



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°5 - 2017

La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares

Autor: Mónica Cortez Muñoz
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares

Autor Mónica Cortez Muñoz
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Cortez, M. (2017). La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares. Nota Técnica N°5-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

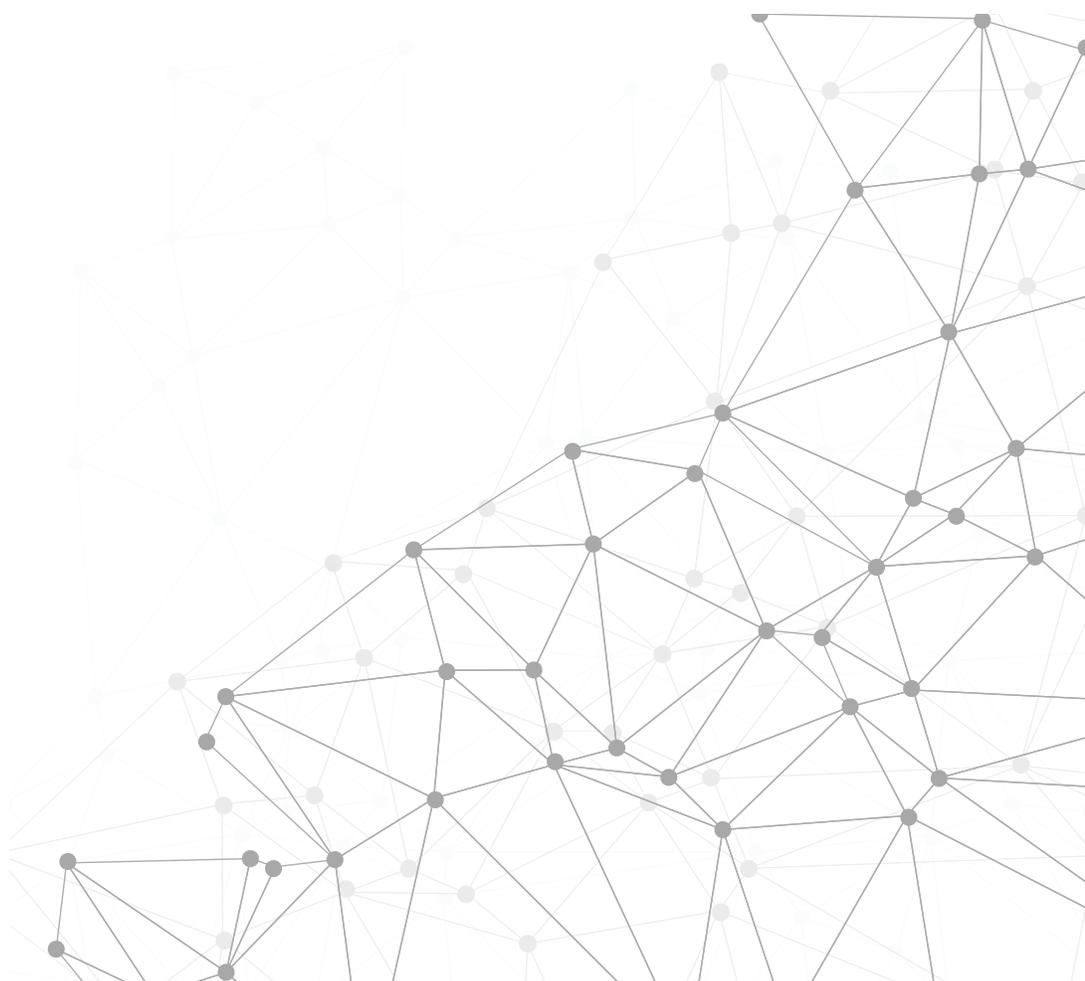
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Principios que orientan las tutorías grupales: pilares para el aprendizaje profesional El núcleo pedagógico	5
La tutoría grupal: La conversación profesional como motor para desarrollar un ciclo de aprendizaje, cambio y mejora	6
Principios que orientan las tutorías grupales: pilares para el aprendizaje profesional	7
La tutoría grupal como instancia para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional	9
Conclusión	10



Las personas aprenden en actividades socialmente organizadas. Es en la interacción entre las acciones de las personas, las herramientas que utilizan y las infraestructuras a las que tienen acceso, que las nuevas condiciones para aprender surgen y dónde nuevas prácticas emergen (Saljö, 2005).



Principios que orientan las tutorías grupales: pilares para el aprendizaje profesional

Una tarea fundamental que enfrentan los líderes escolares, es desarrollar las capacidades de sus profesores para que puedan construir equipos de trabajo colaborativos capaces de promover el aprendizaje y desarrollo profesional (DuFour y Marzano, 2009). Para lograr esta tarea, los equipos directivos requieren impulsar una serie de acciones al interior de su centro escolar, tres de ellas nos parecen clave para iniciar este proceso:

Asegurar que el tiempo en reuniones de equipo se dedique a abordar temas que afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes: compartir y crear buenas prácticas pedagógicas y fomentar las actuaciones reflexivas de los docentes.	Favorecer liderazgos compartidos: distribuir información, competencias y responsabilidades en la toma de decisiones entre los docentes y la comunidad escolar, para lo cual los líderes escolares requieren asumir un rol de mediador y dinamizador.	Generar las condiciones para fomentar una cultura colaborativa: otorgar condiciones de tiempo, espacio, de apoyo y refuerzo para el aprendizaje colectivo.
--	--	--

Como una manera de contribuir a este desafío, LIDERES EDUCATIVOS implementó en sus cursos de desarrollo profesional para el liderazgo escolar una instancia formativa a través de tutorías grupales. En esta instancia los líderes escolares que participan en el curso, se dividen en subgrupos de 5-6 participantes junto a un facilitador en una modalidad de tutoría grupal. En esta instancia tutorial, preparan actividades que luego implementan con el curso completo o en sus centros escolares, siempre con la intencionalidad de transferir lo aprendido a sus prácticas de liderazgo escolar.

Para impulsar las acciones antes señaladas, los líderes escolares necesitan experimentar una instancia de aprendizaje profesional que modele estas tres acciones. Es en este contexto en el cual desarrollan los conocimientos y habilidades necesarios para facilitar la construcción de comunidades de aprendizaje y crear una cultura de aprendizaje profesional (Handford & Leithwood, 2013; Spillane, Halverson, & Diamond, 2004). Es decir, necesitan experimentar el desarrollo profesional junto a pares, logrando así vivenciar que el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, sino una tarea de colaboración y apoyo.

La tutoría grupal: La conversación profesional como motor para desarrollar un ciclo de aprendizaje, cambio y mejora

*“se genera una interacción distinta, aparecen otros temas en la conversación”
(participante de la tutoría grupal)*

Las tutorías grupales son diseñadas como una instancia de aprendizaje entre pares, acompañada y potenciada por el equipo docente del curso. Un espacio de comunicación horizontal y de expresión abierta que busca: compartir experiencias profesionales, generar conversaciones abiertas al aprendizaje, enriquecer la comprensión de nuevos conocimientos, propiciar el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, y desarrollar estrategias e instrumentos para trabajar en sus escuelas y liceos.

Durante las tutorías grupales 2017, los directores y directoras trabajaron en la utilización, creación y/o adaptación de herramientas para implementar estrategias de desarrollo profesional docente. Mientras los jefes de UTP de estos mismos establecimientos trabajaron en tutorías grupales en torno al diseño de una rúbrica para el monitoreo de la cobertura e implementación curricular. El diseño de las actividades, su implementación en contextos auténticos y la retroalimentación a partir de la implementación, generan conversaciones profesionales. A partir de estas conversaciones refinan las estrategias y herramientas que han elaborado, posibilitando a partir de este trabajo la construcción de nuevos conocimientos profesionales, un conocimiento más profundo de su comunidad educativa, y una nueva comprensión de su rol profesional.

La tutoría grupal, es una configuración de trabajo propicia para la conversación profesional al reunir, a un grupo reducido y diverso, a trabajar en una tarea con un propósito claro y con el resultado de un producto o un nuevo conocimiento posible de ser transferido a sus escuelas. La conversación profesional que emerge en las tutorías permite hacer explícito y consciente el proceso, aparentemente privado, del aprendizaje y el pensamiento. En esta conversación se ponen en juego las diversas experticias, conocimientos, y habilidades. Cuando los aprendices conversan acerca de sus prácticas, se posibilita la indagación sobre el conocimiento en uso, permitiendo abrir el pensamiento hacia nuevas comprensiones sobre las situaciones

que enfrentan cotidianamente en sus escuelas y liceos. La conversación con pares y facilitadores permite así profundizar y desafiar las reflexiones de los participantes (Putnam y Borko, 2000). Para lograr estas conversaciones se requiere generar un ambiente de confianza, donde el error es fuente de aprendizaje, y donde es posible cuestionar los propios supuestos.

Las tutorías grupales desafiaron a líderes escolares a asumir nuevos roles. Por ejemplo, durante la sesión ampliada del curso, el grupo tuvo que liderar y facilitar el trabajo con otros directores. Esto implicó implementar una sesión en la cual introducían el uso de una estrategia de desarrollo profesional a sus pares (caminata pedagógica, revisión de productos de aprendizaje, mentoría entre pares, e incidentes críticos). A partir de la retroalimentaciones por escrito de sus pares (directores), se logra generar una conversación profesional especialmente nutritiva con aquellos grupos que luego de revisar las retroalimentaciones quedan disconformes con su actuación. En estas conversaciones abordan preguntas tales como: ¿Cómo enfrentamos la crítica sobre nuestra actuación profesional? ¿Cómo aprendemos de aquello que no resultó como pensábamos? ¿Qué hacemos cuando las acciones que realizamos para propiciar el aprendizaje en otros no logran los resultados esperados? ¿Cómo involucrar a quienes parecen menos motivados a trabajar? ¿Cómo abordar equipos con distintas trayectorias y que pertenecen a distintas generaciones? Frente a estas preguntas, los miembros del grupo van compartiendo sus experiencias y van utilizando situaciones prototípicas que acontecen en sus escuelas para lograr una mejor lectura de cómo avanzar y mejorar su rol de líder, mediador y facilitador de equipos de trabajo.

Principios que orientan las tutorías grupales: pilares para el aprendizaje profesional

Los registros realizados en las sesiones y los productos trabajados en éstas, nos permiten visualizar los principios que otorgan riqueza y potencialidad a este dispositivo formativo. Estos principios de desarrollo profesional son planteados por la literatura y la investigación (Hammerness et al., 2005; Webster-Wright, 2009). A continuación se presentan, ejemplificando como se expresan en las tutorías grupales y el efecto que tienen en el aprendizaje de líderes escolares.

Experimentar la diversidad.

Al ser una instancia donde confluyen diversas experticias, conocimientos y trayectorias (aportadas por los pares y por profesionales de la universidad), se amplía la zona de desarrollo próximo de todos los participantes, posibilitando la creación de conocimiento profesional compartido. Esta potencialidad se amplifica al trabajar sobre temas complejos y dilemáticos como es la Inclusión. Al inicio, la mayoría plantea que sus escuelas son inclusivas, a medida que el trabajo avanza aparecen situaciones que tensionan sus propias visiones de inclusión. Por ejemplo, se reflexiona acerca de cómo la escuela aborda la incorporación de estudiantes provenientes desde hogares de protección del SENAME, cómo se entiende el concepto de vulnerabilidad, cuál es el nivel de participación de estudiantes y apoderados que presentan sus centros escolares. La conversación profesional actúa así como una lupa que permite amplificar y enriquecer la lectura que se realiza de la propia escuela. Una directora comparte:

“Los docentes señalan conocer y cautelar la inclusividad, es parte de su planificación de clases incorporar el DUA y desarrollar planificaciones articuladas con especialistas, con el propósito de proponer actividades que permitan a todos los estudiantes lograr aprendizajes. Sin embargo, al momento de desarrollar la clase, se considera de manera muy somera la inclusividad, siendo esta atendida sólo desde aspectos formales, tales como: repetir instrucciones, asignar mayor tiempo a los estudiantes que presentan dificultades y en algunos casos de retraso curricular ajustar los objetivos a las necesidades del curso.”

Esta cita ejemplifica cómo se va afinando y enriqueciendo la lectura de inclusión en cada centro escolar. Los desafíos que

presenta una lectura más profunda, quedan evidenciados en la voz de una de las directoras participantes:

“El aprendizaje que relevo es la necesidad de levantar una definición conjunta con todos los estamentos para entender, desde una mirada institucional, que se entiende por inclusión. Los diferentes estamentos tienen construcciones teóricas con miradas desde variados puntos de vista.”

Vivenciar la naturaleza cíclica del aprendizaje profesional, cambio y mejora.

Todos los participantes son aprendices en un proceso de mejora, trabajando en el diseño y/o ajuste colaborativo de un instrumento o estrategia para su ejercicio profesional. Este espacio es una oportunidad para participar en la resolución conjunta de problemas, generar apoyo mutuo, ofrecer asesoramiento, y potenciar la enseñanza y el aprendizaje entre pares. Este principio se puede ejemplificar a través de una de las tareas que asumieron los directores durante el curso.

Cada equipo de tutoría grupal asumió el desafío de profundizar en una de las siguientes estrategias de aprendizaje y desarrollo profesional docente: Caminata Pedagógica, Revisión de Productos de Aprendizaje, Mentoría entre Pares e Incidentes Críticos. Luego de ahondar en la estrategia, cada equipo tuvo que diseñar una instancia de formación con sus colegas del curso que permitiera poner en práctica dicha estrategia. Luego de implementarla, en base a la retroalimentación entregada por sus colegas, directores analizaron y reflexionaron sobre la actividad que implementaron (potencialidades y limitaciones), sobre el diseño de ésta y respecto a cómo fue facilitada por el equipo.

A partir del ejercicio se genera una discusión respecto a cuáles son las características que permiten que una instancia de formación genere aprendizaje profesional. Se identifican algunos riesgos: caer en instancias que sólo entregan información, generar actividades entretenidas que pierden el foco de lo que se pretende lograr, no contemplar las creencias, experticias e intereses de los docentes, etc. A partir de la retroalimentación y la discusión generada, cada equipo re-diseñó la actividad

para realizarla esta vez con los equipos docentes de sus respectivas escuelas. Durante la implementación cada director realizó registro y solicitó retroalimentación a sus equipos, introduciendo nuevas mejoras a su diseño. Este ciclo permitió que experimentaran y reconocieran como pilares de desarrollo profesional en las escuelas los siguientes elementos: la indagación de las creencias, la reflexión colegiada, el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo, situado y distribuido. Además, permitió introducir la relevancia de contar con instrumentos de registro y retroalimentación de estas instancias para introducir cambios y mejoras.

Participar en conversaciones profesionales sustentadas en trabajos y evidencia producidas en sus escuelas o liceos. Al conectar las tutorías grupales con tareas de aplicación en el centro escolar, se logra traer a la tutoría grupal, las voces de profesores, estudiantes, y otros actores clave de la comunidad educativa. Estos datos enriquecen la conversación, permitiendo atender a las tensiones y conflictos que se generan durante ésta, con el propósito de ampliar y enriquecer las perspectivas en juego. A modo de ejemplo, a partir de los resultados de la aplicación de los cuestionarios del Index de Inclusión, se generan valiosas conversaciones al intentar explicar por qué un grupo importante de estudiantes señala estar en desacuerdo con afirmaciones tales como: “A mi profesor le gusta que le cuente lo que hago en casa”, “a mi profesor le gusta escuchar mis ideas.”

Estos y otros datos, abren la conversación respecto a las interacciones que profesores y líderes escolares sostienen con sus estudiantes, cómo estas interacciones obstaculizan o favorecen que los estudiantes se sientan partícipes de la escuela, y qué implicancias tienen para el proceso de enseñanza – aprendizaje que ocurre en el aula y en la escuela. En palabras de un director y de una directora:

“Por lo tanto, se hace sensato pensar que la opinión de los estudiantes debe ser valorada y considerada en el proceso educativo, no de manera aislada, más bien debe ser de forma sistemática y natural en donde tengan la posibilidad de opinar sobre lo que están pensando o cómo piensan una mejor escuela.”

“Abrir los espacios en las reuniones de apoderados y no caer en meros actos mecánicos de traspaso de información es algo a reformular, para que los apoderados sientan la confianza de opinar y que en nuestra escuela son escuchados sus pensamientos, para forjar una mejor educación y apostar hacia la movilidad de los apoderados.”

Otra situación que ejemplifica este principio, es la conversación profesional que se genera en el grupo de trabajo que desarrolló la estrategia basada en el análisis de los cuadernos de los estudiantes. Las conversaciones abordaron preguntas tales como: ¿Qué vamos a entender por un producto de aprendizaje?, ¿Es el cuaderno escolar un producto de aprendizaje? ¿Su actual uso permite evidenciar el conocimiento de nuestros estudiantes? ¿Está siendo el cuaderno un producto inclusivo de aprendizaje en nuestras escuelas? ¿Existen en sus escuelas criterios unificados para la utilización del cuaderno?. Luego de la sesión, el grupo de directores se planteó el desafío de contar

con una visión compartida de aprendizaje al interior de sus escuelas y liceos. Reconocieron que contar con dicha visión era necesario para determinar cuáles son los productos de aprendizaje que necesitan monitorear y cómo realizar dicho monitoreo.

Potenciar la agencia profesional, personal y colectiva.

A través del trabajo en procesos de creación (diseño y/o ajuste), se genera un espacio colectivo para explorar innovaciones e impulsar cambios. Los participantes analizan críticamente las formas actuales de hacer las cosas, y se trabaja en el diseño de nuevas maneras de hacerlas, hay espacio para ir probando esas nuevas formas, y así ir mejorándolas sucesivamente. Se logra así visualizar nuevos estados posibles. Las discusiones y tensiones, permiten tomar mayor conciencia de las áreas que requieren mejora al interior de su escuela o liceo, a la vez que posibilitan delinear cómo encarar dichos procesos de cambio.

La realización de una caminata por la escuela con apoderados y estudiantes permite incorporar en su planificación nuevas instancias para dialogar con apoderados y estudiantes. Directores introducen la mentoría de pares como estrategia sistemática para abordar la dimensión inclusiva del aprendizaje en su escuela. Jefes de UTP de una de las comunas deciden compartir lo aprendido con el resto de las escuelas y liceos de su comuna y diseñan un trabajo junto a sus sostenedores para abordar el monitoreo de la cobertura curricular a nivel comunal. A partir del trabajo realizado, estos líderes escolares comienzan a visualizar de manera crítica su ejercicio profesional, introduciendo cambios en el trabajo que realizan con sus docentes en sus escuelas y liceos. En palabras de un director: “La escuela se vuelve un laboratorio pedagógico no sólo para los alumnos, sino que para formar pedagógicos y líderes de aula.”

Fortalecer propósitos morales y la co-responsabilidad en la mejora educativa.

La tutoría grupal, potencia la conversación profesional respecto a la preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, y también sobre el bienestar de todos los miembros de su comunidad educativa. Trabajando en red con otros líderes escolares, asumen el desafío y compromiso con la educación en sus comunas, buscando compartir los aprendizajes desarrollados en el marco de los cursos con otros equipos directivos de sus comunas de origen.

El trabajo realizado en sus escuelas y liceos desarrollando estrategias de desarrollo profesional centradas en la escuela, permite que empiecen a sentirse líderes co-responsables del aprendizaje profesional de sus docentes, en palabras de una directora:

“Como líder educativa es urgente propiciar la reflexión, para generar espacios y orientar el camino hacia el re-mirar nuestras prácticas pedagógicas en contexto de vulnerabilidad y diversidad social, como una necesidad imperiosa para avanzar hacia la educación pluralista e inclusiva.”

La tutoría grupal como instancia para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional

Las tutorías grupales ofrecen la oportunidad para que un grupo de líderes escolares conforme una comunidad de aprendizaje profesional. Entendemos por comunidad de aprendizaje profesional, a un grupo que comparte y se interroga críticamente sobre su práctica profesional de manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, cuyo propósito es el aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos y todos los participantes (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006; Hargreaves & Shirley, 2008). Para lograr que las tutorías grupales se constituyan en comunidades de aprendizaje profesional se necesita seguir mejorando la calidad de esta instancia formativa. Entre otros aspectos, implica abordar la tensión que enfrentan los líderes escolares entre la apuesta por una cultura profesional colaborativa inter-escuelas y un sistema con fuerte énfasis en la rendición de cuentas, la competencia y la individualidad.

Para que este dispositivo de aprendizaje profesional sea sostenible en el tiempo y logre propiciar mejoras educativas en los centros escolares, se requiere contar con un sistema integrado y coherente de aprendizaje profesional a nivel de sistema educativo (Montecinos, 2003). Brindar las condiciones institucionales requeridas por los centros escolares para ser entornos de aprendizaje profesional, implica avanzar en una mayor coherencia; entre las prioridades y acciones del: ministerio, sostenedores, centros escolares e instituciones de educación superior. Cuando esto se logra, tenemos valiosas experiencias como la de una de las comunas participantes, que a partir del trabajo conjunto entre el DAEM y líderes escolares participantes, fue capaz de transferir los aprendizajes desarrollados al resto de los equipos directivos de su comuna.

Por otra parte, requerimos seguir mejorando la calidad de esta instancia formativa. Para lograr dicho fin, es clave contar con un buen proceso de mediación y andamiaje durante la tutoría grupal. La mediación permite enriquecer las discusiones por medio de preguntas indagatorias y reflexivas que permitan conversaciones abiertas al aprendizaje (Boletín N°3-2017 de

LIDERES EDUCATIVOS), y brindar retroalimentación y apoyo a los participantes durante el proceso. Esto implica mejorar los procesos formativos de quienes actúan como facilitadores en estas instancias de trabajo (Borko, 2004). Otro aspecto necesario de revisar y fortalecer son los productos (instrumentos, estrategias, tareas, etc.) que se trabajan en estas instancias. Estos productos requieren estar basados en conocimientos actualizados de buenas prácticas y ser considerados por los participantes como relevantes y útiles en sus contextos (Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007).

Conclusión

A partir de la experiencia realizada durante el año 2017, podemos decir que la tutoría grupal resulta ser una configuración de trabajo que posibilita la colaboración y el experimentar la naturaleza cíclica del aprendizaje. Su potencialidad radica en que permite compartir ideas y creencias acerca de cómo mejorar el propio ejercicio profesional, y trabajar en el diseño de posibles soluciones al enfrentar los retos que se presentan en la búsqueda de mejorar la actuación profesional. Se parte así, por cuestionar aspectos de la práctica existente, para luego a analizar la situación y desarrollar y/o adaptar instrumentos y/o estrategias, probar y examinar cómo funcionan, recibir retroalimentación del proceso de implementación, identificando potencialidades y limitaciones que posibilitan rediseñar nuevamente enriqueciendo estos instrumentos y/o estrategias con nuevas comprensiones conceptuales. Finalmente, se reflexiona sobre el proceso, consolidando aprendizajes profesionales, y logrando una nueva herramienta o práctica (Engeström y Sannino, 2010).

Para finalizar, es importante relevar que las visiones actuales de aprendizaje profesional apuestan por un proceso de aprendizaje que se construye en una comunidad profesional. Desde esta perspectiva directivos, profesores y profesionales de la educación son vistos como indagadores, investigadores y constructores de su entorno profesional. Será, desde los centros escolares y, a través de la colaboración profesional junto a sus pares, que los líderes escolares comprenderán las situaciones que vivencian y renovarán sus prácticas orientados por la búsqueda de la mejora escolar. Si los líderes escolares experimentan una comunidad de aprendizaje profesional, podrán reconocer el valor de convertir sus escuelas y liceos en comunidades de aprendizaje profesional. Ese es el desafío al que LIDERES EDUCATIVOS espera contribuir, a través de esta nueva modalidad de desarrollo profesional docente en la escuela.

- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundation, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 194-212.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4), 921–958.
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29 (1), 4-15.
- Säljö, R (2005). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv [Learning in Practice: A sociocultural perspective]*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literatura. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.