uno de los ejes principales para generar acciones a corto, mediano y largo plazo, que puedan impactar positivamente a esa comunidad.

En ese contexto, puedo señalar que, a partir de mi experiencia profesional como líder de instituciones educativas, en el rol de Directora, el diagnóstico me ha permitido conocer a la comunidad con la que estoy trabajando y comprender sus procesos particulares. Es así como, a partir de las conclusiones obtenidas tras realizar estas indagaciones, he diseñado acciones para fortalecer aquello que necesita potenciarse y mejorar aquello que presenta debilidades.

En términos concretos, cuando asumí el cargo de Directora del Liceo Roberto Humeres, establecimiento educacional de la localidad de San Felipe (Región de Valparaíso), ocupé gran parte de mi primer año de gestión en el proceso de diagnóstico de la comunidad educativa. Desde el punto de vista pedagógico, el establecimiento estaba catalogado, según su categoría de desempeño, como “insuficiente”, por lo que a partir de consultas de tipo cuantitativo o del análisis cualitativo de observaciones y conversatorios con la comunidad, fui capaz de detectar la forma en que funcionaba la Unidad Técnico Pedagógica y su vínculo con el trabajo que desarrollaban los docentes en aula. De esta forma, este proceso me permitió tener más claridad sobre las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, revelando ciertas tensiones a nivel de Convivencia Escolar.

Por lo mismo, al diseñar estrategias que apuntaran al mejoramiento integral del centro escolar, se consideraron esos datos y, a medida que con el tiempo se iban implementando estas acciones ya definidas, como directora fui desarrollando paralelamente consultas a la comunidad. Para este fin, utilicé

diversos instrumentos, tales como encuestas, cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, entre otros, siempre enfocados en corroborar que la estrategia que se estaba aplicando estuviera brindando los resultados esperados. De ese modo, conseguía validar la estrategia, o bien, generar un cambio en la misma y reorientar las acciones que había propuesto en un inicio.

De acuerdo a mi experiencia en el Liceo Roberto Humeres, puedo constatar la utilidad de este tipo de procesos para desarrollar un liderazgo efectivo. Me atrevo a decir lo anterior, debido a que gracias al especial énfasis puesto en la realización de diagnósticos y el uso de datos para gestionar la mejora, esa institución educativa experimentó un alza en los puntajes Simce, consiguiendo subir de la categoría de “insuficiente” a “medio”.

Sin embargo, este no fue el único resultado favorable impulsado por estas medidas, pues, dado que la Convivencia Escolar era otro ámbito que generaba preocupación, se aplicaron medidas similares a las que ya he expuesto y se logró fortalecerla, incrementando de forma notoria los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). Lo destacable de esto es que, con base a esta estrategia, se pudo apuntar a un progreso sistémico de mejora del establecimiento, que era precisamente el objetivo que se buscaba.

Entre las acciones que se llevaron a cabo en este ámbito en particular, puedo mencionar la normalización del clima de aula; el desarrollo de *trekking* o caminatas con estudiantes y funcionarios; la articulación del trabajo entre Inspección General, Orientación y Convivencia Escolar; la derivación y seguimiento de casos de vulneración de derechos; y la creación del Departamento de Vinculación con el Medio, cuyo objetivo era establecer una relación entre estudiantes y la comunidad de San Felipe. Dentro de las medidas que emanaron a partir de esta última iniciativa, se destaca el desarrollo de asesorías en la Operación Renta, en alianza con el Servicio de Impuestos Internos (SII); el desarrollo de tutorías de Lenguaje y Matemática por parte de estudiantes, las que se efectuaron en escuelas básicas de la comuna; y el acompañamiento a juntas de vecinos, entre otras. Todas estas acciones permitieron fomentar la identidad liceana, tanto de estudiantes como de la comunidad en general.

En lo concerniente a las relaciones humanas dentro de la comunidad educativa, efectué entrevistas personales y grupales, tanto con docentes como con estudiantes y apoderados, y como resultado de este diagnóstico, noté que era fundamental facilitar espacios de colaboración y trabajo mutuo. Por este motivo, instalé progresivamente instancias de trabajo colaborativo entre docentes, como lo fue la incorporación de una jornada semanal en que trabajaban las y los profesionales del programa PIE con profesores/as de asignatura, para fortalecer la co-docencia. Asimismo, se impulsaron actividades extracurriculares, que permitieran a toda la comunidad compartir. Ejemplo de estas fue la realización de jornadas de limpieza y hermosamiento de los espacios comunes del establecimiento, donde se consiguió que las familias se involucraran con el proceso educativo de los estudiantes.

Como tengo la convicción de que el diagnóstico es una herramienta muy importante en el liderazgo, hoy que soy Directora del Liceo Tajamar de Providencia, persisto en mi práctica de diagnosticar. Por lo mismo, como este es mi primer año de gestión, estoy liderando el desarrollo de consultas, observaciones, entrevistas y otras acciones para diseñar e implementar estrategias que posibiliten, en un futuro cercano, cambios reales en la comunidad educativa.



Karen Seashore Louis

Doctora en Sociología
Universidad de Columbia (EEUU)

Regents Professor, Beck Chair of Ideas in Education y
académica de la Facultad de Educación y Desarrollo
Humano de la Universidad de Minnesota (EEUU)

“El liderazgo positivo no se trata de andar sonriente, sino de tener conciencia del difícil camino que se viene por delante y de que, pese a ello, somos capaces de lograr los objetivos propuestos”

Por Diego Trujillo

Dueña de una extensa trayectoria académica, Karen Seashore Louis estuvo una semana en nuestro país, tiempo en el que además de reunirse con académicos y autoridades gubernamentales, participó como expositora principal del Seminario Internacional “Liderazgo Escolar Positivo: De la Teoría a la Práctica”. Organizado por LIDERES EDUCATIVOS, el evento tuvo dos versiones, una realizada en Valparaíso y otra efectuada en Santiago.

Aunque entre sus áreas de interés en investigación están también el comportamiento organizacional, la utilización del conocimiento y la sociología de la educación, el liderazgo escolar ha sido un componente medular en el trabajo de la académica. Como plantea en el libro “Liderazgo Escolar Positivo: Construyendo Capacidades y Fortaleciendo Relaciones” -que publicó en 2018 junto a Joseph Murphy-, el concepto de *liderazgo positivo* se basa en la capacidad de los líderes escolares para establecer relaciones beneficiosas con toda su comunidad educativa, y el impacto de estas relaciones en el bienestar de docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Establecer relaciones positivas está estrechamente vinculado a compartir valores y una misión común. Contribuye, asimismo, a fortalecer variables tan determinantes en el aprendizaje como la autoestima, la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Aprovechando su breve estadía en Chile, conversamos con Karen Seashore Louis sobre los alcances del liderazgo positivo y cómo este contribuye a la mejora del sistema escolar en su conjunto.

Uno de los principios del liderazgo positivo es que se basa en las relaciones que existen al interior de la comunidad escolar. ¿Por qué es tan importante este aspecto para el mejoramiento?

Estudiando las comunidades profesionales docentes, hace unos 20 años, se volvió muy evidente para mí que la forma en que los profesores se relacionan con sus pares en los centros escolares, tiene un enorme impacto en su propia labor al interior del aula. Algo pasa en el trabajo que se realiza en las organizaciones cuando se construyen relaciones sólidas entre las personas. A través de los reportes de los propios estudiantes, visualizamos que estos se sienten parte de una comunidad cuando tienen espacios de apoyo con sus

compañeros de curso. Es algo que indica también un estudio que hace 20 años realizó Helen Marks en EEUU. Como un profesor no puede relacionarse individual y simultáneamente con todos los estudiantes de su clase, los docentes más expertos son aquellos capaces de generar relaciones positivas al interior del aula, de forma tal que los estudiantes puedan aprender unos de otros. Sabemos bastante de esto gracias a investigaciones realizadas por la Universidad de Minnesota, sobre cómo desarrollar ambientes de aprendizaje colaborativo en el aula. Entonces, si esto funciona entre los niños y jóvenes, ¿por qué no habría de resultar entre adultos?

¿Por qué un líder que se posiciona mayoritariamente desde la autoridad, y no desde las relaciones, tendrá resultados más débiles en su establecimiento?

Todo líder necesita posicionarse en ambos sentidos. El gran problema es que en el mundo escolar algunos visualizan su liderazgo desde la autoridad formal, algo que también le ocurre a los docentes, porque responde a una tradición. Entienden que el líder es “el jefe” sólo porque tiene la autoridad, por ser quien asume la responsabilidad por ciertas decisiones, y esto se conoce como *zonificación del trabajo*. Sin embargo, aunque este es el modelo tradicional para el liderazgo escolar en la mayoría de los países, existe evidencia consistente que sugiere que no produce necesariamente los mejores resultados.

Karen Seashore Louis relata que, hace una década, mantuvo largas conversaciones con sus colegas Joseph Murphy (Vanderbilt University) y Mark Smiley (U. de Illinois-Chicago), intentando desentrañar por qué la preocupación y el cuidado entre adultos son elementos importantes dentro del aula. Tras encontrar datos cuantitativos que reforzaban esta afirmación, escribieron tres *papers*, tomando las ideas de la filósofa educacional Nel Noddings, quien había enfocado sus indagaciones en el cuidado casi “paternal” que desarrollan los docentes de enseñanza básica en la sala de clases. Sin embargo, “eso no funciona cuando hablamos de relaciones entre adultos. El director o directora de una escuela o liceo, no es la papá ni la mamá de sus profesores”, dice. “Así que miramos en otras direcciones, indagando en la literatura de otras áreas donde se espera que los profesionales trabajen en torno al cuidado, como Trabajo Social, Medicina, Enfermería, etcétera.

Y nos encontramos con material mucho más relevante que en el ámbito educacional, así que nos sirvió como marco de referencia para nuestra investigación”.

La académica rememora que luego cruzaron la información con los datos cuantitativos que poseían y las dimensiones elaboradas para el estudio que estaban llevando a cabo. “Mientras más fuerte era ese cuidado, más fuertes y profundas eran las relaciones que estos docentes mantenían con sus colegas y estudiantes”, subraya. “Como consecuencia, el establecimiento en su conjunto lograba mejores resultados, porque el ambiente para el aprendizaje era mucho mejor”.

¿Qué otras evidencias encontraron respecto a este liderazgo desde el cuidado?

Con Joseph (Murphy) conectamos dos áreas de investigación, la psicología positiva y la sociología. Nos dimos cuenta de que ambos podíamos encontrarnos justo en el centro: él se encargó de leer toda la conceptualización del nivel individual y yo me orienté hacia el ámbito organizacional. Fue así como hallé una profunda conexión con lo que yo considero que son verdaderos resultados organizacionales, pequeños intercambios entre el líder y los integrantes de su comunidad o institución, que la hacen ser resiliente, dinámica y adaptativa. Fueron resultados que esperábamos, porque si en términos de organizaciones empresariales estos intercambios permiten generar ganancias, extrapolándolos al ámbito de la educación, favorecen el aprendizaje.

La académica afirma que estos atributos generan, en los centros escolares, lo que se denomina *comportamiento organizacional ciudadano*. “Hay una diferencia entre esos establecimientos donde los docentes se retiran apenas termina la jornada, y aquellos donde los profesores piensan que pueden dedicar un tiempo extra a, por ejemplo, conversar con sus pares. Es un compromiso natural y orgánico con su comunidad, que nace porque además de las interacciones que mencionaba, la organización les hace sentir que están en un lugar donde van a desarrollarse y florecer profesionalmente”, recalca. “Es un vínculo que aún no está del todo documentado, porque la evidencia proviene mayoritariamente del sector educacional privado. Pero, lo que sí sabemos, es que también

está ligado con el sentido de responsabilidad colectiva, algo que he comprobado es muy importante en la cultura de los centros escolares efectivos, porque se trata de no hacernos responsables solamente de los alumnos de nuestra clase, sino de todos los estudiantes del establecimiento”.

Por ende, en base al estudio de otros autores y a sus propias conclusiones, Karen Seashore Louis sostiene que “estos resultados tienen que ver directamente con las relaciones. No puedes forjar ese sentido de responsabilidad colectiva sin tener buenas relaciones al interior de tu comunidad, y para llegar a eso, se necesitan todos estos pequeños pasos que he mencionado”.

Ud. plantea que a través del liderazgo positivo, los equipos escolares suelen crecer y transformarse a sí mismos. ¿En qué acciones se observa este crecimiento?

Como estudiamos con mi colega, la académica Sharon Cruz (California State University), cuando los docentes empiezan a reflexionar en conjunto y en términos pedagógicos, se vuelven también más reflexivos sobre lo que ocurre en su sala de clases. Ven las cosas desde otro punto de vista y son los líderes quienes estimulan esto, reforzando y recompensando a sus profesores, no necesariamente en términos económicos, pero sí en términos de motivación y valoración de su trabajo. Sin embargo, para percatarse de todo esto, los directores tienen que conocer muy bien a sus docentes. Lo comprobamos en otro estudio que hicimos con Joseph y Mark (Smiley), enfocado en cinco escuelas secundarias de EEUU. En solo dos de esos casos, los directores eran capaces no solo de tener buenas relaciones con sus equipos de liderazgo, sino además de incentivar que los miembros de esos equipos las mantuvieran entre sí y, a partir de ese punto, influenciaron a los docentes. Si un profesor llegaba con una buena idea, lo impulsaban a intentar ponerla en práctica y conversarlo con sus colegas. En otras palabras, existía un sentido claro sobre cómo crear tejidos de relaciones.

Otro atributo del liderazgo positivo es entregarle a las comunidades educativas una esperanza realista para el mejoramiento. ¿Por qué no debe confundirse con el optimismo?

Al hablar de liderazgo positivo, muchos lo confunden con comportarse de una forma “feliz” y andar sonriente. Sin embargo, no se trata de eso, sino de tener total conciencia del difícil trabajo que se viene por delante, y de que peso a ello, se cuenta con la capacidad para lograr los objetivos propuestos. Los docentes no son estúpidos, saben que, si están en un establecimiento insuficiente, no existe una receta mágica para mejorar automáticamente el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, existe una parte del trabajo que solo puede llevar a cabo el director, y otra parte que es colaborativa. Por ejemplo, pensemos en la venta de drogas en un establecimiento. Un director no puede resolver eso por sí solo. Necesita la colaboración de los docentes, necesita que estén convencidos de que tienen la capacidad para lograrlo, y esto se consigue a través de pequeños pasos. Pensando así, por ejemplo, puedes comenzar sancionando la venta de drogas al interior del establecimiento, por sobre el consumo de estas de parte de los estudiantes. Ese podría ser un primer paso, porque el equipo y los docentes dirán: *eso es algo que sí podemos hacer*. Es una esperanza realista, lo contrario a decir *nuestra escuela estará totalmente libre de drogas*.

¿Cómo puede aplicarse el liderazgo positivo en el nivel intermedio y su relación con los centros escolares?

Una de las cosas que sabemos acerca de los distritos, es que conectar en red a los centros escolares, fortaleciendo su capacidad de resolver los problemas comunes, puede ser muy útil. Escribí el prólogo de un libro que Christopher Chapman (Universidad de Glasgow, Escocia) va a publicar pronto sobre este tema, y una de las razones por las que será una contribución importante, es que plantea que los centros escolares no pueden hacer todo solos. Necesitan

confiar en alguien, porque no tienen la capacidad para crear por sí mismos una instancia donde compartir lo que están haciendo en sus establecimientos, escuchar la opinión del resto y detectar qué es lo que se puede corregir. Ahora bien, la fuerte competencia que existe en Chile complejiza esto. Contextos similares, como el de Inglaterra, demuestran que no es necesariamente “normal” que las escuelas empiecen a colaborar entre sí.

¿Cuál es la contribución que pueden hacer las universidades para profundizar en el liderazgo positivo?

Las universidades pueden cumplir muchos roles. Por ejemplo, en algunos países ocurre que los académicos que trabajan en educación jamás visitan los centros escolares. Es necesario que lo hagan y algo que he visto funcionar bien en países como EEUU, Holanda y Suiza, es que observen detenidamente lo que allí ocurre, como primera cosa. En lugar de llevar soluciones listas, tienen que pensar en cuál de todas las ideas que llevan en su cabeza, puede funcionar mejor en esa escuela o liceo en particular. No se trata de ir a vender cosas y creo que ese es el tipo de relaciones que se pueden forjar en un sistema de pasantías de investigación, donde tienes escuelas colaborando con universidades. Una universidad siempre recibe llamados, consultas; y aún en el caso que no pueda responder a alguna solicitud de una escuela o una municipalidad, lo más probable es que sí pueda recomendar a otro académico, de otra universidad u a otra organización que encaje mejor en ese tema. Esa red de conexiones propia es algo que las universidades tienen, pero no ocurre lo mismo con los centros escolares, los distritos o los municipios (en el caso chileno). Y eso es lo que las universidades pueden poner al servicio del sistema escolar.



“El sentido de responsabilidad colectiva es central en los centros escolares efectivos y no puede forjarse sin buenas relaciones al interior de la comunidad escolar”

Karen Seashore Louis



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

¡YA DISPONIBLES!

SMAC

Sistema de Monitoreo y Acompañamiento Curricular

SI ERES LÍDER ESCOLAR

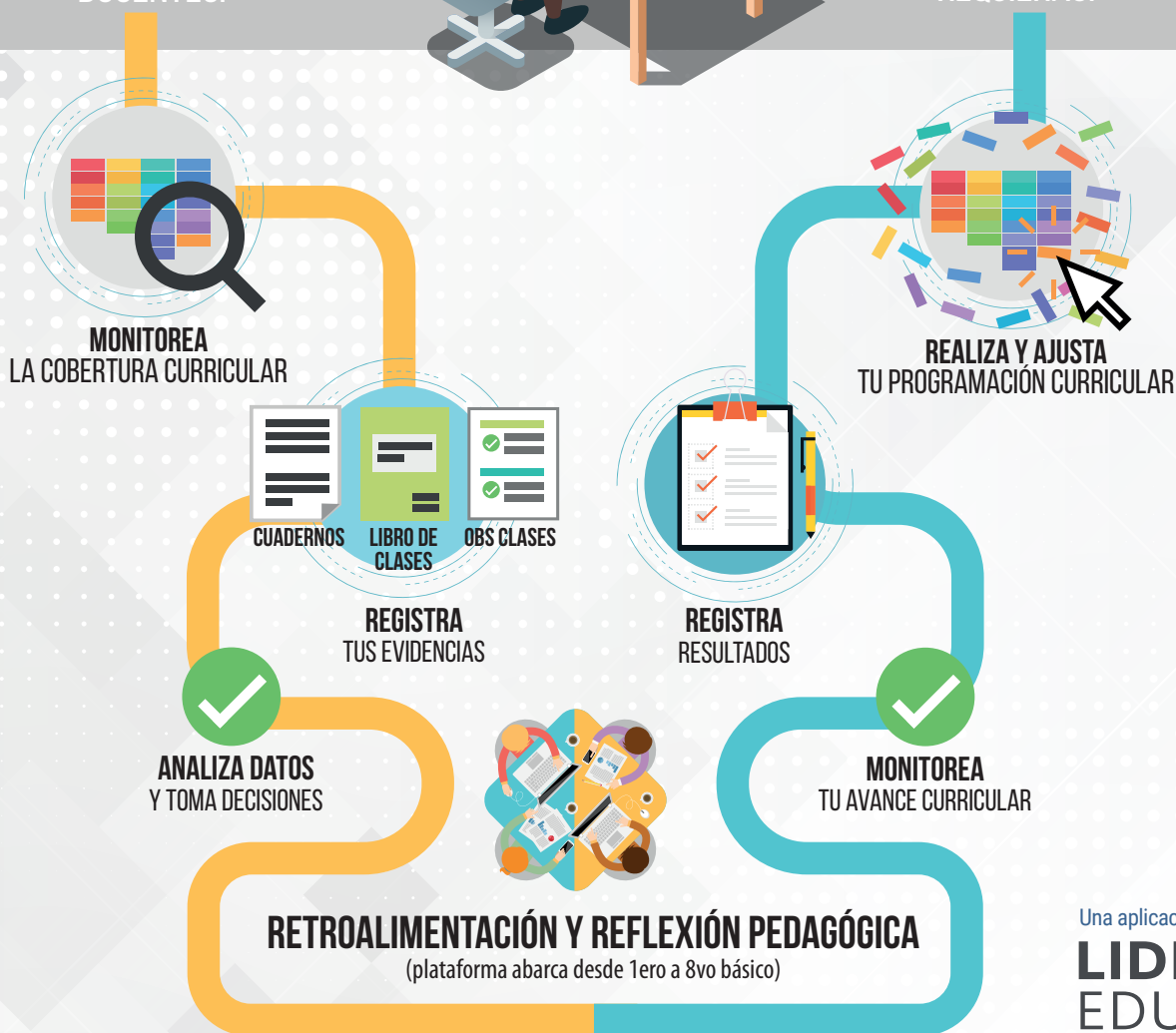
ACOMPAÑA EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR REFLEXIONANDO JUNTO A TUS DOCENTES.

SPC

Sistema de Programación Curricular

SI ERES DOCENTE

REALIZA TU PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y AJÚSTALA CADA VEZ QUE LO REQUIERAS.



smac.lidereseducativos.cl

spc.lidereseducativos.cl

Una aplicación de:

LIDERES EDUCATIVOS



Liderando la creación de planes locales que promuevan el aprendizaje docente situado en el desempeño profesional

Por Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de LIDERES EDUCATIVOS

El propósito moral de quienes trabajamos en educación es generar condiciones para que todos los estudiantes aprendan y desarrollen sus potencialidades. Para lograr este propósito, los centros escolares necesitan fomentar el aprendizaje de sus profesionales a nivel individual y colectivo, junto con el aprendizaje organizacional. La Ley 20.903 establece, en esta línea, que todos los establecimientos receptores de subvención del Estado deben implementar un Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente.

La práctica de liderazgo con mayor impacto es la participación activa de directivos en el desarrollo profesional de los equipos docentes (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009). Esto implica un trabajo colaborativo, para recoger evidencias sobre las brechas entre los aprendizajes que logran los estudiantes y lo que deberían lograr de acuerdo al currículo escolar. A partir de un análisis de estas evidencias, se planifican, ejecutan, coordinan y evalúan una *“variedad de instancias formales e informales que ayudan a un profesor a aprender nuevas prácticas pedagógicas, junto con desarrollar una nueva comprensión acerca de su profesión, su práctica y el contexto en el cual se desempeña”* (Montecinos, 2003, p. 108).

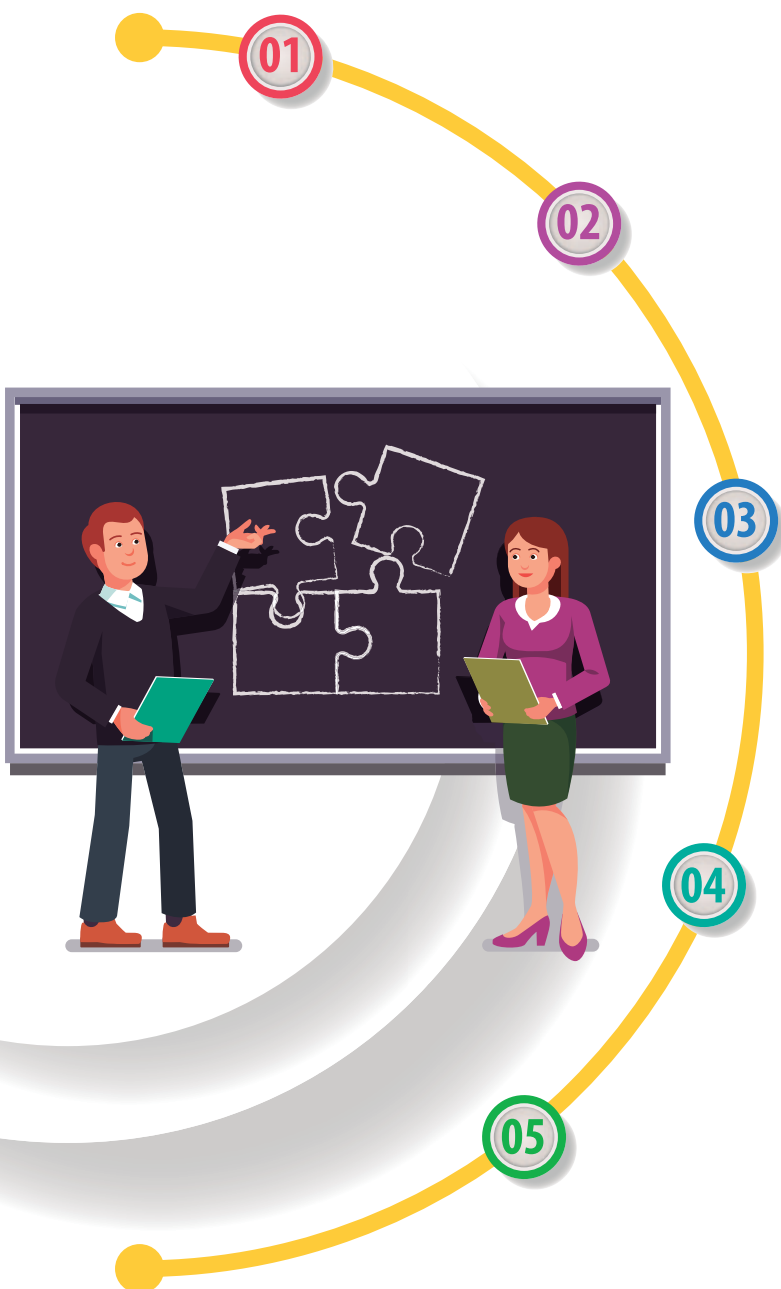
Esta definición de desarrollo docente recoge lo planteado por Argirys y Schon (1978), cuando distinguen entre dos tipos de aprendizaje. El Nivel I se asocia a un nivel de aprendizaje más superficial, que aborda aspectos procedimentales o

reglamentarios. El Nivel II implica un aprendizaje más complejo, asociado a reformular propósitos, metas y creencias. El Desarrollo Profesional Docente orientado a la mejora, apunta a ambos niveles. El Nivel II facilita que los equipos directivos, junto con el equipo docente, comprendan con mayor profundidad las condiciones necesarias para lograr y sostener el mejoramiento, identificando e implementando cambios en la organización del trabajo docente.

Los líderes escolares modelan de manera consistente una disposición al aprendizaje, orientados a la mejora continua de sus prácticas y comunican de manera consistente que el equipo docente puede lograr las metas definidas en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Para todo esto, monitorean cuán efectiva es su gestión, en términos de apoyar a los profesores para cumplir con las expectativas. Si las acciones de acompañamiento y retroalimentación que realiza en equipo directivo no se traducen en mejoras observables, entonces estas requieren ajustes. Esto puede implicar corregir errores de implementación (Aprendizaje Nivel I) o cuestionar los supuestos o teoría de acción que las fundamentan (Aprendizaje Nivel II).

A continuación, se proponen principios que pueden orientar el diseño de los Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, buscando posibilitar estos dos niveles de aprendizaje.

LIDERANDO LA CREACIÓN DE PLANES LOCALES QUE PROMUEVAN EL APRENDIZAJE DOCENTE SITUADO EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL



Los principios que guían el aprendizaje exitoso de estudiantes, también deberían guiar el aprendizaje profesional de los profesores y docentes directivos. Los profesores aprenden cómo se les enseñó, y no cómo se les dice que deben enseñar. Por eso, procura que el plan se focalice en menos ideas, pero con mayor profundidad, e involucre aprendizaje activo y práctica con apoyo.

La práctica con apoyo implica recibir y dar retroalimentación efectiva. Cómo nos señalan Hattie y Timperley (2007), la información que se entregue necesita responder tres preguntas: ¿cuáles son las metas?, ¿cómo es mi progreso respecto del logro de estas metas? y ¿qué actividades debo realizar para lograr mayor progreso? El plan considera oportunidades para dar y recibir retroalimentación entre colegas, y entre docentes y equipo directivo.

El contenido del aprendizaje profesional debe venir desde dentro y fuera del aprendiz, y desde la investigación y la práctica. El plan considera y valora los conocimientos que los docentes han adquirido en su experiencia profesional, incorporando conocimientos generados por las investigaciones y por otros expertos, dentro y fuera del centro escolar. Esto se logra mejor cuando los propios docentes diseñan parte del currículo del plan, buscando respuestas a las preocupaciones, motivaciones e intereses que surgen desde su trabajo cotidiano.

El aprendizaje profesional de los docentes y directivos escolares se enfoca en la transferencia al aula. El plan es un proceso, no un taller o una serie de talleres aislados sobre distintas temáticas. Los contenidos y tareas responden a desafíos auténticos al desempeño profesional, ofreciendo tiempo para poner en práctica lo que se va aprendiendo, experimentar, recoger evidencias, realizar ajustes y, eventualmente, apropiarse de una manera nueva de enseñar.

La colaboración ayuda a generar nuevos conocimientos que impactan en el desarrollo del centro escolar en su conjunto. El trabajo colaborativo como motor de la mejora continua no se limita a un plan centrado en compartir aquello que cada uno ya realiza en su aula. La colaboración implica poner las capacidades propias a disposición de los colegas, en pos de un propósito compartido. El plan promueve la distribución del liderazgo y destaca la interdependencia del trabajo, explicitando cómo las acciones de unos impactan en los otros y en el centro escolar en su conjunto.



¿Cómo motivar a los equipos escolares para iniciar y sostener una ruta de mejora?

Por Cristian Vergara

Master in Education, University of Alberta (Canadá)

Magíster en Administración Educacional, Universidad de Playa Ancha (Chile)

Director Liceo Politécnico Quintero

Desde que un director asume el desafío de iniciar una trayectoria de mejoramiento, debe adoptar una línea de trabajo que se ajuste a la realidad contextual del establecimiento educativo. Sin embargo, independiente de la orientación escogida para llevar a cabo estas acciones, jamás debe perder de vista que el objetivo final de su labor es lograr un aprendizaje profundo -y, por tanto, significativo- en cada uno(a) de sus estudiantes.

En este contexto, lograr movilizar a la comunidad educativa hacia un proceso de mejora continua resulta ser uno de los principales y más complejos retos a enfrentar. Por tanto, resulta fundamental la definición de un modelo pedagógico que responda a las necesidades de la comunidad educativa, considerando que, como estrategia de gestión, articula expectativas, teoría, práctica y análisis. Indudablemente, para que el modelo tenga sentido para la comunidad escolar -y principalmente entre los docentes-, tiene que ser el resultado de una construcción colectiva, que surja a partir de la discusión y análisis crítico de la realidad que está viviendo el establecimiento educacional.

Quien lidera este proceso requiere una mirada necesariamente sistémica. Lo anterior considera conocer qué ocurre con el

equipo docente, ya que son estos últimos quienes conectan el sentir del director con el quehacer al interior del aula. Por consiguiente, es legítimo preguntarse: ¿Cuántas de mis acciones o propuestas, que tienen como objetivo lograr aprendizajes de calidad, consideran también el sentir de mi equipo de profesores? ¿Se encuentra este preparado para iniciar una ruta de mejora escolar?

El responder afirmativamente a estas preguntas es fundamental para lograr equipos motivados, que puedan sostener en el tiempo la ruta de mejora. En otras palabras, estos también requieren de un proceso de aprendizaje, que no solo tiene que ser respetado, sino que también promovido por el director. Este es el modo de instalar entre los profesores una cultura de aprendizaje en comunidad, el perfeccionamiento continuo y el incremento de prácticas que apuntan a la innovación.

A continuación, te presentamos 5 consejos orientadores para formar, motivar y comprometer a equipos directivos y docentes hacia la mejora escolar de manera continua, sistemática y sostenida. Te sugerimos que estas acciones sean discutidas con los docentes:

¿CÓMO MOTIVAR A LOS EQUIPOS ESCOLARES PARA INICIAR Y SOSTENER UNA RUTA DE MEJORA?



Centra el dialogo y/o discusión institucional en aspectos técnicos.

Procura que al menos dos consejos de profesores se centren exclusivamente en la discusión de aspectos técnicos pedagógicos. Fomenta que sean los propios docentes quienes lideren estas instancias, tratando temas como: innovación, tertulias pedagógicas profesionales, metodologías, experiencias de prácticas exitosas, experiencias de prácticas fallidas, etc.

Instala la “cultura del dato”.

Promueve que todas las decisiones se tomen con base a datos concretos, ya sea cuantitativos o cualitativos. Esto le brindará a tu equipo docente seguridad al momento de fundamentar sus propios cursos de acción.

Promueve la innovación pedagógica.

Genera y facilita espacios concretos para que la innovación docente individual, por departamento o unidad se haga parte de la gestión habitual del establecimiento. Para financiarlos, puedes poner a disposición recursos SEP o fondos concursables.

Incentiva el acompañamiento entre pares.

A nivel escolar existen prácticas exitosas que algunos docentes sistematizan y pueden ser de utilidad para los otros profesores. Promueve instancias para compartirlas; en mi establecimiento realizamos, por ejemplo, un “Panel de Expertos”, donde los docentes pueden “aprender a reaprender o desaprender” basándose en sus propias prácticas o las de sus colegas.

Involucra a tu equipo y sueñen en comunidad.

Definan un gran objetivo a largo plazo (normalmente 5 años), cuya hoja de ruta trazará y liderará. Como director, precisa un foco anual que te permitirá avanzar hacia ese propósito. Es recomendable también crear una cronología de tu gestión, en la cual cada acción esté vinculada a una dimensión y subdimensión del PME. Consigna, además, a qué indicador de desarrollo personal y social (IDPS) están asociadas. Esto te permitirá saber, al final de tu período de gestión, qué hiciste muy bien y qué cosas debes mejorar.



¿Cómo trabajar con estándares de aprendizaje para la mejora escolar?

Por **Mauricio Toro Arosteguy**

Magíster en Dirección y Gestión Escolar de Calidad, Universidad del Desarrollo – Fundación Chile
Director Escuela Bélgica de Chiguayante

Las proyecciones de desarrollo, a nivel mundial, se basan en la educación de alta calidad. Es esta la que permitirá afrontar los desafíos de una sociedad de la información, donde la tecnología y la inteligencia artificial, serán clave (BBC News Mundo, 2018). En dicho contexto, una tendencia internacional para lograr mejores resultados en el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, es la instalación de estándares educativos. Como se cita en Montt (2009, p.30), un estándar *“en términos generales, es tanto una **meta** (lo que debiera hacerse) como una **medida de progresión** hacia esa meta (cuán bien fue hecho)”*.

Chile se ha sumado a esta tendencia y ha posicionado a los estándares de aprendizaje como referentes para describir lo que los estudiantes deben saber y deben poder hacer. Esto permite demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares y categorizar el aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: *adecuado, elemental e insuficiente* (Mineduc, 2013).

Lamentablemente, según el Simce 2018 de cuarto año básico, solo un 44,7% de los y las estudiantes nacionales alcanzó el nivel *adecuado* en la prueba de Lenguaje, porcentaje que desciende de forma preocupante a un 24,6% en el caso de Matemática. Promediando ambos, obtenemos un 34,7%, lo que en otras palabras, quiere decir que dos de cada tres alumnos de 4° año

básico, no logran aprendizajes de calidad en Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Estas cifras, que muestran que un grupo importante de estudiantes chilenos no logran aprendizaje de calidad, son refrendadas por el ranking OCDE y pruebas internacionales como PISA, TIMSS y TERCE, entre otras que se realizan en otros cursos y asignaturas del currículo nacional.

¿Por qué estamos obteniendo estos resultados? Tal vez la clave es el escaso protagonismo que, en la práctica, les hemos dado en Chile a estos estándares de aprendizaje. En mi experiencia personal, he observado un escaso conocimiento o, bien, poca comprensión de su utilidad e importancia a la hora de iniciar procesos de mejora escolar. Asimismo, al no incorporarse en los procesos de planificación curricular, estos se centran solo en la cobertura y carecen de un foco orientado a la evaluación. Aunque el avance curricular da cuenta de que los estándares y objetivos se han trabajado en el aula, no evidencia cuánto han aprendido los estudiantes.

A continuación, comparto 3 consejos orientadores para incorporar los estándares de aprendizaje a la planificación curricular. Esto posibilita, a su vez, fortalecer el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes:

¿CÓMO TRABAJAR CON ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE PARA LA MEJORA ESCOLAR?

Articula los estándares con los objetivos de las bases curriculares.

En una tabla, haz un cruce entre los contenidos y habilidades que ambos desarrollarán, procurando que sean afines. Esto permite definir la meta o medida de progresión del aprendizaje, y las actividades pertinentes. Un buen ejemplo a seguir en estas definiciones es la propuesta de la Agencia de la Calidad de la Educación en su documento “Ejemplos de Preguntas Educación Básica 2018”.

01

Monitorea los logros efectivos de aprendizaje.

Analizar estadísticamente los logros permite tomar medidas de reforzamiento para los alumnos que lo requieren. Para ello, haz evaluaciones semanales o quincenales que midan estos estándares, a través de pequeñas pruebas que no superen las 7 u 8 preguntas. Sistematiza los resultados el mismo día en que se realizaron, compartiendo la tabulación con docentes y estudiantes

02

Confía en la autonomía de tus docentes.

Más que darles visto bueno, revisa las actividades, las pruebas o las guías de aprendizaje en conjunto con tus profesores. En esta revisión en conjunto, se identifican buenos ejemplos y oportunidades de mejora. Intenta no hacerlos responsables de planificaciones extensas y burocráticas. Lo recomendable y prioritario es que ocupen el máximo de su tiempo en generar actividades de aprendizaje de calidad, coherentes con los estándares definidos.

03





Cómo enriquecer el trabajo matemático en el aula

Por Ma. Victoria Martínez Videla

Académica Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de O'Higgins

Investigadora Asociada Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE) -Universidad de Chile

Promover el desarrollo de habilidades matemáticas se ha transformado en un desafío permanente en nuestras aulas. Aún cuando la gran mayoría de quienes enseñan matemática comparten la importancia y relevancia de dicha tarea, también sabemos que es complejo contar con herramientas concretas para abordarla.

Desde el trabajo en torno a la observación y retroalimentación de clases como una herramienta al servicio del Desarrollo Profesional Docente, en el Centro de Investigación Avanzado en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, hemos recogido una serie de elementos que permiten fortalecer el quehacer docente con vistas a enriquecer el trabajo matemático en las aulas. Fundamentalmente, rescatamos dos aspectos transversales a considerar, ya que definen el funcionamiento y la dinámica del aula como espacio de aprendizaje: la riqueza de la matemática y las interacciones en torno al trabajo matemático (Martínez, Balboa y Berger, 2018). Estos son relevantes, independiente del contenido matemático y del nivel educativo en el que se trabaje.

Operacionalizar ambos aspectos para enriquecer la enseñanza y aprendizaje en esta asignatura requiere de ciertas definiciones. Una de ellas, tiene que ver con la diversidad de representaciones al momento de desarrollar un mismo concepto o procedimiento. Esto facilita que el estudiante cuente con una variedad de herramientas para la construcción conceptual, pero también para comunicar sus producciones matemáticas a otros.

Por otro lado, no hay que olvidar la relevancia de promover el pensamiento en torno a las matemáticas. Para ello, hay que abrir espacios de diálogo, impulsando la oportunidad de argumentar un procedimiento, explicar, plantear hipótesis, conectar lo que se está trabajando con otros contenidos o áreas de conocimiento, etc. En este sentido, es recomendable usar las producciones matemáticas de los estudiantes, es decir, métodos o estrategias de resolución, conexiones entre contenidos, representaciones, preguntas u otras propuestas matemáticas que permiten profundizar y ampliar las ideas que se están trabajando.

También es importante tomar los errores como un punto de partida para avanzar en la comprensión del contenido matemático y, a la vez, indagar en las concepciones previas imprecisas o confusiones que pueden estar en la base de dicho error.

La observación de clases nos ha permitido entender de qué forma podemos hacer que estos elementos formen parte del trabajo cotidiano dentro del aula. A continuación, sugerimos algunas preguntas para apoyar y orientar las conversaciones entre líderes escolares y sus profesores de matemática. Esta conversación puede abordar las buenas prácticas de enseñanza ya reseñadas, que se pueden observar en el proceso de acompañamiento al aula:

≡ CÓMO ENRIQUECER EL TRABAJO MATEMÁTICO EN EL AULA ≡

¿Cómo planifican los contenidos a fin de integrar la diversidad de representaciones?

Al abordar cada tema, es importante considerar al menos 2 tipos de representaciones matemáticas sobre las que se va a trabajar. Dentro del aula, es necesario explicitar conexiones y comparar las distintas representaciones, estableciendo equivalencias, similitudes, diferencias o limitaciones.

¿Cómo incentivan que sus estudiantes “piensen” las matemáticas?

Es necesario analizar el tipo de requerimientos que realizan los docentes, por ejemplo, cuando en sus clases incorporan preguntas tales como “¿por qué lo hiciste de esa forma?” o “¿qué pasaría si...?”. Estas consultas permiten a los estudiantes extender sus respuestas y dar cuenta de lo que han pensado. ¿Los docentes dan suficiente tiempo para reflexionar? ¿Aceptan respuestas cortas o solicitan que sus alumnos argumenten?

¿Cómo facilitan que sus estudiantes expresen sus ideas?

Cuando se cuenta con ese espacio, se pueden utilizar sus producciones matemáticas y el resto de la clase puede discutir al respecto. En este sentido, se puede indagar cómo se pide a los estudiantes comunicar una producción en forma de pregunta, procedimiento alternativo o idea. Primero, es necesario asegurar que el resto de la clase ha comprendido el planteamiento. Luego, el docente propone analizar su validez en el contexto matemático que se está trabajando, de manera de profundizar o ampliar el trabajo conceptual.

¿Seleccionan errores y dificultades más frecuentes dentro del aula?

Se espera que el profesor trabaje al menos un error de manera profunda en cada clase y lo socialice con los estudiantes. No indicar solamente “la forma correcta” de realizar la tarea, sino pedirles argumentos matemáticos para fundamentar por qué el episodio discutido es incorrecto. Si no existen errores recurrentes, el docente utiliza aquellos que permitan una discusión mediante el análisis y reflexión.



Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública

Por Daniela Berkowitz, Magdalena Fernández y Bárbara Zoro.

El siguiente informe se enmarca dentro de una iniciativa de investigación del Área de Liderazgo Intermedio-Apoyo a la Nueva Educación Pública de LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. El documento tiene por objetivo principal levantar y sistematizar antecedentes respecto de los desafíos de desarrollo profesional presentes en el Sistema de Educación Pública. Ello circunscrito al proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP), en dos niveles:

- a)** Respecto de los retos referidos al desarrollo de los equipos directivos de los establecimientos educacionales.
- b)** En relación a aquellos desafíos de desarrollo profesional que lo anterior comporta para el propio equipo de los SLEP, en relación al apoyo a equipos directivos.

► REVÍSALO COMPLETA EN :

<http://www.lidereseducativos.cl/informes-tecnicos>



Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares

Por Daniela Figueroa, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni

Esta Nota Técnica presenta un estudio sobre la coherencia y la articulación entre las diferentes normas y políticas educativas que rigen a los directores escolares en Chile, enmarcadas principalmente en la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar (en adelante, PFLDE), implementada en el país desde el 2014.

Después de una primera etapa de análisis documental, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores de escuelas, y liceos municipales y particulares subvencionados, así como a algunos informantes claves del sistema, con el fin de comprender su opinión y percepciones respecto de la coherencia, contradicciones y efectos de los principales elementos relacionados al quehacer directivo. Los resultados muestran que la incoherencia entre los diversos instrumentos de la política y la normativa es persistente, lo que dificulta el establecimiento de una cultura de mejora continua en las escuelas chilenas. Las principales tensiones se encuentran en dimensiones que, en la práctica, son relevantes para el liderazgo escolar: estrategias de mejora, incentivos y sistema de remuneración, gestión de equipos de trabajo, y definiciones, concurrencia y permanencia en el cargo de director. Por otra parte, los directores que logran articular la política en la práctica son aquellos que utilizan su Proyecto Educativo Institucional (PEI) estratégicamente, como un instrumento flexible que canaliza las diferentes exigencias de la política y la normativa. Sin embargo, este ejercicio solo es posible cuando cuentan con un equipo directivo afiatado y comprometido con el PEI, y cuando éste ha sido diseñado por ellos en conjunto.

Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo

Por Jorge Ulloa

Esta Nota Técnica tiene como propósito presentar una herramienta de análisis dialógico y colaborativo de la visión de aprendizaje presente en el establecimiento, desde un enfoque de Aprendizaje Profundo.

Para ello, se precisa, en primer lugar, cuál es la visión y el rol que posee el centro escolar respecto de la mejora educativa. Asimismo, se discute respecto del papel que poseen los líderes escolares respecto de la construcción de dicha visión.

Luego, se contextualiza la problematización de la visión en las escuelas y liceos, respecto del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se utiliza el enfoque de Aprendizaje Profundo, en contraste con el enfoque superficial de aprendizaje.

Se concluye señalando que el reconocimiento y problematización de la visión de aprendizaje latente en nuestras prácticas pedagógicas, nos permite situar tanto las acciones de mejora que requiere el establecimiento, como las necesidades de Desarrollo Profesional a trabajar con los docentes.

► REVÍSALAS COMPLETAS EN :
<http://www.lidereseducativos.cl/notas-tecnicas>



La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico

Por María Gabriela Martini y Charles Albornoz

Actualmente, el liderazgo educativo tiene el desafío de contribuir al desarrollo profesional de los docentes que integran su comunidad educativa. Al respecto, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) define el desarrollo de las capacidades profesionales como una de sus cinco dimensiones de prácticas para el mejoramiento educativo de los establecimientos. Específicamente, se espera que los directivos escolares logren identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de docentes y asistentes de la educación, generando modalidades de desarrollo profesional continuo (Mineduc, 2015).

Dicho fortalecimiento requiere de un trabajo focalizado, dependiendo de los tipos de estrategias planificados. Una de las principales problemáticas es precisamente definir el foco sobre el cual se centrará la gestión de los líderes educativos. Al respecto, la Ley 20.903 proporciona lineamientos para el mejoramiento de las competencias profesionales docentes, los que pueden sintetizarse en 4 ejes esenciales:

- Aprendizaje situado.
- Reflexión sistemática sobre la práctica docente.
- Trabajo colaborativo.
- Comunidades profesionales de aprendizaje.

► REVÍSA LA COMPLETA EN :

<http://www.lidereseducativos.cl/notas-tecnicas>



CONSULTALE

Promueve la **colaboración**
y **participación** en tu **escuela o**
liceo a través de **consultas**.

Descarga la app desde
www.lidereseducativos.cl/app-consultale



Investigación-Acción Participativa: Una experiencia de indagación escolar con estudiantes

Por Sergio Saldivia, Andrea Lira, Pilar Villarroel y Leonardo Oyarzún

Esta Nota Técnica es un análisis de una Investigación-Acción Participativa (IAP) realizada por la escuela Paul Harris en Punta Arenas. Este trabajo se realizó en el contexto del Diplomado “Liderando la Gestión de la Convivencia en el Establecimiento desde un Enfoque Formativo e Inclusivo”, impartido en Punta Arenas por LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, a través de la Universidad de Magallanes. Quienes escribimos este artículo somos dos de los académicos que participamos como profesores del diplomado, y dos profesionales del equipo de convivencia de la Escuela Especial Rotario Paul Harris (Punta Arenas), participantes del programa durante 2018.

Esta iniciativa involucró a estudiantes del establecimiento y nuestro objetivo, en estas páginas, es detallar no solo la experiencia, sino también mostrar la IAP como una forma de indagación colaborativa en los centros escolares y una herramienta de trabajo pedagógica, que sirve para generar espacios de colaboración y democracia en las escuelas y liceos.

El rol de los líderes intermedios como comunicadores en el territorio

Por Bárbara Zoro y Daniela Berkowitz

Los niveles intermedios en todos los sistemas escolares son clave para el cambio educativo sistémico. Estos tienen la responsabilidad de mejorar el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes en un territorio. En Chile, la implementación de la Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública, está cambiando la forma en que se organiza el nivel intermedio, dándole creciente responsabilidad a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en todo el sistema territorial.

La tarea encomendada por la política pública a los SLEP es de suma complejidad. Se espera que este sistema, progresivamente, logre garantizar las condiciones necesarias para que los procesos y resultados educativos sean de calidad, de acuerdo a estándares nacionales y políticas locales. Dado que el nivel de expectativas sobre un nuevo sistema público de educación son muy altas, quienes lideren estos procesos requieren de las más altas competencias. Junto a ello, necesitan tener una red de comunicaciones que permita ir reencantando a la comunidad educativa del territorio con su labor. Los líderes educativos son responsables de crear una cultura de comunicación efectiva, que dé sustento a la visión de aprendizaje que buscan lograr en su territorio.

La presente Nota Técnica nos permite visualizar la importancia de que las y los líderes, en particular aquellos del nivel intermedio de la educación, fortalezcan sus capacidades y habilidades comunicacionales, dada la complejidad de propósitos que es necesario aunar en un territorio educativo. En este documento, examinamos la importancia del rol de comunicador/a que los líderes del nivel intermedio necesitan cumplir, junto con entregar algunos consejos sobre cómo generar un plan de comunicación territorial y algunas claves sobre el uso de herramientas comunicacionales.



REVÍASALAS COMPLETAS EN :

<http://www.lidereseducativos.cl/notas-tecnicas>



Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias

Por Mauricio Pino, Andrea Lagos, Carolina Alzamora, Álvaro González y Luis Ahumada

En esta Nota Técnica, se presenta un modelo de acompañamiento para facilitar desarrollar y facilitar la colaboración, y el aprendizaje en red. Si bien el documento tiene un fin práctico para mejorar el funcionamiento de redes escolares, en la primera parte se entrega una definición teórica de las redes escolares efectivas. Luego, se presentan dos variables principales (estructural y relacional) y diferentes componentes (*propósito, confianza, colaboración y co-responsabilidad*) sobre los cuales se puede focalizar un proceso de acompañamiento. Enseguida, se orienta a quien realiza un proceso de acompañamiento para que pueda identificar Etapas de Desarrollo para una red escolar (Formación, Desarrollo, Estabilidad, Transformación o Declive).

Para realizar este trabajo, se presenta una herramienta desarrollada por LIDERES EDUCATIVOS para monitorear el funcionamiento de redes escolares. Finalmente, se describen un conjunto de estrategias pertinentes a la Etapa de Desarrollo sobre la cual se puede realizar el proceso de acompañamiento.

► REVÍSA LA COMPLETA EN :
<http://www.lidereseducativos.cl/notas-tecnicas>



Referencias:

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Ejemplos de Preguntas Simce 2018*. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/EJEMPLOS_DE_PREGUNTAS_BASICAS_2018.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados Educativos 2018*. Extraído desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf
- Agencia de la Calidad. (2018). *Claves para la mejora escolar*. Santiago: Mineduc. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Informe de Resultados PISA 2015: Competencia científica, lectora y matemática en estudiantes de quince años en Chile*. División de estudios. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf
- Argyris, C., y Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership*. 2nd edition. London: Sage.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- González, R., y Cara L. Jackson (2013) Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24:3, 316-335.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, A.T., y Mapp, K.L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. *Annual Synthesis*, 2002. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Kriechesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. ISSN: 1696-4713.
- Macbeath, J. and Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for*

practice. London, UK: Routledge.

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., y Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: Perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia- escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.

Martínez, M., Balboa, R. y Berger, B. (2018). ¿Qué observar para enriquecer el aula de matemática?. *Revista UNO*, v. 83, p. 39 – 44.

Ministerio de Educación (2019). *Organización y planificación curricular 2019. Orientaciones para los establecimientos educacionales*.

Ministerio de Educación (2018). *Análisis del desarrollo curricular: Un aporte a las experiencias de aprendizaje*.

Ministerio de Educación (2013). *Estándares de aprendizaje lectura cuarto año básico*. Unidad de Curriculum y Evaluación.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), 105-128.

Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (1) 29-47. Recuperado desde: <http://www.rinace.net/rieel/numeros/vol2-num1/art2.pdf>

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66:3, 377-397



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



www.lidereseducativos.cl

 [/LideresEdu/](https://www.facebook.com/LideresEdu/)

 [@lideres_edu](https://twitter.com/lideres_edu)

 lidereseducativos@pucv.cl