

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

BOLETÍN N°3
Noviembre de 2016



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
LIDERES EDUCATIVOS

Documento para difusión pública
Noviembre, 2016.

Editores:

Romina Tagle
Carmen Montecinos
Felipe Aravena

Redactores:

Carmen Montecinos
Mauricio Pino
Álvaro González
Marianela Barra
María Paz Sarmiento
Liliana Pedraja
Romina Tagle
Luis Ahumada
Felipe Aravena
German Fromm

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

Este material se puede reproducir señalando la fuente:

LIDERES EDUCATIVOS. (2016). "Boletín N°3 de LIDERES EDUCATIVOS".
Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.

ÍNDICE

1.- EDITORIAL

Carmen Montecinos

4

2.- COLUMNAS - Desde el sistema escolar

Mauricio Pino – Álvaro González: Mirando más allá de los muros de nuestras escuelas: Aprendiendo a colaborar en red en contextos de competencia

6

Mariela Barra – María Paz Sarmiento: Rediseñando la organización y el apoyo externo: la escuela como eje de recuperación del tejido social

7

3.- ENTREVISTA

Liliana Pedraja: Cuando no se prioriza el género femenino de la misma forma que el masculino, simplemente se renuncia a una parte esencial de los talentos del país

8

4.- PRÁCTICAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

¿Cómo conformar equipos de trabajo de alto desempeño?

12

En mi establecimiento escolar no se observan clases ¿Cómo comienzo?

14

¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula?

16

¿Cómo desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro escolar?

18

**LIDERES
EDUCATIVOS**

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de LIDERES EDUCATIVOS

Crear condiciones para promover una comunidad escolar que se caracteriza por un sentido compartido respecto del propósito de las acciones cotidianas es clave para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación. El conjunto de artículos que se presentan en este Boletín N° 3 entrega importantes insumos y pistas para apoyar a los equipos directivos en sus esfuerzos por generar una cultura escolar basada en la colaboración y participación.

La columna de Álvaro González y Mauricio Pino, ambos profesionales de LIDERES EDUCATIVOS, examina la Red de Mejoramiento Escolar, una nueva estrategia impulsada desde el Ministerio de Educación. Los directores y jefes de UTP, junto a sostenedores que conforman las redes, nos señalan estos autores, necesitan reconocer la responsabilidad compartida para fortalecer la educación pública en su territorio. Esto se dificulta por la competencia que promueve el actual sistema de financiamiento de las escuelas. No obstante, una vez que los participantes se apropian de este espacio para fijar las metas que la Red se propone lograr, el mejoramiento sistémico es posible.

La columna desde el sistema escolar realizada por Marianela

Barra y María Paz Sarmiento, Directora e Inspectora de la Escuela Básica Joaquín Edwards Bello de Valparaíso respectivamente, tiene por foco explicar el rediseño de la organización y apoyo externo recibido por la escuela. El principal aporte de esta columna está situado en el cómo se cruzó la información interna con la externa para mejorar y sistematizar los procesos de gestión. Esto impactó en la percepción que se posee sobre la intervención de programas escolares dentro del establecimiento. Así, Marianela y María Paz nos presentan una escuela que hoy mira las redes externas como alianzas y oportunidades.

Liliana Pedraja, profesora e investigadora de la Universidad de Tarapacá, fue entrevistada para comprender cómo el género de los líderes educativos influyen en su estilo de liderazgo. Lo importante es un liderazgo a través de grupos de trabajo que integran a personas que aportan perspectivas diversas, nos señala Liliana. Descubrir las fortalezas que pueden estar asociadas a la socialización diferenciada que recibimos las mujeres y los hombres en Chile potencia a los equipos.

Luis Ahumada, profesor e investigador de la Pontificia Universidad de Católica de Valparaíso y jefe de área de LIDERES



EDUCATIVOS, refuerza la propuesta de Liliana Pedraja. En su artículo propone una metodología para generar equipos de trabajo de alto desempeño. Esta metodología reconoce que el trabajo en equipo supone tener metas compartidas, que a su vez dan cuenta de los intereses individuales de los miembros del equipo. Más que dividir las tareas, los integrantes del equipo se dividen solidariamente la responsabilidad por cumplir los compromisos que el equipo adquiere con la comunidad escolar. Para lograr las metas, sin perder la prioridad de lo estratégico por sobre las urgencias que van emergiendo en el camino, la planificación es clave.

Felipe Aravena y Germán Fromm, ambos profesionales de LIDERES EDUCATIVOS, abordan el acompañamiento al aula, una tarea clave del liderazgo pedagógico. Felipe entrega orientaciones para directivos que aun no han instalado esta práctica en sus establecimientos. En su artículo, propone cómo se puede generar no sólo una apropiación del proceso por parte de los docentes, sino también cómo comprender el acompañamiento como un espacio de aprendizaje entre pares. Por su parte, Germán señala que el acompañamiento es más efectivo cuando se enmarca en una relación de confianza

entre los docentes y sus directivos. Cuando la observación se restringe a una oportunidad para indicar al docente qué hizo bien y mal en su clase, esta práctica genera resistencia. El artículo entrega orientaciones para la observación de clases que posibilita profundizar en la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar este número del Boletín se aborda el tema de la colaboración entre docentes promoviendo el sentido de pertenencia de los estudiantes a la escuela. Esta variable psicológica es altamente relevante para reducir la violencia y mejorar el aprendizaje, y así lo reconoce la Agencia de Calidad cuando evalúa los indicadores de calidad escolar. Mediante dibujos y relatos producidos por estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas municipales, se desarrolla un taller que evidencia el impacto que tienen las relaciones entre estudiantes, y de los estudiantes con profesores, asistentes de la educación y docentes directivos. Mirar la escuela desde el punto de vista de los estudiantes entrega pistas respecto a los aspectos a modificar para fortalecer en todos ellos su sentido de pertenencia a la escuela.

Mirando más allá de los muros de nuestras escuelas: Aprendiendo a colaborar en red en contextos de competencia



Mauricio Pino – Álvaro González

Coordinadores Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red

El sistema escolar chileno se encuentra en medio de un proceso de profundas transformaciones. Estas transformaciones han impactado y modificado las estructuras, sentidos y principios del sistema escolar. Un cambio fundamental, dentro de este proceso, ha sido promover y potenciar la colaboración entre diferentes agentes del sistema escolar, especialmente entre directivos. Esto es una cuestión que se hace compleja, principalmente por el contexto socioeducativo que ha primado en los últimos 30 años, basado en el supuesto que la competencia por matrícula podría ser el motor de la mejora.

Una iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación para promover una cultura de la colaboración ha sido el desarrollo de redes escolares. En Chile existen antecedentes de esta política, donde destaca la experiencia de los microcentros rurales, que han sido capaces de coexistir frente a una cultura de la competencia, y prosperar a pesar de su encapsulamiento. Entre directivos escolares, desde 2015 el Ministerio impulsa la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar.

Actualmente, existen más de 500 Redes de Mejoramiento Escolar en todas las regiones del país, cada una de ellas compuesta por entre 5 y 15 establecimientos, agrupando a más de 5000 establecimientos educativos en todo el territorio nacional.

El trabajo en red ha sido propuesto como una estrategia de mejoramiento educativo no exclusivamente en Chile, sino también en varios países del mundo. Sin embargo, el simple hecho de instalar sistemas de trabajo en red no asegura la mejora. Es más, la evidencia indica que el desarrollo de redes escolares puede resultar perjudicial cuando éstas no permiten una colaboración sincera y efectiva entre sus participantes. Parece evidente, pero se debe explicitar, que no basta con

que los directivos asistan a las reuniones de red, sino que es clave que conozcan, compartan y estén comprometidos con él o los propósitos de las redes a las que pertenecen. Para ello, es muy importante que incidan de manera mancomunada en los objetivos de las mismas.

El aprendizaje en redes escolares permite expandir y desarrollar nuevas prácticas en los líderes educativos. Esto es fundamental porque el cambio de una cultura de competencia a una de colaboración requiere de líderes que piensen más allá de los muros de su escuela o liceo, desplegando una práctica innovadora que busque facilitar el aprendizaje entre establecimientos, preocupados por el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación pública en todo su territorio, no sólo en sus establecimientos. La colaboración exige confianza, compromiso y participación, y depende también del capital social de quienes conforman una red. Por ello, este tipo de trabajo difícilmente pueda ser desarrollado por mandato de política pública.

Como toda estrategia de mejora, se requiere de un acompañamiento específico y constante. La experiencia e investigación internacional ha conceptualizado esta capacidad como Liderazgo Sistémico, la que es puesta en práctica a través de la creación de espacios de colaboración, como la construcción de comunidades de aprendizaje y el aprendizaje en redes entre escuelas y liceos. En el contexto chileno, son los líderes sistémicos los llamados a acompañar el trabajo de las Redes de Mejoramiento Escolar, favoreciendo la generación de confianza, participación y colaboración entre los miembros.

Sería ingenuo pensar que por el hecho de trabajar en red se podría desarrollar automáticamente una cultura de colaboración en todo el sistema escolar. Además, considerando las políticas de financiamiento del sistema público, el que continúa promoviendo la competencia por matrícula escolar, se hace aún más difícil girar hacia la colaboración como la forma primordial de relación entre los establecimientos educativos. No obstante, los principios del aprendizaje en red, nos hacen mantener expectantes y esperanzados en que es posible apoyar y potenciar un cambio en la educación pública de Chile. Esto supone dejar de ver al establecimiento vecino como una amenaza y lo empecemos a mirar como un recurso para el aprendizaje mutuo, para un propósito moral mayor: apoyar y mejorar la educación pública de todos nuestros estudiantes.

Rediseñando la organización y el apoyo externo: la escuela como eje de recuperación del tejido social



Marianela Barra – María Paz Sarmiento

Directora e Inspectora Escuela Joaquín Edwards Bello, Valparaíso.

Las escuelas con altos índices de vulnerabilidad están a disposición de diversas intervenciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto en lo referido al plano académico como psicosocial. Es así que nuestra escuela se veía permanentemente intervenida durante todo el año escolar con diversos programas, capacitaciones y ayuda para superar la pobreza y deprivación social de los estudiantes.

La escuela Joaquín Edwards Bello de dependencia municipal se encuentra situada en el sector alto de Rodelillo atendiendo una población escolar de 520 alumnos distribuidos desde educación parvularia y enseñanza media, con un índice de vulnerabilidad de 95%, con una asignación de desempeño en condiciones difíciles del 11% y con Asignación de Desempeño Colectivo y rodeada de escuelas particulares subvencionadas.

Lo anteriormente expuesto trajo como consecuencia una sobreintervención que provocaba una fuga constante de recursos económicos. ¿Cómo nos dimos cuenta de esto? En múltiples ocasiones nos percatamos que teníamos estudiantes con más de 10 programas trabajando directamente con ellos y sus familias. En cambio, teníamos estudiantes que no recibían apoyo externo. La pregunta clave aquí fue ¿cómo organizar el apoyo externo para el aprendizaje de todos nuestros estudiantes? ¿por qué tenemos familias sobreintervenido en la escuela? ¿qué procesos hemos dejado al olvido?

Lo anterior nos llevaba a percibir el funcionamiento de las redes externas más como amenaza que como oportunidad. Esta realidad es común en los sectores vulnerables porque las escuelas se sienten cargadas, pesadas y sobreintervenido. En términos prácticos, aquello frenaba el aprovechamiento de los múltiples beneficios que otorga trabajar con agentes externos. El rediseñar la organización, con foco en los

programas y redes externas para apoyar el trabajo realizado dentro de la escuela, fue prioritario.

Ante esto tomamos la decisión de fortalecer las reuniones de red conformando la RED DE INFANCIA DE RODELILLO que agrupó a todos aquellos organismos del sector, escuelas municipales y particulares subvencionadas, CESFAM, PPF, HPV, SENDA, para realizar una programación anual que organizara las diversas actividades y distribuyera eficientemente los recursos humanos y materiales en relación a estudiantes y necesidades de apoyo. En términos más simples, redistribuir los recursos en cuanto a estudiantes y familias significó “poner los huevos en distintas canastas”. Así, calendarizamos y organizamos las intervenciones de acuerdo a nuestras necesidades plasmadas en el plan de Mejoramiento Educativo y en los diversos planes operativos. Se asignaron algunos recursos que permiten reuniones mensuales, exposiciones, muestras a la comunidad del trabajo realizado de acuerdo a temáticas comunes.

Hoy en día se cuenta con una clara intencionalidad y clasificación de la ayuda externa que se cruza con la información que tenemos a nivel interno. Es decir, los datos sobre los estudiantes y familias los cruzamos con las necesidades y metas de los programas. Nuestro foco ha sido la organización, control y sistematización de los procesos con foco en la mejora y apoyo a los estudiantes dentro de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Dentro del contexto de pobreza y deprivación cultural, el apoyo permanente de todas las redes a la familia y a la escuela optimiza la labor pedagógica y los resultados de aprendizaje de los alumnos y ayuda en la tarea de responsabilización escolar y parental de la familia. De este modo, se fortalece la imagen institucional y se profesionalizan las intervenciones, la tarea se distribuye provocando sinergia entre los distintos agentes de colaboración y ayuda externa. Es decir, se deja de ser una red asistencial y se transforma en una red de verdadero apoyo nutrida por las metas de los organismos integrantes de la red.

De acuerdo a lo expuesto, la escuela se posiciona en un verdadero centro estratégico para la instalación de las políticas públicas en pos de la superación de la pobreza. Estas decisiones dan cuenta de la madurez de la organización, por cuanto logra visualizar una oportunidad frente a la amenaza del entorno, intencionando una evolución constructiva del sector desde la escuela afirmada por las redes de apoyo. La clave para nosotros fue rediseñar el apoyo ofrecido a la organización escolar para entenderla como una oportunidad y no como múltiples “manos” que desean ayudar de manera fragmentada.



Entrevista a Liliana Pedraja:

“Cuando no se prioriza el género femenino de la misma forma que el masculino, simplemente se renuncia a una parte esencial de los talentos del país”

Por Romina Tagle

Liliana Pedraja Rejas es profesora titular de la Universidad de Tarapacá y Directora del Centro de Estudios de la misma casa de estudios. Es Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile; y en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad Politécnica de Valencia. Ha desarrollado numerosas investigaciones y publicaciones en temáticas vinculadas a estilos de liderazgo, gestión del conocimiento y toma de decisiones.

Conversamos con ella para conocer cuál es su experiencia y visión respecto de la temática de género en el liderazgo escolar.

Diversos estudios han examinado el liderazgo desde una perspectiva de género. A partir de estos, ¿cómo influye el género en las prácticas y estilos de liderazgo?

Desde el 2012 a la fecha existen cerca de 480 artículos reconocidos en Google Académico y que tienen como temática principal liderazgo y género. Sin embargo, la evidencia internacional no es concluyente para demostrar si existen diferencias significativas que expliquen el predominio de determinados estilos de liderazgo según el género del líder. Tampoco existe evidencia que demuestre que los resultados globales de una organización se vean determinados por la variable género. En Chile, la investigación es escasísima

por lo que se trata de una temática donde existen grandes oportunidades de contribución.

Por consiguiente, si bien se podría pensar que algunas características idiosincrásicas del género femenino como la capacidad para realizar múltiples tareas en forma simultánea, la capacidad para escuchar proactivamente, el manejo emocional en situaciones de conflicto, etc. podrían influir decisivamente en las prácticas de liderazgo, lo cierto es que todas presunciones deben ser probadas.

Profundizando aún más, es posible establecer que lo más importante es integrar los talentos en las organizaciones, sin discriminación de ningún tipo, puesto que en la diversidad existirán mayores posibilidades de lograr ventajas competitivas. Dicho de modo claro, se requieren líderes que por sus condiciones y atributos personales y por su conducta cuenten con el respeto y la confianza de sus colaboradores, generen admiración en sus seguidores y sean, en definitiva, un modelo o referente a seguir.

¿Existe un estilo masculino o femenino de liderazgo o más bien se han trascendido estereotipos de género y las variables que importan son otras?

Hay diferencias en atributos relevantes delineadas a partir del género, creo que tanto la vivencia cotidiana como la evidencia científica lo demuestra. La cuestión es descubrir cómo esas diferencias pueden impactar o no en los estilos de liderazgo y si a partir de dicha influencia es posible incidir en los resultados organizacionales o en el desempeño de los equipos. El estado del arte muestra mayores signos o señales de impacto a nivel de equipos en determinados contextos específicos que en las organizaciones a nivel corporativo.

Tal vez un gran atributo del género femenino es su mayor tendencia a la consideración individual de los miembros de un equipo de trabajo. En efecto, las líderes femeninas suelen orientar y estimular a sus seguidores apoyándoles, enseñándoles y logrando un robustecimiento de las relaciones interpersonales, con lo cual se construyen mayores niveles de confianza, compromiso y seguridad; todo lo que a la larga impacta en el comportamiento del equipo y en sus resultados

¿Qué investigaciones has desarrollado tú en Chile en temas de liderazgo y género?

Múltiples en pequeñas y medianas empresas, universidades,

instituciones públicas, y colegios. Los resultados demuestran que los estilos de liderazgo sí influyen en los resultados de las organizaciones. Pero en estas investigaciones no existe evidencia que el género influya significativamente en los estilos de liderazgo y por ende en los resultados.

Debo, en todo caso, indicar que en varias de las investigaciones anteriores la diversidad de género es una variable que juega a favor de los resultados. Esto es, instituciones que tienen en su equipo de dirección personas de género femenino y masculino tienen mejores resultados que aquellas entidades que priorizan un género sobre el otro. En consecuencia, la integración de miradas, acción e interacción más que la sustitución sería la implicancia a considerar al tomar como referencias las investigaciones realizadas desde la década pasada.

Bajo esta perspectiva lo relevante es que el líder con independencia del género sea capaz de diseñar una visión de futuro motivador, deseable y que puede ser alcanzable con un nivel de esfuerzo significativo. El líder debe lograr que sus seguidores comprendan la importancia de su trabajo y de su esfuerzo para lograr las metas de la institución.

¿Cuál es tu visión sobre el proceso de cambio que se está viviendo en Chile respecto a la igualdad de género en el liderazgo educativo?

En Chile la desigualdad de oportunidades, a nivel de dirección, explicada por el género es manifiesta. El proceso de cambio es más lento que lo que sugiere la evidencia internacional. Dicho de modo claro, cuando no se prioriza el género femenino de la misma forma que el masculino, simplemente se renuncia a una parte esencial de los talentos del país.

Como he dicho, no se trata de la primacía del género femenino sobre el masculino ni viceversa, la cuestión es integrar equipos con diversidad de género, funcional, de background, etc. para conseguir lo mejor del potencial de las personas y de sus interacciones en una organización.

Hay áreas en las cuales el género femenino puede tener ventajas, por ejemplo: estimulando intelectualmente a los seguidores y fomentando su creatividad y su capacidad de innovación. Ciertamente, la mayor flexibilidad cognitiva, propia del género femenino, puede ayudar a ampliar la mirada para tomar las mejores decisiones más allá de las actuaciones típicas o tradiciones en los equipos de trabajo.

¿De qué forma, como **LIDERES EDUCATIVOS**, podemos potenciar el avance hacia la igualdad de género en las escuelas y liceos del país?

Hay, al menos, dos perspectivas complementarias desde las que se puede contribuir.

Primera, desde la investigación: proporcionando evidencia a partir del mundo real sobre lo que significa la pérdida de oportunidades de desarrollo y progreso para la educación del país si se renuncia o se menoscaban las opciones del género femenino para contribuir desde los diferentes ámbitos de la dirección de instituciones educativas.

Segunda, influyendo en el diseño de políticas públicas y en la generación de buenas prácticas de dirección escolar que, sin duda, se trata de una labor más compleja y de menor posibilidad de concreción por los múltiples actores involucrados. Pero esta es una tarea irrenunciable para quienes trabajan en la temática ya que los hallazgos de las investigaciones cobran sentido en la medida que ayuden a mejorar el mundo real.

¿Qué consejos les darías a las mujeres que deseen construir o repensar su forma de ejercer el liderazgo?

Francamente no me atrevería a dar un consejo para repensar la forma de ejercer el liderazgo. El liderazgo es la resultante de múltiples factores entre los cuales los atributos personales no se pueden soslayar a priori, y en donde la experiencia personal

y el aprendizaje dado por las vivencias pueden ser centrales.

Por lo tanto, la única recomendación es prepararse intelectualmente y tener la solvencia personal para responder satisfactoriamente cuando las oportunidades se presenten. Formarse a nivel de postgrado, tener preparación a partir de programas especializados en liderazgo y manejo de situaciones complejas, y ganar experiencia en diferentes niveles de la organización son algunas cuestiones que pueden ayudar cuando se tenga la oportunidad de ejercer en alta dirección escolar.

La evidencia internacional sugiere que los líderes más eficaces tratan de motivar a sus seguidores mediante el empoderamiento individual y colectivo de los miembros del equipo u organización, creándose un clima moral que orienta al logro de objetivos que resulten ser desafiantes. Para esto hay que ser un ejemplo de atributos personales y de conducta, se debe tener capacidad para estimular y desafiar intelectualmente al equipo de trabajo, motivando a los seguidores con una visión de futuro deseable, y respetando las diferencias de cada miembro, mediante una consideración personalizada de su quehacer para ayudarles y motivarles.



“...lo más importante es integrar los talentos en las organizaciones, sin discriminación de ningún tipo, puesto que en la diversidad existirán mayores posibilidades de lograr ventajas competitivas.”

Liliana Pedraja

LIDERES
EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



¿Cómo conformar equipos de trabajo de alto desempeño?

Por: Luis Ahumada

Jefe del Área Aprendizaje en redes de LIDERES EDUCATIVOS.

El trabajo en equipo se ha transformado en una habilidad fundamental para mejorar la gestión escolar y el desarrollo organizacional. El Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar plantea explícitamente la necesidad de fortalecer los equipos tanto dentro como fuera de las escuelas y liceos.

En un estudio realizado por investigadores de LIDERES EDUCATIVOS (Ahumada, Montecinos y Sisto, 2008), se encontró que la confianza es el factor más relevante para fortalecer el trabajo en equipo. Para que exista confianza se deben tener claras tanto las metas como las responsabilidades individuales y colectivas. Cuando existe confianza, las personas que conforman el equipo se sienten muy a gusto de trabajar juntas, se apoyan mutuamente y tienen una gran satisfacción laboral.

Un segundo factor importante es el sentido o propósito compartido. En las reuniones del equipo se evalúa y mejora las formas de hacer las cosas y se desarrollan nuevas ideas que el equipo pone en práctica. El equipo conversa en torno a la visión de futuro y la forma de alcanzarla.

Un tercer factor tiene que ver con la eficiencia y eficacia organizacional. Por un lado, el equipo sabe conseguir recursos escasos y valiosos, utilizándolos de manera eficiente. Por otro lado, los miembros del equipo tienen claridad en las metas y objetivos que se proponen lograr.

Por el contrario, en la investigación se encontró que la ineficacia de equipos directivos de establecimientos educacionales se produce cuando el equipo se ve sobrepasado por un exceso de exigencias externas, o bien, es un equipo directivo que se dedica principalmente a resolver problemas emergentes.

A continuación te proponemos cuatro pasos para la conformación de equipos de alto desempeño en tu establecimiento.

CONFORMANDO EQUIPOS DE ALTO DESEMPEÑO

01

Configurar un propósito común significativo.

Pídele a tu equipo que escriba de forma individual cuál es el propósito fundamental del equipo. Una vez que cada uno tenga su escrito, reúne a tu equipo para redactar un propósito compartido que fije el sentido del equipo para los próximos seis meses. Evalúa el escrito final para verificar que cada uno sienta que su contribución se expresa en él.

02

Acordar metas individuales que contribuyan al propósito del equipo.

Pídele a cada miembro del equipo que se fije una meta que contribuya al propósito del equipo. Analizar las metas para ver los acuerdos, disensos y hacer ajustes para que todos vean cómo sus metas individuales contribuyen al propósito compartido.

03

Definir un plan de trabajo.

Reúnanse como equipo y en una planilla Excel anoten: metas, recursos y responsables, así como indicadores y fechas para poder monitorear el cumplimiento del plan. Por cada responsable principal poner a un co-responsable que apoye al cumplimiento de la meta y las sub-metas que ayuden al logro del propósito del equipo.

04

Distinguir entre lo urgente y lo importante.

El plan de trabajo ayuda a fijar las prioridades y los tiempos requeridos. Si surge un nuevo requerimiento con carácter de urgente, asignen una persona que tenga un buen nivel de avance con sus metas comprometidas. Si esto no es posible, rechacen o negocien lo urgente y mantengan sus esfuerzos en lo importante, que es cumplir con el plan de trabajo comprometido por el equipo.





En mi establecimiento escolar no se observan clases ¿Cómo comienzo?

Por: Felipe Aravena

Asistente de Área de Recursos y Herramientas Digitales para Prácticas de Liderazgo de Alto Impacto de LIDERES EDUCATIVOS.

La observación de clases es una práctica elemental. Acompañar y retroalimentar las prácticas de enseñanza aprendizaje de los profesores por parte de los directores es un desafío y oportunidad. La pregunta inicial es ¿cómo comienzo a implementar la observación de clases en un contexto que no ha implementado esta práctica?

A continuación te proponemos cuatro pasos para iniciar, comunicar y acordar con tu equipo de profesores las observaciones de aula:

OBSERVANDO CLASES CON TU EQUIPO DE PROFESORES

01

Las grandes reglas

Crea instancias de participación estableciendo condiciones y acuerdos comunes para iniciar observaciones de aula con tus profesores. Por ejemplo; ¿quién observará? ¿cada cuánto tiempo? ¿cuál será el instrumento? ¿para qué observar? ¿cómo se utilizará la información que es producida a través de la observación?, ¿quién tendrá acceso a esa información?, entre otras.

02

Pasos graduales

Comienza con experiencias de observación acotadas que ofrecen alternativas. Es importante que los docentes tengan cierto nivel de control y poder sobre quién observa a quién y el tiempo y frecuencia de observación. Eso disminuye las ansiedades en los profesores, sobre todo de los más resistentes. Por ejemplo; que tus profesores se organicen en duplas para observar durante 5 a 10 minutos la clase de su par. Cada profesor define cuál es el aspecto de la clase sobre la cual le interesa recibir retroalimentación.

03

Reflexión

. Crea tiempo para que cada pareja se junte a reflexionar sobre la información contenida en el registro de la observación, profundizando en los aspectos que interesaban al profesor observado.

04

Colaboración

Crea instancias de colaboración en los consejos de profesores para reflexionar sobre lo observado, identificando cómo distintos docentes abordan situaciones difíciles, promoviendo la resolución problemas, compartiendo estrategias de aprendizaje a fin que el equipo docente llegue a compartir una visión sobre la enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.





¿Cómo realizar la retroalimentación después de un acompañamiento al aula?

Por: German Fromm

Profesional Área de Investigación y Evaluación de Políticas y Prácticas en Liderazgo Educativo de LIDERES EDUCATIVOS.

La observación de clases es indudablemente el ámbito de la gestión escolar que mayormente se relaciona con el quehacer docente. Esto en gran medida se debe a que nos permite estar en contacto con las experiencias de los estudiantes desde una perspectiva diferente. Ahora bien, para que un docente pueda aprovechar la visita del director/a a su aula se requiere asegurar que reciba una retroalimentación constructiva.

La habilidad de entregar buena retroalimentación es clave para aprovechar el tiempo que los docentes y equipos directivos dedican al mejoramiento de la enseñanza ¡y se puede desarrollar! Es importante volver a señalar que la cultura y el espacio amigable se construyen en el tiempo. A veces es mejor entender que otra persona no aceptó mi retroalimentación a presionarla para que la acepte. De a poco se van construyendo los espacios de conversación y el respeto profesional mutuo que permitirán que un docente acepte la invitación a trabajar y aprender juntos.

A continuación, te proponemos considerar las siguientes orientaciones para ofrecer retroalimentación:

RETROALIMENTACIÓN DESPUÉS DE UN ACOMPAÑAMIENTO AL AULA

01

Asegura que la conversación se desarrolle en un contexto amigable.

La existencia de una relación de confianza facilita una reflexión conjunta acerca de las prácticas pedagógicas. La confianza posibilita que el docente no sienta temor de ser retroalimentado, que tenga certeza que su honestidad y apertura no tendrán consecuencias negativas, y que se mantendrá la confidencialidad necesaria durante todo el proceso. Las conversaciones entre un docente y sus directivos son privadas.

02

Es importante tener presente las diferencias respecto a qué tipo de apoyo necesita cada docente.

Los profesores noveles o que presentan muchas deficiencias en clases pueden beneficiarse de un apoyo más específico indicando cómo mejorar. En contraste, la mayoría de los profesores con más años de experiencia se benefician de un acompañamiento construido en conjunto.

03

Prepara la retroalimentación siempre.

Escoge 2 a 4 aspectos de la clase observada. Fíjate en los elementos de las relaciones pedagógicas como por ejemplo: ¿es una actividad basada en principios constructivistas? ¿cómo se va enterando el profesor si los todos los estudiantes están aprendiendo? ¿qué interacciones existen entre los estudiantes que facilitan el aprendizaje?

04

No busques ni lo bueno ni lo malo en el desempeño observado.

Hay que entender que las cosas rara vez son simples y por tanto difíciles de catalogar como buenas o malas. Los profesores consideran más útil y agradable ser invitados a que puedan explicar sus razones para implementar alguna estrategia o cuáles son los desafíos que presentan algunos estudiantes. Emitir juicios respecto a lo que hacen bien o mal tiende a cerrar más que abrir la conversación, corriendo el riesgo que el docente busque defenderse.

05

Entrega retroalimentaciones breves.

Los expertos en retroalimentar clases pueden hacerlo en menos de 10 minutos. Lo importante es tener claro que una retroalimentación trata de visibilizar aspectos de una clase y no debe ser una conversación sobre todas las situaciones que pueden haber sido observadas. Si se generan conversaciones más largas, déjalas para otra instancia, con un café, con calma y con claridad que es un tema mayor que la clase observada.

06

Escuchar más que hablar.

Disminuye tus tiempos de intervención. Deja que el docente hable (sobre el tema que te interesa), evitando emitir juicios al respecto o dar consejos. Si logras eso, podrás activar nuevas formas de pensar. Recuerda que si la gente cambiara sólo porque alguien le señala lo que debe hacer, el mundo no tendría problemas.



¿Cómo desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes al centro escolar?

Por: Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de LIDERES EDUCATIVOS.

Diversas investigaciones han establecido que el sentido de pertenencia de los estudiantes a su establecimiento escolar se asocia a menores probabilidades de deserción escolar y a mayores expectativas de éxito académico y optimismo, entre otros aspectos. El sentido de pertenencia refiere a las necesidades psicológicas identificadas por Deci y Ryan (1985) para explicar procesos motivacionales que son aplicables al ámbito escolar: autonomía, afiliación y competencia. El sentido de pertenencia representa la percepción del estudiante respecto del contexto social de la escuela y su lugar en ese contexto (Anderman, 2003).

Según los estudiantes, ¿qué factores intra-escuela inciden en su sentido de pertenencia? Para responder a esta pregunta realizamos una investigación en la cual participaron 91 estudiantes de séptimo básico en cuatro escuelas públicas de Chile (Canales, Peña, Montecinos, y Ahumada. 2014). Cada estudiante realizó un dibujo en respuesta a la pregunta ¿qué te hace sentir bien en la escuela? y otro dibujo en respuesta a

la pregunta ¿qué te hace sentir mal en la escuela?

La evidencia presenta que la calidad de los lazos afectivos entre estudiantes, entre estudiantes y docentes (incluyendo a los docentes directivos), junto a la infraestructura disponible son factores clave que distingue a escuelas exitosas que educan a estudiantes creciendo en situación de vulnerabilidad social. El bienestar socioemocional y la percepción de los estudiantes respecto de sus relaciones con compañeros y docentes en los espacios escolares impactan en su rendimiento académico. Así, atender a los factores intra escuela que son modificables por los equipos directivos y docentes representa un aspecto que se requiere incluir en los planes de mejora (PME). Generar un clima social y emocional en el cual se implementan las acciones de fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje es una tarea clave de la comunidad escolar.

Taller: Análisis de factores que promueven o inhiben el sentido de pertenencia de los estudiantes

A continuación, compartimos algunos de los dibujos y explicaciones que realizaron los estudiantes como un recurso que puede ser utilizado en talleres con docentes y asistentes de la educación para analizar y reflexionar respecto a las condiciones que genera el establecimiento para desarrollar el sentido de pertenencia de los estudiantes.

FACTORES QUE PROMUEVEN O INHIBEN EL SENTIDO DE PERTENENCIA

01

Analiza los dibujos.

En grupos de tres a cuatro personas o de manera individual, identifica los factores que promueven el sentido de pertenencia. Por ejemplo, un dibujo puede presentar cómo los estudiantes visualizan las relaciones positivas entre estudiantes y sus docentes, así como sus relaciones con miembros del equipo directivo. La idea es tratar de identificar qué aspecto específico de esa relación es valorado por los estudiantes.

02

Autoevaluación.

Una vez realizado un listado de los aspectos identificados en cada dibujo, cada participante puede autoevaluar cómo se presenta la característica en su trabajo con estudiantes y decidir si es necesario modificar sus prácticas a fin de promover el sentido de pertenencia de sus estudiantes.

03

Reflexión colectiva.

Luego, se reflexiona colectivamente respecto a cuán frecuentemente cada aspecto se presenta en este establecimiento. Los participantes que así lo deseen pueden dar ejemplos de su propia práctica.

04

Análisis de los dibujos.

Una vez realizada la reflexión colectiva de los aspectos que promueven el sentido de pertenencia, siguiendo los mismos pasos, se trabaja con los dibujos que ejemplifican cómo en la escuela se puede inhibir el desarrollo del sentido de pertenencia en sus estudiantes.

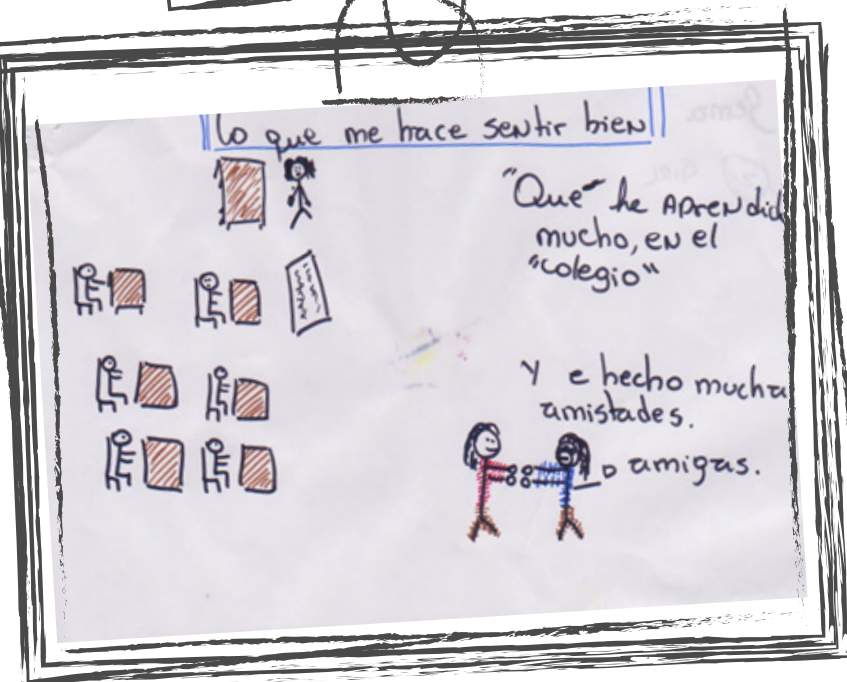
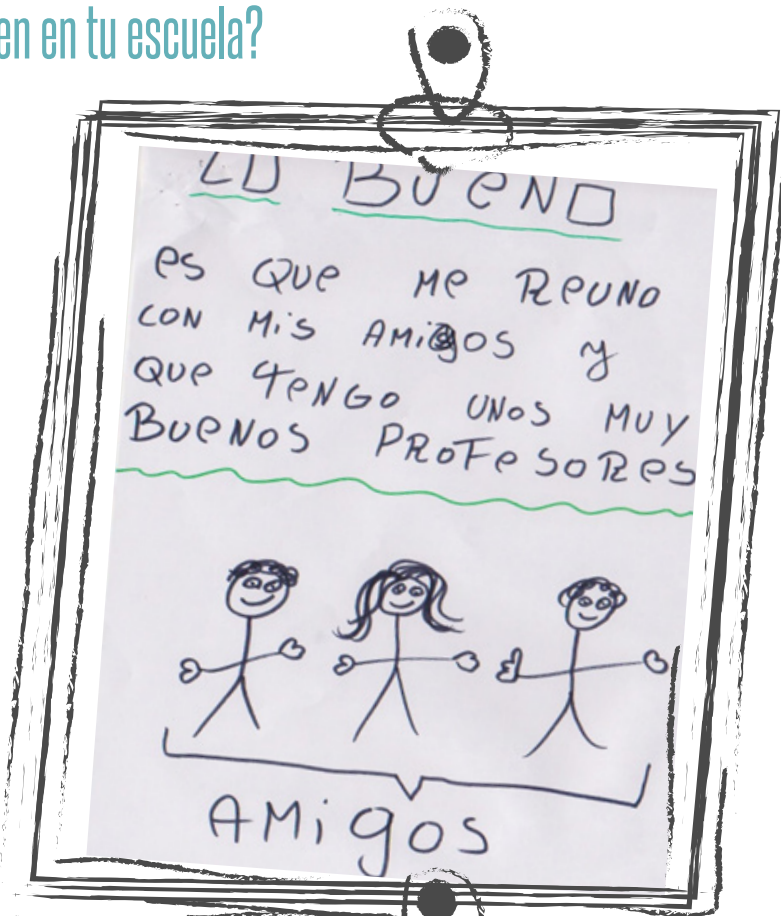
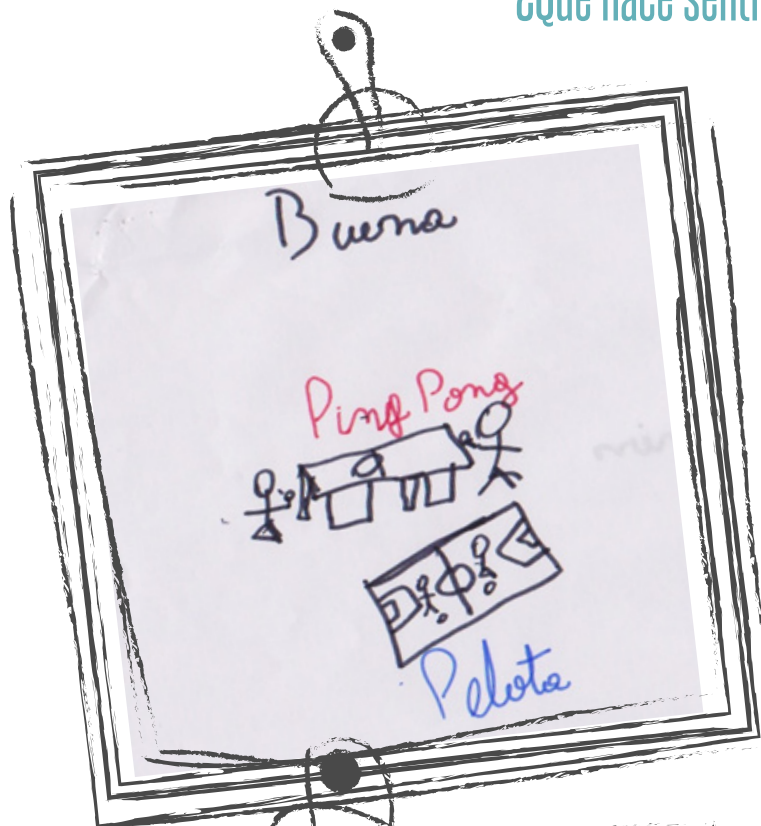
05

Plan estratégico.

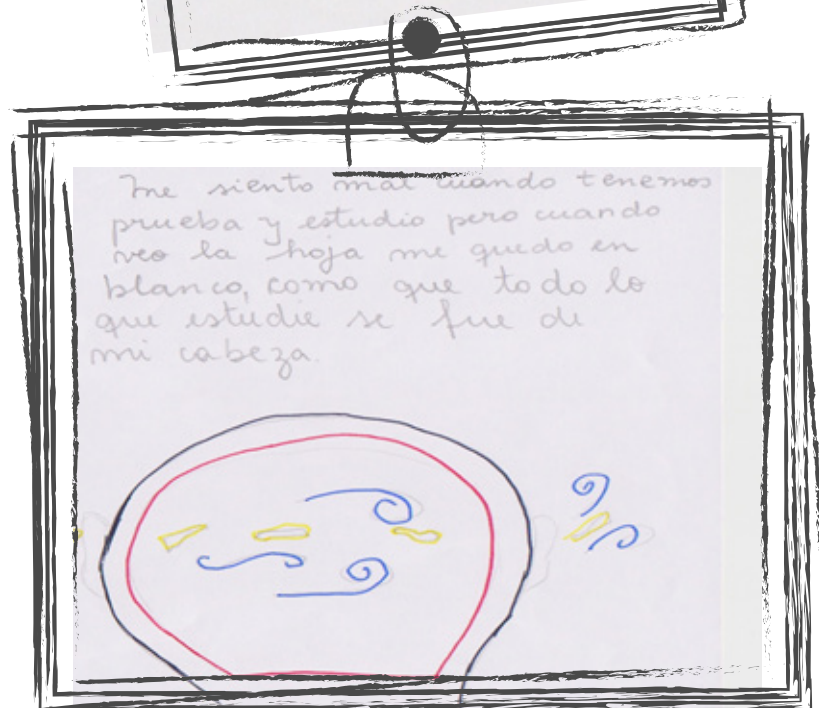
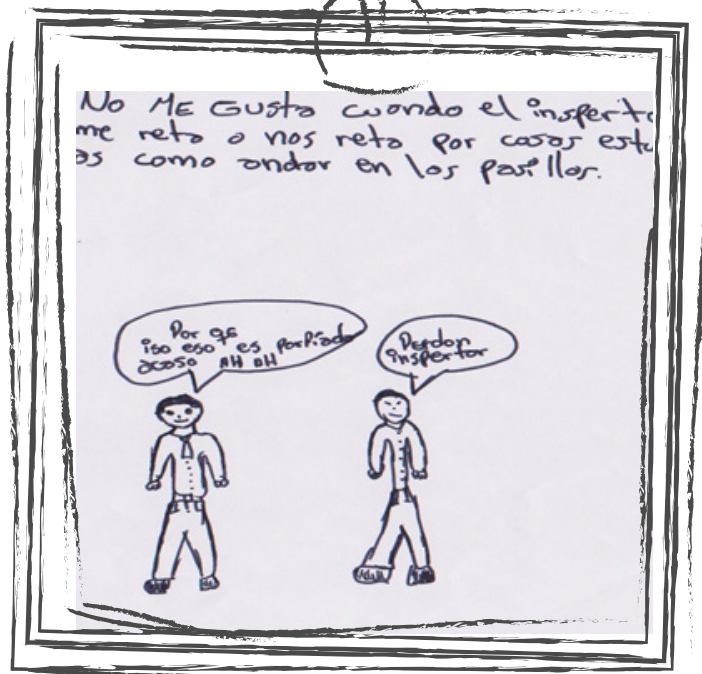
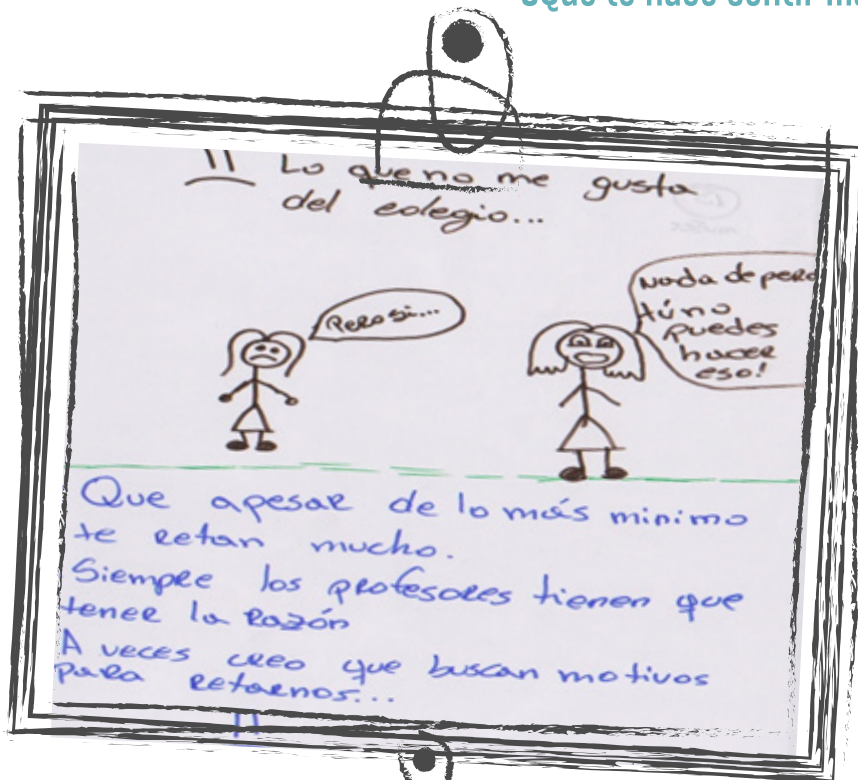
Para finalizar, todos los docentes y docentes directivos toman una decisión compartida respecto a qué aspectos son necesarios, y cómo se hará, de abordar para fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes.

Ver dibujos en páginas 20 y 21

¿Qué hace sentir bien en tu escuela?



¿Qué te hace sentir mal en tu escuela?



Referencias:

Ahumada, L., Montecinos, C. & Sisto, V. (2008). "Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los Centros Educativos". *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 1-9.

Adaptado de Australian Institute for Teaching and School Leadership. <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/Observation-Resources/how-to-guide---introducing-classroom-observation.pdf?sfvrsn=2>

Brookhart, S. M., & Moss, C. M. (2015). How to Give Professional Feedback. *Educational Leadership*, 72(7), 24-30.

Halpern, H. (2009). Supervision and the Johari window: a framework for asking questions. *Education for Primary Care*, 20(1), 10-14.

Khachatryan, E. (2015). Feedback on Teaching From Observations of Teaching What Do Administrators Say and What Do Teachers Think About It? *NASSP Bulletin*, 0192636515583716

Lochmiller, C. R. (2016). Examining Administrators' Instructional Feedback to High School Math and Science Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109.

Ovando, M. N. (2009). Líderes instrucionais e sua capacida de de fornecer feedback construtivo a os professores. *Educação*, 32(3).

Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.

Canales, D., Peña, L., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2014). *Factores Asociados al Sentido de Pertenencia a la Escuela en Preadolescentes Chilenos: Relaciones Interpersonales y Lugar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.


Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.




LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

www.lidereseducativos.cl

 /LideresEdu/

 @lideres_edu

 lidereseducativos@pucv.cl

TODOS
POR
CHILE

