

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

BOLETÍN N°4
Diciembre 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°4
LIDERES EDUCATIVOS

Documento para difusión pública
Diciembre, 2016.

Editores:

Romina Tagle
Carmen Montecinos
Felipe Aravena

Redactores:

Carmen Montecinos
Felipe Aravena
Romina Tagle
Felipe Cereceda
Bárbara Zoro
Gabriela Castro
Tony Bush
Ximena Zúniga
Javier Campos-Martínez

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

Este material se puede reproducir señalando la fuente:

LIDERES EDUCATIVOS. (2016). "Boletín N°4 de LIDERES EDUCATIVOS".
Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.

ÍNDICE

1.- EDITORIAL

Carmen Montecinos 4

2.- COLUMNAS

Felipe Aravena-Carmen Montecinos: Liderazgo Escolar y Autonomía de los y las Directores en Chile: Una Reflexión a partir de los Resultados del Estudio TALIS 2013 6

Felipe Cereceda: Cercanía y motivación: Liderando una escuela siendo un director sub-40 8

3.- ENTREVISTA

Entrevista a Karen Edge, profesora de educación, University College London, UK 9

4.- PRÁCTICAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

¿Cómo puedo gestionar las emociones difíciles en las escuelas? 14

Grandes problemas, ¿grandes preguntas? 16

¿Cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y como consecuencia, los puntajes del establecimiento escolar en pruebas estandarizadas? 18

La escucha 20

Notas Técnicas desde LIDERES EDUCATIVOS 22

**LIDERES
EDUCATIVOS**

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de LIDERES EDUCATIVOS

Los directores y las directoras necesitan desarrollar prácticas, habilidades y principios que generen las condiciones para que el profesorado se implique con la mente y el corazón en los procesos de mejora escolar. En este Boletín número 4 abordamos esta dimensión del liderazgo desde distintas perspectivas. En su conjunto los artículos refuerzan algo que cada director y directora de los establecimientos escolares chilenos experimenta día a día. El trabajo directivo es muy complejo pero también entrega muchas satisfacciones profesionales. Una forma de abordar esta complejidad es a través de la creación de una cultura escolar colaborativa, abierta al aprendizaje.

Las columnas de Karen Edge del Institute of Education del University College London y la de Felipe Cereceda, Director de la Escuela Básica 411 Brigadier General René Escauriaza Alvarado de Cerro Navia, abordan el tema de los directores jóvenes, quienes son menores de 40 años. Ambos autores nos permiten comprender la orientación al trabajo de la llamada generación X, la cual tiene clara implicancia para el diseño de políticas que atraigan y retengan a este grupo en la dirección escolar. El recambio generacional en la dirección escolar

implica políticas que consideren los desafíos que buscan las personas de esta generación. Ellos no viven para trabajar y eso no es reflejo de falta de compromiso laboral. La generación X se interesa en el trabajo colaborativo y en tener una vida laboral balanceada con su vida personal.

La reflexión pedagógica, nos señala la columna de Felipe Aravena, es un espacio que permite plantear preguntas interesantes y desafiantes para orientar el quehacer colectivo e individual. Plantear preguntas, indagar para encontrar evidencias que fundamentan las respuestas y la reflexión requiere, nos señalan Ximena Zuñiga y Javier Campos, abordar una habilidad clave para construir una cultura de colaboración: la escucha. Escuchar activamente permite comprender la posición o la perspectiva del otro, sus razones, vivencias y emociones que motivan su acción. La escucha es también abordada desde una perspectiva novedosa por Gabriela Castro y Barbara Zoro. Ellas investigaron la epistemología emocional en un grupo de 13 directores noveles en Chile. Sus resultados nos muestran la importancia que tiene que un director escuche sus emociones, ya que éstas son una manera de conocerse a sí mismo y conocer a



los demás. Los y las directores que silencian sus emociones se desgastan emocionalmente y se alejan de sus equipos.

La columna del Dr. Tony Bush, experto en liderazgo escolar que ha trabajado en diversas partes del mundo, plantea a los directores el desafío de balancear acciones que promueven metas de corto y largo plazo. Advierte los riesgos de gestionar la asignación docente pensando en el SIMCE del año, más que en mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en todos los cursos con una perspectiva de largo plazo. La necesidad de leer con cautela los resultados del estudio Talis. La columna de Felipe Aravena y Carmen Montecinos examina un grupo selecto de resultados de la última encuesta TALIS (2013) publicada por la OECD y que nos permiten comparar la situación de los directores en Chile con aquella reportada por directores en otros países. Los resultados nos muestran que la política pública ha logrado transmitir a los directores en Chile cuáles son las expectativas respecto de su trabajo, pero en la medida que se basa en un auto reporte, no sabemos si las funciones que un alto porcentaje de directores declara implementar, tienen los efectos esperados. Además, nos muestran que en comparación a sus pares en otros países,

los directores chilenos señalan que tienen menor autonomía para la toma de decisiones. Esto genera mayores dificultades para gestionar el logro de las metas que la comunidad escolar se ha propuesto lograr. Avanzar en la autonomía de la gestión escolar requiere un trabajo colaborativo entre el sostenedor, el establecimiento y el Ministerio de Educación.

La última sección de este número del Boletín, presenta el resumen de un conjunto de notas técnicas que han elaborado los profesionales de LIDERES EDUCATIVOS. Estas notas abordan con mayor profundidad temas de liderazgo en el contexto del proyecto de ley para crear una nueva educación pública, mejora y gestión del cambio, liderazgo pedagógico, liderazgo sistémico para fortalecer el trabajo en red y los resultados de un estudio que caracteriza la labor de otros líderes escolares (UTP, Inspector, Encargado de Convivencia, jefes de departamentos y ciclos).

Liderazgo Escolar y Autonomía de los y las Directoras en Chile: Una Reflexión a partir de los Resultados del Estudio TALIS 2013



Felipe Aravena - Carmen Montecinos

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

Recientemente fue publicada la última encuesta TALIS proporcionada por la OECD con los datos recopilados en el año 2013. Los resultados entregan interesantes puntos de comparación entre los países más desarrollados, aquellos que se encuentran en el promedio OECD y Chile. En esta columna nos detendremos en el segundo factor intra-escuela que promueve el éxito en el aprendizaje de los estudiantes: los directores y directoras escolares.

En promedio, según los resultados OECD, los directores en Chile poseen 21 años de ejercicio profesional y 9 años de experiencia en cargos directivos, contando con 52 años de edad promedio. Es interesante notar que en todos los países encuestados, así como también en Chile, el número de directores con 40 años o menos es notoriamente bajo (6,3%). En términos de género, Chile presenta 53% de directoras y 47% de directores. Algo distinto al promedio OECD donde la mayoría de los líderes escolares son de género masculino (53%).

¿Qué prácticas reportan los directores/as escolares en Chile en comparación a sus pares en otros países OECD?

Un buen director escolar sabe gestionar el currículo. Una práctica clave dentro de esta área es la observación de clases. De acuerdo a los resultados TALIS, el promedio OECD señala que un 40% realiza visitas al aula con frecuencia o con mucha frecuencia. Este porcentaje es bajo y demuestra que

los directores no dedican tiempo suficiente para estar más involucrados con el hacer pedagógico en las aulas de los establecimientos.

En Chile, la política pública ha impulsado las visitas al aula como una práctica clave para fortalecer la docencia. Pareciera ser, en base a los resultados de TALIS, que este impulso ha tenido resultados. Chile se encuentra en el 9° lugar por sobre el promedio OECD y por encima de países como Japón, Singapur y Nueva Zelanda, con más de 71% de los directores que señalan realizar visitas al aula con frecuencia o mucha frecuencia. Es más, esto se puede confirmar desde nuestra experiencia en el diseño y ejecución de programas de formación directiva desde el 2008. Anteriormente, los directivos se resistían, hoy día aceptan la observación en el aula como una práctica internalizada.

En su conjunto, estos resultados nos muestran que la política pública en Chile ha sido efectiva en comunicar a los directores y directoras las expectativas respecto de su quehacer. Lo que estos resultados no muestran es cuán efectivos son los directivos al implementar estas prácticas tanto a nivel de sus competencias individuales y como a nivel de las condiciones organizacionales y sistémicas que posibilitan la efectividad.

En el sistema chileno se observa escasa autonomía de los directores para seleccionar y contratar profesores, desvincular o suspender a docentes con mal desempeño, establecer

incentivos salariales de acuerdo al desempeño, implantar medidas y procedimientos disciplinarios, seleccionar materiales pedagógicos, decidir el programa de estudios, entre otros. En todas estas dimensiones Chile está por debajo del promedio OECD. Con respecto a la asignación presupuestaria dentro de la escuela, sólo un 20% de los directores en Chile reporta tener autonomía. En comparación, entre los países que participaron en TALIS el promedio alcanzó más del 40%. Estos datos demuestran que los directores en Chile tienen restricciones importantes en su poder y autonomía para liderar y gestionar los procesos de mejora escolar.

Esta situación es preocupante, ya que las restricciones a la autonomía se dan en un contexto de mayores presiones de rendición de cuenta. Por ejemplo, los directores deben cumplir con los convenios de desempeño que firman con el sostenedor al asumir el cargo, con las metas de los PME, con los estándares indicativos de la Agencia de Calidad, y con las normativas sujetas a inspección de la Superintendencia de Educación. La evidencia de TALIS muestra que la gran mayoría de los directores y directoras en Chile señalan cumplir en mayor o menor medida con los lineamientos establecidos por las políticas públicas nacionales. Cabe preguntarse en qué medida, las políticas públicas están atendiendo adecuadamente a las necesidades de autonomía que la literatura internacional señala como una de las claves del mejoramiento del sistema escolar.

Esta autonomía no es necesariamente sólo una cualidad individual, ya que también se sabe que es a través del trabajo colaborativo, entre todos los miembros de la comunidad escolar, que se logra mejorar. En Chile, se requieren políticas que ofrezcan un adecuado balance entre las decisiones centralizadas y las decisiones distribuidas a las comunidades escolares.

Mientras desde el CPEIP se avanza en fortalecer la calidad de los programas de desarrollo profesional para directivos escolares, se requiere simultáneamente avanzar en repensar la distribución de la toma de decisiones que impactan la mejora escolar. Los programas de formación directiva necesitan desarrollar en los directores las prácticas que permitan conocer y diagnosticar la situación de los establecimientos para determinar en base a la evidencia disponible las fortalezas desde las cuales abordar los desafíos. Estratégicamente los directores necesitan saber negociar con los niveles de liderazgo intermedio los espacios de autonomía que las comunidades escolares requieren para gestionar los resultados de los numerosos instrumentos de rendición de cuentas. Tiene poco sentido profesionalizar la dirección escolar, si luego los directores no son los que finalmente toman las decisiones relevantes para liderar y gestionar cambios.

Cercanía y motivación: Liderando una escuela siendo un director sub-40



Felipe Cereceda Medina

Director Escuela Básica 411 Brigadier General René Escauriaza Alvarado de Cerro Navia

Mi nombre es Felipe Cereceda Medina, soy Profesor de Artes Musicales y actualmente a mis 35 años me desempeño como Director de la Escuela Básica 411 Brigadier General René Escauriaza Alvarado de Cerro Navia, RM.

Llegué a este establecimiento en marzo de 2013 para asumir como Inspector General. El 31 de julio, a eso de las 13:00 hrs. llegan a la escuela el, en ese entonces, Director de Educación de la Corporación de Desarrollo Social junto al Encargado Comunal de UTP, para comunicarme que desde ese momento asumía la Dirección del establecimiento. Fuera de este comunicado, no recuerdo haber recibido alguna inducción o recomendación referente a este importante desafío. Al retirarse estas autoridades comunales, me dirigí inmediatamente a la oficina, me senté en el puesto del Director y pensé... “¿qué hago ahora?”, por unos minutos el pánico se apoderó de mí y no logré calmarme hasta pasado un buen rato.

Con 32 años empezaba a asumir un desafío gigante: liderar una escuela. Poco a poco fui notando que no estaba solo y que por el contrario, muchas de las personas que formaban parte de esta Comunidad Educativa me entregaron todo su apoyo. Sin embargo, en las reuniones con otros directores siempre sentí que me miraban con asombro. En el círculo los directores eran mayores, con más experiencia y trayectoria. Percibía que como líder joven estaba a prueba, “se la podrá o no” “es muy joven para ser director”. Al comienzo los comentarios dentro de la comunidad escolar eran duros porque todo se asociaba a la inexperiencia, que si bien era un hecho no fue una determinante de la mejora escolar.

Pertenezco a la generación de los “treintones”. Considero que somos una generación de transición. No somos nativos

digitales, pero todo lo hacemos de manera digital. No somos totalmente liberales, pero buscamos libertades. Somos una generación que tuvo la oportunidad de acceder a la educación superior, una generación con más posibilidades que las de nuestros padres, con más acceso y calidad. Esto mismo nos ha permitido lograr cierta estabilidad en nuestras vidas con mayor rapidez y confianza.

Como Director joven, creo que mi principal fortaleza tiene relación con la posibilidad de crear espacios de cercanía. Estos espacios se construyen en las rutinas diarias. Por ejemplo, constantemente me paseo por el patio de la escuela, por las aulas, busco espacios de conversaciones formales e informales para recopilar información sobre lo que piensan y hacen los actores de la comunidad. Pienso que es clave demostrar interés por lo que los demás están haciendo, tanto los estudiantes como los profesores. Existe una atmósfera de respeto y cercanía. Creo que eso es una característica generacional, porque no buscamos construir organizaciones verticales y autoritarias sino apostar por la horizontalidad y el aprendizaje entre pares.

No se trata de reemplazar directores con más experiencia. Se trata de avanzar en abrir nuevas oportunidades para quienes queremos aprender, con ganas e ideas, a liderar. En el caso de los directores, la brecha de género entre hombres y mujeres ha disminuido. Sin embargo, esto no es posible de observar en la brecha generacional. Aún somos pocos los directores pertenecientes a la generación sub-40. ¿qué explica este fenómeno? ¿es necesario renovar e incluir nuevos directores y directoras?

Convencido de que mejorar es posible, desde el 2014 en adelante hemos ido progresivamente aumentando, o en su defecto, manteniendo algunos índices, tales como: matrícula, asistencia, retención y SIMCE. Son múltiples los aspectos que nos faltan por mejorar, ya que nuestras expectativas son muy altas y sabemos que con mucho esfuerzo y junto a nuestra querida Comunidad podremos lograr “Educar niñas y niños con amor hoy, para tener buenas personas mañana”. En estos logros, algo creo que ha sido fundamental la cercanía entre las personas que como líder he tratado de instaurar. Para mí, una práctica clave del liderazgo escolar es gestionar las relaciones sociales de manera cercana, atendiendo a las necesidades de cada actor. Esto creo que es un plusvalor de mi generación y que deberían considerar los demás directores. Ningún logro de la escuela sería posible sin el incondicional apoyo de los estudiantes, padres y apoderados, profesores y directivos de nuestra comunidad.



Entrevista a Karen Edge:

“Creo que una de las mejores maneras de mantener a los directores interesados en aprender es permitirles que ayuden a otros”

Por Mauricio Pino y Romina Tagle

Traducida por Paz Allendes

El pasado 25 de octubre, LIDERES EDUCATIVOS, en colaboración con el Proyecto Fondecyt “Las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y directoras nóveles: aprendizaje situado en el desempeño del rol” (#1140906), realizó el Seminario Internacional “Procesos de Inducción para Directores y Directoras Nóveles Escolares”. Investigadores de Chile y del Reino Unido exploraron los desafíos y oportunidades que enfrentan los directores y directoras nóveles durante sus primeros años de ejercicio profesional en el contexto nacional y también global.

Conversamos con la Dra. Karen Edge, académica del Institute of Education de la University College London, una de las expositoras del evento. Ella ha desarrollado una interesante línea investigativa trabajando con la denominada generación X (menos de 40 años) de líderes escolares de Londres, New York y Toronto indagando sobre sus trayectorias profesionales, habilidades de liderazgo y sus futuras aspiraciones. En el último año la investigación se extendió a Chile a través de la participación de investigadores de LIDERES EDUCATIVOS.

Llevas varios años estudiando a líderes de la generación X ¿por qué te llamó la atención investigar a este grupo de líderes?

Soy canadiense, por lo que antes de que comenzara a trabajar en el Institute of Education en Londres, trabajé en Toronto, Ottawa, Washington, Nueva York y California. En esos lugares, observé que existía una nueva generación de líderes que estaban empezando a llegar a los establecimientos escolares y que, además, eran más jóvenes. Pertenecían a una generación distinta de la mayoría de los líderes que habíamos visto anteriormente. Eran parte de la generación X.

Algo que también observé fue que la participación de los jóvenes líderes parecía ser muy diferente en distintas ciudades. En Ontario y en el Estado de Nueva York, los líderes más jóvenes eran más comunes y más aceptados porque había una cierta trayectoria que seguirían en su carrera. Por lo tanto, tenía sentido que estuvieran ahí. En Londres, observé que muchos líderes estaban subiendo de nivel aceleradamente y estaban llegando de forma rápida al liderazgo escolar, experimentando lo que describían como “tensiones” por ser muy jóvenes para el trabajo o por tener dificultades para encontrar trabajo.

Al revisar las investigaciones, nos dimos cuenta de que había muy poca información sobre los líderes de la generación X. En el campo de la investigación sobre empresarios había estudios sobre líderes de la generación de los *baby-boomers*. Había

bastante información en el campo empresarial acerca de la generación del milenio (*millennials*) y sobre cómo esta generación se comportaba en el lugar de trabajo. En educación, sin embargo, solo habían estudios enfocados en profesores de la generación del milenio, examinando cómo ellos se comportaban en el aula y sus implicancias para el futuro de la educación.

Entonces, lo que decidimos hacer fue aprender más sobre la generación X, inspirados en una cita excelente de dos autores, Wey Smola y Sutton publicada en 2002. La cita básicamente dice que cada generación va a influenciar las organizaciones en las que trabajan de distintas maneras de modo que reflejen sus necesidades y deseos. Entonces, si la generación X, se supone, son expertos en tecnología y quieren diversidad en la colaboración, trabajarían y desarrollarían distintos tipos de organizaciones a las que han existido históricamente. Lo que queríamos saber era si nuestros líderes de la generación X, orientan sus carreras de distintas maneras, están tratando de crear diferentes organizaciones en los establecimientos escolares o si están simplemente replicando lo que sabemos sobre liderazgo educacional.

¿Qué resultados han encontrado en esta investigación?

Esa es una muy buena pregunta. Una de las razones por la cual lo hicimos en 3 ciudades distintas es que, si lo hacíamos en una sola ciudad o país, no se podía ver cómo variados aspectos de la misma escena o panorama influenciaban a los



líderes en distintas maneras. Nosotros a propósito queríamos ver en ciudades que son muy diversas, en donde hay muchas personas que vienen de distintas partes del mundo. Queríamos investigar deliberadamente ciudades que eran consideradas globales en el ranking y que eran reconocidas por su influencia alrededor del mundo.

Una de las cosas que aprendimos fue sobre la influencia de las políticas en el trabajo de los líderes. En Londres y en Nueva York hay un serio problema de reclutamiento de líderes. En estas ciudades luchan por reclutar líderes al igual que luchan para retenerlos en los establecimientos escolares. En Londres creemos que se debe a la política de rendición de cuentas (*accountability*) y a la política de descentralización, por lo que hay bastante presión para los líderes; y debido a la descentralización, el sostenedor o liderazgo intermedio se ha debilitado y en algunos casos ha sido completamente removida. Entonces el líder educativo es el único responsable de los resultados de la escuela y eso llega a ser un lugar muy solitario y aislado, y en algunos casos extremadamente difícil e imposible. Por lo tanto, cuando los líderes son los únicos responsables, sin un grupo de colegas y sin un sostenedor, no se crea un ambiente seguro para los líderes. Si los líderes de la generación X ansían la colaboración serán más propensos a dejar el sistema. Eso es un resultado involuntario de la descentralización.

Lo otro que observamos es que, en un sistema descentralizado como Londres, hay una discusión general que posiciona a los establecimientos escolares públicos ofreciendo una educación de menor calidad. Esto viene desde el gobierno, desde los medios de comunicación, y preocupa a los padres y a los profesores. Muy poca gente quiere ingresar a una profesión señalada en los diarios todos los días como horrible, estresante y difícil. Esto ha creado organizaciones alrededor de la educación, que entrenan a profesores rápido y entrenan a líderes rápido. Esas organizaciones han creado un mercado educacional o un panorama profesional que atrae a directores y profesores que han abandonado el sistema e ingresan a trabajar en esas organizaciones. En Chile y en Ontario, en cambio, te conviertes en un profesor, te conviertes en un líder, te conviertes en un funcionario ministerial, y hay pocos otros lugares donde trabajar.

En algunos de estos ambientes altamente descentralizados, Nueva York es muy similar -aunque es menos descentralizado- obtienes esta "nube" de trabajos donde la gente todavía puede trabajar en educación y puede hacer una contribución

pero la realiza en el tercer sector. Creemos que esta situación está creando un vacío de líderes escolares. Estos son dos claros ejemplos de cómo el contexto de las políticas influyen en el trabajo de los líderes.

En Ontario, Canadá, hay un patrón de reclutamiento y de desarrollo de líderes más estable. Trabajas con el consejo de directores, puedes obtener tus certificaciones incluso antes de ser un sub director. Los sub directores son seleccionados a partir de un banco de potenciales líderes escolares (lo que llaman un "pool"). En un distrito, todos los sub directores y quienes aspiran a ser sub directores compiten los unos con los otros. Después, el distrito tomará una decisión a partir de los candidatos inscritos en este banco.

Para ser un director, se completa la certificación y se pasa por el mismo circuito de postulación. Se necesita tener recomendaciones, competir con otros directores para entrar al banco de potenciales candidatos a directores. Se mantienen en ese banco por un máximo de 3 años y luego de ese tiempo, se requiere postular nuevamente.

Ontario ha creado un sistema para personas interesadas en una carrera directiva donde, hasta que llega a ser director, los educadores van desarrollando una serie de competencias y conocimientos para liderar los establecimientos escolares. Cuando te conviertes en director eres apoyado por una familia de escuelas y por el superintendente. No estás solo. Si decides dejar el puesto hay muy pocos lugares a donde ir cuando dejas de ser director, como el ministerio o la universidad, pero no hay cientos de organizaciones privadas en las que podrías ir a trabajar para prestar diversos servicios educacionales.

Con esta investigación has encontrado dos dimensiones importantes: los líderes de la generación X y el contexto político de cada lugar.

Sí. Lo que tratamos de hacer fue mantener la constante generacional y encontramos claras similitudes en cada una de las ciudades sobre cómo los directores querían comportarse en el trabajo, sus aspiraciones y sobre cómo querían hacer una diferencia. Lo que hemos visto es que la forma en que están articulando sus carreras está influenciada por las políticas del contexto.

Una de las desventajas de la investigación del liderazgo escolar es que frecuentemente es llevada a cabo en un país o en una ciudad. Entonces, si solo haces tu investigación en Ontario no entenderías la influencia de las políticas, ya que hay

prácticas muy sutiles que ocurren en Ontario que impactan a la longevidad del periodo de liderazgo. Esto también aplica a cuando analizas los datos de PISA, comparando los resultados de diferentes países.

Mi equipo está tratando de comprender cómo se siente ser un adulto en ese sistema educacional y si puede usar lo que se siente ser un profesor, un líder, padre, qué mensajes mandas regularmente, qué tan confiable eres y qué influencia tiene eso en el éxito del sistema educacional. El lado de las políticas de nuestro trabajo ha sido muy interesante y nos ha llevado a mirar algunos de los factores influyentes que puedan ayudar a los sistemas que no tienen un proceso efectivo de reclutamiento de directores escolares. Empezar a considerar qué pueden necesitar hacer las políticas para cuidar a nuestros líderes.

Lo que estás hablando es muy significativo para Chile porque ahora estamos en esta discusión sobre la creación de una carrera directiva y la importancia de la inducción de directores noveles ¿cómo empieza a trabajar un director/a que ejerce el cargo por primera vez y cuáles son los desafíos que tiene?

Creo que convertir en prioridad la inducción a directores es extremadamente importante. Hay una oportunidad en Chile para hablar sobre la inducción, ligándola estrechamente a la discusión sobre la carrera directiva. Hay tres puntos que abordé en el seminario del 25 de octubre que creo son útiles. Primero, a quién acuden los líderes de la generación X para pedir consejos, cuando se trata de mentoría y de inducción. Muchos quieren trabajar con líderes que son parecidos a ellos. Se necesita considerar si hay oportunidades para crear redes de directores que puedan ser más útiles lo que apoyaría tanto su aprendizaje, como también abordar el sentido de aislamiento.

Lo segundo que creo importante, es la creación de una trayectoria para la carrera directiva. Cuando tienes un director que alcanza lo que se considera como su "mejor

momento", cuando se siente seguro de poder resolver los problemas la generación X comenzará a mirar en otros lugares que le presentan nuevos desafíos. Lo que se quiere hacer como sistema educativo, sin embargo, es mantener su energía, sabiduría y entusiasmo en el sistema. No quieres que se vayan al área de negocios o a otro tipo de organización.

Creo que el mayor desafío en Chile ahora es cómo el ministerio, los centros de liderazgo y los establecimientos escolares trabajan de manera conjunta para encontrar maneras de mantener interesados a los directores que están en su más alto nivel en participar en la formación los futuros directores. Eso requeriría un conjunto de políticas y responsabilidades, que permitiría a los directores en servicio salir de la escuela para poder apoyar a otros líderes.

Creo que una de las mejores formas de mantener a los directores interesados en aprender es permitirles que ayuden a otros. Cuando hay un director jubilado, a los ojos de la generación X hemos visto alguna evidencia que puede ser visto como un director con menos credibilidad. Entonces se necesita pensar sobre quién es un mentor creíble para inducir a los nuevos directores ¿es alguien del ministerio? ¿es alguien de una escuela? ¿es alguien que es un par? ¿es algún profesor?

Pienso que los mejores sistemas de inducción, los cuales creo que Chile tiene la oportunidad de desarrollar, serían los que involucran a profesionales del Ministerio de Educación y otras entidades del sistema en proveer información sobre el marco pragmático, logístico y legal. También involucrar a directores que puedan dar ejemplos de cómo desarrollaron escuelas y ayuden a los noveles. Pero también, algo de responsabilidad para los directores para que puedan decir cómo su escuela progresa en conjunto, ¿qué necesitamos saber de nuestra escuela para ayudar a mejorar? Creo que la participación de los líderes de todos los grupos de interés puede crear un programa de inducción vibrante y vigoroso.

LIDERES EDUCATIVOS

“En Chile hay una oportunidad para hablar sobre la inducción de directores y para ligarla estrechamente con la discusión sobre la carrera directiva.”

Karen Edge

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

UNIVERSIDAD
DE CHILE

LIDERES
EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



¿Cómo puedo gestionar las emociones en las escuelas?

Por: **Bárbara Zoro – Gabriela Castro**

Investigadoras asociadas de LIDERES EDUCATIVOS

Las escuelas y liceos son lugares de emoción. Las emociones no son opcionales (Beatty, 2007) y son un aspecto fundamental para determinar las cogniciones, motivaciones y comportamientos en el lugar de trabajo. Para liderar es importante abrirse y aceptar las emociones como algo natural en el liderazgo escolar. Cuando los líderes se abren a sus propias emociones y se conectan con las emociones de los demás, cuando escuchan atentamente las aspiraciones e ideas de los pares, sus esfuerzos cambian desde dirigir hacia permitir. Esto, involucra una apertura emocional a sentir, incluso cuando las emociones son desconcertantes. Aceptar la dimensión emocional del quehacer de un establecimiento escolar es comprometerse con uno mismo y con los otros, aceptando completamente las emociones, más que reprimiendo o silenciándolas. No es bueno el silencio emocional porque termina dando señales equivocadas, por ejemplo: que las emociones no son permitidas, y esto no posibilita conectarse con otras personas de manera más auténtica y colaborativa.

Comprender las emociones de los líderes en su trabajo posibilita comprender cuatro aspectos (Berkovich y Eyal, 2015). Primero, las emociones de los líderes expresan su comprensión de la cultura escolar y cómo esta cultura apoya o no las metas que ha propuesto lograr. Segundo, la conducta del líder tiene un efecto sobre las emociones de las personas con quienes interactúa, por lo tanto, permite comprender las emociones de los docentes cuando el líder trata de impulsar un cambio. Tercero, las habilidades emocionales de los líderes escolares les permite interactuar de manera más o menos efectiva para promover las metas de la organización. Finalmente, las emociones de los líderes pueden servir como indicadores del éxito que ha logrado. Si predomina la frustración y el enojo, probablemente ha sido menos efectivo en movilizar cambios en comparación a un director en quien predomina la alegría.

¿CÓMO PUEDO GESTIONAR LAS EMOCIONES EN LAS ESCUELAS?

01

Acepta todo el espectro emocional.

Permite la expresión de todas las emociones, porque nos muestran lo que las personas realmente quieren decir y cómo les está afectando una situación. No hay emociones buenas ni malas, simplemente existen. Pregúntate ¿qué emociones surgen en esta comunidad educativa? ¿cómo me sentí? ¿por qué?

02

Examina si estás enfocando bien tu gestión de los conflictos.

Las emociones muchas veces nos llevan a tomar decisiones, orientando nuestro foco de atención a los conflictos ¿dónde estoy poniendo el foco? Un estudio con 12 directores noveles en Chile encontró que cuando los líderes escolares ponen su foco en construir una comunidad, experimentan más emociones positivas en comparación a quienes se enfocan en resolver conflictos puntuales (Montecinos, Zoro & Castro, 2016) ¿cómo estoy abordando los conflictos en mi escuela? ¿me enfoco en resolver conflictos puntuales o en construir una comunidad?

03

Aborda abiertamente las emociones en espacios seguros.

Una comunidad cohesionada permite conectarse auténticamente con el otro. Para esto es necesario que las personas sientan que pueden mostrarse sin sufrir represalias. Una forma mediante la cual las personas en una organización sientan que está bien mostrarse auténticamente, es que el líder se muestre vulnerable y se abra a expresar sus emociones con el otro. ¿escucho atentamente las aspiraciones de mis colegas? ¿muestro mis emociones abiertamente? ¿abro espacios para que mis colegas y estudiantes hablen de las emociones abiertamente?

04

Construye relaciones de confianza.

La confianza es un fenómeno emocional que facilita los cambios. Provee afirmaciones positivas a los miembros de la comunidad, facilita la toma de decisiones por consenso, y abre espacios seguros para hablar de temas complejos. Preocuparse auténticamente por los sentimientos de los demás y mostrar las emociones propias son prácticas de liderazgo que favorecen la confianza. ¿cuánta retroalimentación positiva ofrezco a los docentes y equipo directivo? ¿los demás consideran que tomo decisiones considerando sus opiniones? ¿los demás se sienten confiados en hablar sobre temas complejos conmigo? ¿cómo lo sé?



Grandes problemas ¿grandes preguntas?

Por: Felipe Aravena

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

Las escuelas y liceos necesitan reflexionar sobre sus prácticas. Las organizaciones que son capaces de aprender de sí mismas muestran trayectorias de mejoras sostenidas que han potenciado los aprendizajes de calidad de los estudiantes así como también de sus profesores (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). La reflexión es una forma de promover el aprendizaje de la organización escolar.

Para orientar el proceso de reflexión enfocado a una mejora continua es necesario plantearse preguntas interesantes y desafiantes que busquen las causas de los problemas. Aquello no siempre es una tarea fácil, ya que en múltiples ocasiones los directores escolares están trabajando en la contingencia, resolviendo situaciones imprevistas (Bryk, et al., 2010). Esto implica menos tiempo para pensar estratégicamente a largo plazo.

Buenas preguntas que promuevan aprendizaje dentro de la organización escolar focalizan los esfuerzos en el aprendizaje, desarrollo y bienestar de los estudiantes. Los directores pueden pensar preguntas de manera individual, pero es mejor buscar las respuestas de manera colaborativa. Por ejemplo, en vez de preguntar ¿qué puedo hacer yo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes?, es más generativo para el aprendizaje organizacional preguntar ¿qué podemos hacer colectivamente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? Cuando las preguntas no son las apropiadas, las soluciones que se generan no son las más adecuadas. Es decir, las soluciones no responden a los problemas.

A continuación, te presentamos 5 tips a considerar para construir preguntas “generativas” en y para tu organización escolar:

GRANDES PROBLEMAS ¿GRANDES PREGUNTAS?

01

Grandes problemas, grandes preguntas.

Esto hace referencia a que las preguntas desafiantes, por lo general, envuelven grandes problemas. Es decir, problemas más difíciles de resolver y que, por tanto, necesitan más tiempo y dedicación. Por ejemplo, si un estudiante agrede a un docente, después de abordar la situación puntual, las preguntas que promueven el aprendizaje refieren a cuáles son las condiciones organizacionales que necesitan atención para eliminar este tipo de agresiones, más que inmediatamente suponer que en el manual de convivencia hay que endurecer los castigos para esta situación.

02

Pregunta el ¿qué? ¿cómo? y finalmente el ¿por qué?

Esto realizalo en orden. Siempre es importante describir el problema, para luego establecer estrategias y finalmente justificarlo. Por ejemplo; ¿qué significa “malos tratos entre estudiantes y profesores”? ¿cómo sabemos que existen malos tratos? ¿por qué esto afecta al aprendizaje de los estudiantes?

03

Asegúrate de siempre conectar las preguntas con el aprendizaje, bienestar y desarrollo de los estudiantes.

En el ejemplo anterior, las preguntas atienden a los profesores, sin embargo, debe ser resuelto porque podría afectar a los estudiantes. Una pregunta “buena” siempre busca mejorar directa o indirectamente el aprendizaje de los estudiantes.

04

Preguntas directrices.

Es importante siempre tener de referencia algunas preguntas directrices. Por ejemplo, ¿qué evidencias tenemos? ¿cómo lo sabemos? ¿por qué es problema? ¿qué podemos hacer nosotros? ¿cómo se resolvió anteriormente?

05

Contesta la pregunta con datos.

La evidencia es clave para ayudar a establecer causales que expliquen por qué ocurre un problema. Para ello las reflexiones se basan en los datos generados en y por el establecimiento. Pregunta clave: ¿qué o quiénes poseen más datos e información confiable para mejorar la situación?



¿Cómo mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, y como consecuencia, los puntajes del establecimiento escolar en pruebas estandarizadas?

Por: Tony Bush

Profesor en Educación, University of Nottingham

Los directores escolares necesitan ser líderes pedagógicos. En términos pedagógicos, existen múltiples variables para medir la calidad de educación. Una de ellas es a través de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A nivel internacional y nacional, la forma más utilizada para medir los resultados de aprendizaje es a través de los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas. Sin embargo, éstos son sólo una parte de ellos. Son un indicador dentro de otros aspectos. Juzgar el desempeño profesional de toda una escuela por un número es caer en el reduccionismo y simplismo. Por ejemplo ¿qué pasa con los resultados valóricos? ¿cómo se miden las expectativas de futuro de los estudiantes? Estas dimensiones que también son producto del aprendizaje no suelen ser medidas en las pruebas estandarizadas, y por tanto es difícil que los directores escolares las consideren al planificar y evaluar acciones para mejorar los resultados de aprendizaje.

No cabe duda que la presión en los directores por aumentar los puntajes en las pruebas estandarizadas es cada vez

mayor. Los agentes externos que evalúan las escuelas y su desempeño consideran estas variables en mayor o menor medida para tomar decisiones estratégicas relevantes. La clave es pensar estratégicamente en cómo puedo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva a largo plazo e integradora. No en cómo puedo mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas.

Para mejorar los resultados de aprendizaje, y en consecuencia los puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas, existen acciones con una mirada a corto y otras con una mirada a largo plazo. Las alternativas a corto plazo buscan solucionar problemas inmediatos, pero difícilmente llevarán a que la calidad del establecimiento mejore en su conjunto. En cambio, alternativas a largo plazo comprenden una mirada más estratégica e integrada pensada en procesos de mejora continua. A continuación ejemplificamos ambas alternativas:

ALTERNATIVAS A CORTO PLAZO

A

Identifica a los mejores docentes

y se asignan a los cursos que ese año, por ejemplo, deben rendir SIMCE. Esta alternativa puede mejorar el puntaje del SIMCE en determinados niveles, pero no mejorará la calidad de la enseñanza en todo el establecimiento. Además, esta alternativa cansará a los “buenos” profesores y les pondrá una responsabilidad individual en un resultado que es colectivo.

B

Identifica los niveles de logro de aprendizaje

de cada curso que deberá rendir la prueba. Si hay un curso en que la mayoría de los estudiantes tienen un buen nivel de logro, no es necesario asignar al mejor profesor a ese curso. A estos alumnos probablemente les irá bien en el SIMCE aun cuando no tengan al mejor profesor del colegio. En cambio, si hay otro curso con un rendimiento medio, poner al mejor docente rendirá más frutos, ya que ese buen docente los ayudará a aprender más y mejor.

C

Evita medidas parche:

cómo subo este año el puntaje Simce en 8° básico. Estas medidas no abordan el problema de raíz. Es decir, no se busca generar un cambio en el desempeño colectivo del equipo docente.

ALTERNATIVAS A LARGO PLAZO

A

Realiza un análisis situacional

que te permita ver los recursos que están en la escuela para mejorar la enseñanza.

B

Monitorea

cómo se imparte la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en todo el establecimiento. Esto implica, entre otras cosas, revisar libros de clases, revisar tipos de tareas que los estudiantes realizan en clases y que llevan para la casa, caminata pedagógica, cómo son retroalimentadas las tareas que los estudiantes realizan en sus casas o en la clase, observación de aula, conversaciones con docentes, etc.

C

Modelaje.

Una vez que identificas a docentes que implementan buenas prácticas en la enseñanza y logran buenos resultados con sus estudiantes, forma duplas. Estas duplas deben contar con un colega en el cual has observado un desempeño más descendido.

D

Gestiona demostraciones de clases

del docente que ha demostrado fortalezas y buenos resultados para que sus colegas con menor desempeño los observen. Puede ser el mismo director que demuestre una clase ejemplar. Luego la dupla profesor observado y profesor observador, planifican y co-enseñan una clase (práctica de la clase modelada). Esto se repite hasta que el profesor logre mejorar su desempeño. Esto tiene un impacto estratégico de mejorar la enseñanza no solo asegurar que a ese año el curso aumente el SIMCE descendido.





La escucha

Por: Ximena Zúñiga - Javier Campos-Martínez

Profesores Universidad de Massachusetts- Amherst

La escucha es una competencia esencial para fortalecer el liderazgo y la convivencia escolar. Como toda competencia, es algo que podemos aprender y practicar en la vida diaria. Nos permite compartir perspectivas y vivencias, dirimir diferencias, aunar voluntades y forjar relaciones interpersonales positivas dentro de la comunidad educativa. Sin embargo, a pesar de su importancia, muchas veces olvidamos que la escucha requiere atención y práctica. Quizás porque constantemente estamos escuchando. Con el tiempo asumimos que el simple hecho de registrar con nuestros oídos lo dicho por alguien es suficiente, pero esto no es así.

En nuestro trabajo como líderes, una y otra vez constatamos cuan limitadas son las vivencias de escucha en nuestra vida personal y laboral. Cuando preguntamos en un taller o en una sala de clases si los participantes pueden describir una situación donde se sintieron escuchados, para la mayoría es tremendamente difícil recordar una ocasión donde esto ha ocurrido de verdad. Esto sucede porque habitualmente escuchamos con el objeto de refutar lo dicho, más que para comprender la posición o la perspectiva del otro. Por ejemplo, a menudo ponemos más atención a la debilidad del argumento del otro, que a entender de dónde viene. Esta

forma de escucha no solo impide entender la perspectiva del otro, también restringe los puntos de vista a considerar en una decisión, o cuando nos enfrentamos a temas de convivencia escolar.

Es importante cultivar la escucha como una competencia orientada a comprender más profundamente las razones, vivencias y emociones que motivan la perspectiva de un colega, estudiante, apoderado, o superior. Por lo mismo, es necesario reforzar este tipo de escucha tanto en nuestra vida personal, como en los grupos de los que formamos parte.

El siguiente símbolo lingüístico Chino TING representa “la escucha”¹. Las partes que componen este símbolo sugieren que nuestra capacidad para escuchar profundamente depende de la articulación de seis elementos. Utiliza la siguiente propuesta para poder reflexionar sobre los seis elementos junto a tu equipo directivo y equipo de profesores.

1 Faucheron, E. (S/A). Mastering Thing: the ancient Chinese Listening Secret. Imagen descargada desde: <https://movethinksmile.com/life-coaching/life-coaching-blog/78-mastering-ting-the-ancient-chinese-listening-secret>

LA ESCUCHA

02

Estar presentes.

Estamos presentes cuando somos intencionales en dirigir nuestra atención a lo que el otro nos comunica y a las reacciones que genera en nosotros lo comunicado ¿cuándo estoy presente?

01

El oído.

Usamos nuestro oído cuando atendemos la palabra, el tono y el volumen ¿cómo está tu oído?

03

Nuestros ojos.

Usamos nuestros ojos cuando prestamos atención a las expresiones faciales y leemos el lenguaje corporal que acompaña las palabras ¿cómo están mis ojos?

04

La mente.

Usamos nuestra mente cuando suspendemos nuestros juicios e intentamos comprender la perspectiva más amplia en la cual la idea se cimienta ¿cómo está mi mente?

05

El corazón.

Usamos nuestro corazón cuando sentimos las emociones que vienen en el mensaje, empáticamente, poniéndonos en el lugar del otro ¿cómo está mi corazón?

06

Estar enfocados.

Mantenemos el foco cuando nos concentramos en la idea que se nos comunica e intentamos evitar que otros pensamientos, juicios y prejuicios, nos distraigan ¿dónde estoy enfocado?





Nota 1

DESARROLLO DE LIDERAZGOS PARA EL APRENDIZAJE EN EL SIGLO XXI, UN ENFOQUE SISTÉMICO

Carmen Montecinos y Mario Uribe

Michael Fullan nos señala que los líderes educativos necesitan ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”. Esta perspectiva combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades entre liderazgos en distintos niveles del sistema educativo (de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y hacia los lados). Es través de estas coordinaciones que se propicia la energía necesaria para generar un cambio más rápido y más fácil que movilice al sistema escolar hacia la mejora. Este nuevo liderazgo responde y permite el aprendizaje profundo, basado en una nueva pedagogía que se apoya en gran medida en acciones del “mundo real” y que está habilitada y enormemente acelerada por innovaciones en la tecnología digital.

Nota 2

EXPLORANDO BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO: LECCIONES DE UN VIAJE A DISTRITOS ESCOLARES EN MINNESOTA Y ASOCIACIÓN DE SUPERINTENDENTES DE DISTRITOS EN WASHINGTON D.C.

Mario Uribe, Daniela Berkowitz y Pablo Castillo

En el marco de los desarrollos de la línea de Apoyo a la Nueva Educación Pública de LIDERES EDUCATIVOS, se realizó una estadía en los Estados Unidos para conocer cómo se gestiona el sistema escolar desde el nivel intermedio. Para lograr este objetivo se visitó el Distrito Escolar de Saint Paul en el Estado de Minnesota, Estados Unidos y la Asociación de Superintendentes de Educación de Estados Unidos (AASA), en Washington D.C. Esta asociación representa alrededor de quince mil superintendentes (o jefes de distrito) en todo el país. De las conversaciones sostenidas con líderes intermedios en ambas organizaciones, se desprende un conjunto de 10 lecciones o aprendizajes que podrían orientar diferentes aspectos del diseño y del proceso de instalación de un nuevo nivel intermedio en Chile. En particular, estas lecciones aportan insumos para identificar temas clave a incluir en la elaboración de un Marco del Buen Liderazgo Intermedio y para el levantamiento de los perfiles de cargo de directivos del futuro nivel intermedio que propone la Reforma a la Educación Pública: los denominados Servicios Locales de Educación.

► REVISALAS COMPLETAS EN EL SIGUIENTE ENLACE:

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

Nota 3

SISTEMATIZACIÓN SEMINARIO LIDERAZGOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA Y TALLERES DE VALIDACIÓN DEL MARCO DEL BUEN LIDERAZGO INTERMEDIO-SLE

Mario Uribe y Daniela Berkowitz

Esta nota técnica resume la sistematización llevada a cabo a partir de dos espacios de reflexión convocados por LIDERES EDUCATIVOS en torno al gran desafío que enfrenta hoy la educación pública en Chile: la necesidad de liderazgos que sean capaces de asumir un cambio de paradigma a nivel de los sostenedores de la educación, también denominado nivel intermedio. La primera actividad se realizó en Santiago y en Valparaíso, convocando a diferentes actores de las comunidades educativas quienes asistieron al Seminario Internacional "LIDERAZGOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA: Fortaleciendo la Escuela desde el Territorio". Un segundo espacio de reflexión acerca del nivel de gestión y liderazgo intermedio para la educación pública involucró talleres de análisis de los elementos centrales de una propuesta para la elaboración del Marco del Buen Liderazgo Intermedio en Chile. A través de opiniones expertas de actores de diferentes niveles del sistema educativo, se levantaron acuerdos y sugerencias respecto a áreas clave del liderazgo que se espera ejerza la nueva institucionalidad propuesta para ese nivel: los Servicios Locales de Educación.

Nota 4

EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE LIDERAZGO SISTÉMICO Y REDES ESCOLARES

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic y Álvaro González con Sergio Galdames

En esta nota técnica se presentan cinco experiencias de sistemas escolares que han desarrollado políticas e iniciativas de liderazgo sistémico y redes escolares: Bélgica (Comunidad Flamenca), Escocia, Australia (Estado de Victoria), Austria e Inglaterra. Al igual que en Chile, en algunos de estos casos la política de redes escolares es reciente y las estrategias de liderazgo sistémico se encuentran en su etapa inicial de implementación, enfatizando espacios de formación de directores. El desarrollo del liderazgo sistémico, en estos casos, es entendido como una capacidad que permite movilizar una reforma a gran escala.



Nota 5

LIDERAZGO SISTÉMICO: 7 LECCIONES PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS QUE APRENDEN EN RED

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic y Álvaro González con Sergio Galdames

En los últimos 10 años se observa un gran interés por el rol de los líderes sistémicos como agentes que movilizan a comunidades de aprendizaje inter-escolares. Los países o sistemas de alto desempeño están implementando políticas públicas para instalar o fortalecer el trabajo inter-escolar, que requiere del desarrollo de esta capacidad de liderazgo especializada. En esta nota se presenta un conjunto de lecciones para la formación de líderes sistémicos en Chile que se desprenden de un análisis de experiencias de formación en liderazgo de países como Escocia, Bélgica (Región Flamenca), Finlandia, Australia (Estado de Victoria), Austria, Singapur, Inglaterra, España, Hong Kong, México, y Uruguay. A su vez, se ha tomado en consideración la experiencia en Chile del programa piloto de formación de "Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red" desarrollado por LIDERES EDUCATIVOS, durante el segundo semestre de 2016 en dos regiones del país.

Nota 6

LIDERAZGO PEDAGÓGICO, CONCEPTOS Y TENSIONES

Jorge Gajardo y Jorge Ulloa

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, se distinguen tensiones en su abordaje conceptual. Existe consenso en el sentido que se refiere a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.



Nota 7

OBSERVACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DOCENTE COMO ESTRATEGIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Jorge Ulloa Garrido y Jorge Gajardo Aguayo

Los docentes no se desarrollan solos, y las organizaciones en las que se desempeñan juegan un rol relevante. Particularmente importante es el liderazgo del Director/a y equipo directivo para promover el aprendizaje de los profesionales del establecimiento. Esto implica, entre otras acciones: (a) asegurar la coherencia entre las instancias de formación docente y el PME, (b) apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, (c) fortalecer una cultura de colaboración para que los docentes compartan ideas y prácticas, y (d) mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente. En esta nota técnica se aborda el acompañamiento a los docentes y la retroalimentación a partir de lo observado, prácticas que involucran las acciones mencionadas.

Nota 8

EL ROL ESTRATÉGICO DE LOS LIDERAZGOS MEDIOS AL INTERIOR DE LAS ESCUELAS PARA LA MEJORA ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LA LITERATURA INTERNACIONAL

Mónica Cortez y Bárbara Zoro

Los procesos de mejora escolar requieren fortalecer los liderazgos educativos de otros actores con posiciones formales de liderazgo en las escuelas, potenciando sus capacidades y transformándolos en agentes de cambio. En Chile, la investigación de estos liderazgos es escasa, especialmente en identificar las necesidades formativas que presentan. LIDERES EDUCATIVOS está realizando un estudio con jefes de UTP, jefes de departamento y/o ciclo, inspectores generales y encargados de convivencia. La primera etapa contempló la realización de 20 entrevistas a estos actores educativos en 8 establecimientos de la región de Valparaíso. El análisis evidencia que estos liderazgos son construidos de manera situada con escaso apoyo y formación. Según la escuela y los propósitos perseguidos; estos liderazgos asumen diversas formas; desde cumplir con un collage de tareas, hasta la construcción de un ideario compartido centrado en el aprendizaje y desarrollo integral de su comunidad. Dilemas tensionan sus cargos, las estrategias para enfrentarlos varían según el propósito que otorgan a su rol. Cuando el propósito es cumplir con tareas, se enfatizan el control y supervisión, cuando el propósito es aprendizaje y cuidado de la comunidad, se desarrollan procesos de mediación y negociación, los cuales resultan complejos y desgastadores. La formación necesita fortalecer su identidad como líderes y desarrollar sus habilidades para trabajar con equipos y movilizarlos hacia la mejora.



Nota 9

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DOCENTES: IMPLICACIONES PARA EL DIRECTOR

Stephen E. Anderson

Los argumentos sobre la importancia del rol y la influencia del liderazgo directivo han provocado mucho interés en investigar más a fondo lo que los directores y sus equipos directivos pueden hacer para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes de una manera que llegue a mejorar los resultados escolares (es decir, liderazgo pedagógico). En esta nota técnica se aborda el liderazgo pedagógico desde un análisis del proceso de cambio personal que experimentan los docentes cuando tratan de cambiar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Se presentan seis proposiciones sobre la facilitación del desarrollo de las habilidades docentes, cada una fundamentada en investigaciones sobre las experiencias de profesores implementando nuevos programas y prácticas pedagógicas.

Nota 10

MEJORANDO EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES MEDIANTE EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO ESCOLAR: CONTEXTO GENERAL Y ALGUNOS APRENDIZAJES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Daniel Guimaraes y Juan Pablo Valenzuela

Aun cuando diversas investigaciones dan cuenta que el liderazgo es la segunda variable más relevante que incide en las oportunidades educativas de los niños, después del efecto directo de las profesoras y profesores, la evidencia también da cuenta que su magnitud es pequeña. Estas investigaciones sugieren que el liderazgo requiere ser combinado con otras políticas internas y externas al establecimiento para potenciar su mejoramiento. Además, sugieren que el liderazgo distribuido entre el director y otros actores de la comunidad escolar potencia su impacto. En Chile el rol de las Unidades Técnico Pedagógicas es un ejemplo claro de la distribución del liderazgo. En esta nota técnica se enfatiza el rol del liderazgo en el proceso instruccional y colaborativo en el proceso de mejoramiento escolar.



Referencias:

- Beatty, B. (2007). Going through the emotions: Leadership that gets to the heart of school renewal. *Australian Journal of Education*, 51(3), 328-340.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational*, 85(1), 129–167.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.
- Huang-Nissen, S. (1999). *Dialogue groups: A practical guide to facilitate diversity conversation*. Blue Hill, ME: Medicine Bear Publishing.



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

www.lidereseducativos.cl

 /LideresEdu/

 @lideres_edu

 lidereseducativos@pucv.cl

TODOS
POR
CHILE

