



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: **Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol. 2)**

Edición: Carmen Montecinos y Diego Trujillo
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

**Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema:
Notas técnicas para orientar sus acciones**

Coordinación y edición:

Carmen Montecinos

Diego Trujillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Septiembre, 2018.

Para citar este documento:

Montecinos, C. y Trujillo, D. (2018). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol 2)*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
CLAVES DEL LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR	6
■ Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño <i>Nicole Bustos, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela.</i>	7
PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO INTERMEDIO QUE PROMUEVEN LA MEJORA ESCOLAR	14
■ Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores <i>Carmen Montecinos y Felipe Aravena.</i>	15
■ Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio <i>Bárbara Zoro, José Manuel Améstica y Daniela Berkowitz.</i>	24
■ Mapa Sistémico: Mirando la complejidad del territorio, más allá de los resultados académicos <i>Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Pablo Villoch, José Manuel Améstica y Bárbara Zoro.</i>	36
IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO SISTÉMICO	46
■ Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile <i>Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic y Luis Ahumada-Figueroa.</i>	47
■ Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red: ¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación? <i>Mauricio Pino-Yancovic, Álvaro González, Luis Ahumada y María Fernanda Del Pozo.</i>	55
ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL	67
■ Red Lab: Avanzando hacia nuevas propuestas en la formación continua <i>Cristina Aziz y Andrea Osorio.</i>	68
■ La tutoría grupal como modalidad de aprendizaje entre pares: Una oportunidad para experimentar y fortalecer el aprendizaje profesional de líderes escolares <i>Mónica Cortez.</i>	76
■ Sistema de Desarrollo Profesional Docente en la legislación chilena: El liderazgo del director(a) <i>Andrea Carrasco y Pablo González.</i>	85
■ Análisis de Incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente <i>Jorge Gajardo, Jorge Ulloa y Oscar Nail.</i>	93
■ Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente <i>Jorge Ulloa y César Cabrera.</i>	101

Presentación

LIDERES EDUCATIVOS se crea con el propósito de apoyar el fortalecimiento del liderazgo que moviliza a las comunidades escolares en un proceso de mejora continua, a fin de ofrecer una educación con calidad y equidad. Para cumplir con este propósito, los profesionales que formamos parte del Centro trabajamos en alianza estratégica con el Ministerio de Educación, sostenedores y líderes escolares. Producto de este trabajo colaborativo, generamos conocimientos que aportan nuevas herramientas conceptuales y procedimentales, las cuales compartimos en este libro.

Este material compila 11 notas técnicas que abordan la gestión y liderazgo en tres niveles: intra-escolar, inter-escolar e intermedio –siendo este último el que organiza la gestión territorial–. Estos tres niveles requieren estar muy bien alineados entre sí para que se produzca sinergia y apalancamiento mutuo.

El texto se organiza en cinco secciones. En la primera, **“Claves del liderazgo para la mejora escolar”**, se incluye la nota escrita por Nicole Bustos, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela. Esta se focaliza en los aprendizajes de su estudio enfocado en un conjunto de escuelas básicas que a inicios de la década del 2000 tenían bajo desempeño; resultados que lograron revertir en el transcurso de una década. Es así como a través de la implementación de ocho prácticas fundamentales, se muestra que la mejora escolar es un proceso que requiere constancia en el tiempo.

La segunda sección, **“Prácticas del liderazgo intermedio que promueven la mejora escolar”**, comprende tres artículos, identificando la importancia de prestar atención a estas acciones llevadas a cabo en el nivel sostenedor. El proceso de cambio del director o directora del establecimiento educacional, temática que aborda la nota de Carmen Montecinos y Felipe Aravena, es identificado como una práctica fundamental en el estudio de Bustos y colaboradores. Basándose en los resultados de una investigación, el texto muestra cómo la gestión desde el sostenedor puede asegurar que la llegada del nuevo director/a se convierta en una oportunidad para el fortalecimiento de la comunidad escolar.

Otras dos notas entregan más herramientas para fortalecer el apoyo del sostenedor a las escuelas bajo su dependencia. Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Pablo Villoch, José Manuel Améstica y Bárbara Zoro, presentan la herramienta “Mapa Sistémico”, cuya construcción posibilita identificar las principales problemáticas que afectan a los fenómenos educativos territoriales, así como sus posibles relaciones causales. Con hipótesis bien fundamentadas respecto de las causas del problema, se puedan planificar soluciones pertinentes.

Bárbara Zoro, José Manuel Améstica y Daniela Berkowitz, nos muestran, asimismo, cómo utilizar la herramienta denominada “Diagnosticografía” para organizar la multiplicidad de datos que típicamente se producen en las escuelas. Tomar buenas decisiones respecto a las problemáticas que afectan a los establecimientos requiere utilizar datos válidos y confiables para orientar el acompañamiento pedagógico que realiza el sostenedor, a través de un trabajo colaborativo con las comunidades escolares.

La tercera sección **“Oportunidades y desafíos del liderazgo sistémico”**, aborda prácticas que promueven el trabajo en redes de establecimientos escolares. En la primera nota, Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic y Luis Ahumada-Figueroa explican la importancia de pensar la mejora escolar desde una lógica de colaboración y trabajo en red. Esta estrategia de trabajo resalta la co-responsabilidad por el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, más allá de los muros de cada escuela o liceo, en un espacio de apoyo colectivo donde prevalece una cultura de trabajo colaborativa. En la segunda nota, estos mismos autores, señalan los desafíos implicados en el trabajo en red y la formación de líderes escolares quienes, además de movilizar sus propias escuelas, saben cómo impulsar la colaboración entre establecimientos.

Finalmente, un conjunto de cinco notas abordan diversas **“Estrategias para el desarrollo profesional”**. Esta constituye una tarea clave para líderes escolares en distintos niveles del sistema escolar. Cristina Aziz y Andrea Osorio, nos presentan la metodología Red Lab, que promueve el aprendizaje profesional a partir de un diagnóstico de los intereses y necesidades del equipo de profesionales de un centro escolar. Cabe destacar que, a diferencia de las estrategias anteriores que se basan en la experticia distribuida entre los docentes, Red Lab también incorpora la participación de expertos externos a la escuela.

A continuación, Mónica Cortez, muestra el impacto de organizar a los docentes en micro redes para potenciar el aprendizaje entre pares; mientras que Andrea Carrasco y Pablo González, presentan una panorámica de posibles estrategias para satisfacer demandas que presenta la ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. En las últimas dos notas de la sección, Jorge Ulloa, Jorge Gajardo y César Cabrera describen una estrategia que promueve el aprendizaje docente a partir de un análisis del trabajo que realizan los estudiantes, mientras que Jorge Gajardo, Jorge Ulloa y Oscar Nail exponen cómo utilizar los incidentes críticos para aprender a enfrentar dificultades en el trabajo docente.

Esperamos que las conceptualizaciones prácticas presentadas en este volumen orienten sus esfuerzos para crear más y mejores condiciones para que cada niño, niña y joven aprenda y se desarrolle cuando asiste y participa en su comunidad educativa. En su conjunto, las notas técnicas nos muestran un rango de posibilidades que cada comunidad escolar podrá adaptar según su realidad, necesidades y fortalezas.

Carmen Montecinos
Directora Ejecutiva
LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar



CLAVES DEL LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR

Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño

Nicole Bustos, Xavier Vanni y Juan Pablo
Valenzuela

Centro de Investigación Avanzada en Educación,
Universidad de Chile
Área de Investigación y Evaluación de Políticas y
Prácticas en Liderazgo Educativo

Introducción

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente por su significativa influencia en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan (Leithwood et al. 2004; Day et al. 2011). Bellei y colegas (2014 y 2015), plantean que uno de los factores más relevantes para iniciar y sostener las trayectorias de mejoramiento entre las escuelas que se encuentran en una situación crítica de desempeño y gestión son los líderes, en especial los directores. Leithwood et al. (2004) plantean que virtualmente no se conocen casos de escuelas de bajo desempeño que hayan cambiado sin la influencia de un liderazgo potente. Asimismo, la evidencia también da cuenta que una de las principales razones que explica el deterioro o la baja efectividad escolar, es un débil liderazgo educativo (Stoll y Myers, 1998; Bellei et al. 2015).

Si bien, existen ciertas prácticas comunes o transversales de un liderazgo escolar efectivo, éstas son puestas en juego por los directivos de distintas maneras, dependiendo del contexto, momento y nivel de desarrollo de cada escuela (Day et al. 2011; Duke, 2010). Por esto, en esta nota, compartimos los aprendizajes iniciales sobre lo característico del rol y las prácticas de liderazgo en escuelas básicas de bajo desempeño inicial que logran trayectorias de mejoramiento sostenido en el país. Estos aprendizajes se levantan a partir de un reanálisis en profundidad de 4 de los casos del libro “Lo aprendí en la escuela: como se logran proceso de mejoramiento escolar” (Bellei et al. 2014), que cumplen con la característica de haber sido de bajo desempeño a inicios de los 2000, logrando incrementar sus resultados educativos paulatinamente a lo largo de la década. A partir de este análisis se lograron identificar 8 elementos clave interrelacionados, que dan cuenta la relevancia de los liderazgos para el mejoramiento.

Iniciación de los procesos de mejoramiento escolar

Los directivos de las escuelas que han iniciado procesos de mejoramiento, han seguido distintos caminos para lograrlo. Por un lado, una de las escuelas tuvo un proceso paulatino y acumulativo de mejoramiento, mientras que las otras tres atravesaron un proceso de reestructuración, donde los directivos respondieron a una crisis en los resultados educativos y/o de matrícula de la escuela, y en las condiciones y procesos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, renovando simultáneamente aspectos tales como la cultura escolar, condiciones materiales y la gestión técnico pedagógica. En cambio, en la escuela que sigue un proceso de mejoramiento paulatino, la acumulación de mejoras en las condiciones materiales y subjetivas de la escuela permite a sus líderes complementar el trabajo realizado con una fuerte estructuración del trabajo pedagógico. Independiente de los mecanismos utilizados, en las escuelas analizadas, la gestión directiva se vuelca hacia lo pedagógico.

Los directivos de las escuelas que reestructuraron varios ámbitos simultáneamente, lo hicieron emprendiendo acciones radicales que marcaron un quiebre con la gestión anterior, que favorecieron cambios rápidos, cuyos efectos son observables en el corto plazo. Estas modificaciones iniciales constituyen las bases sobre las que a lo largo de la década construyen un mejoramiento sostenido, y les permiten a los directivos validarse ante los docentes, ya que ellos pueden no estar de acuerdo ni percibir la necesidad de implementar estos cambios. Por ejemplo, en una de las escuelas se implementa un formato común de planificaciones de clases, generando resistencia inicial entre los docentes, pero que prontamente son valoradas al convencerse de su utilidad para el ordenamiento del trabajo pedagógico. De esta manera, paulatinamente van sensibilizando al equipo docente acerca del sentido de las prácticas que se implementan, y construyendo una visión compartida respecto hacia dónde dirigir el mejoramiento de la escuela. La definición de objetivos claros es el eje articulador de todas las decisiones de cambios impulsados por los directivos, y un elemento clave en el alineamiento de los esfuerzos de la comunidad escolar.

Como base de la construcción de un propósito común, en todas estas escuelas las acciones de mejoramiento se encuentran respaldadas por profundos diagnósticos de sus necesidades, realizados por medio del diálogo, observación, o consulta y análisis en conjunto con los docentes. Por ejemplo, una directora sostiene *“el primer año para mí fue de observación, no pude hacer nada, solamente tomé registro de las cosas más urgentes. Al año siguiente, me preocupé de que se cumpliera la carga horaria, lo mínimo era que los niños recibieran todas las horas que correspondían a su plan de estudios”*.

Focos de trabajo y estilos de liderazgo

Los líderes de escuelas que mejoran van cambiando sus focos de trabajo y sus estilos de liderazgo, de acuerdo a las necesidades que ella presenta. Aunque con distinta profundidad, todos ellos despliegan un liderazgo pedagógico. En una primera etapa, los directivos de las escuelas en reestructuración despliegan un liderazgo más transformacional¹, centrado en “normalizar” su funcionamiento. Para ello, mejoran la infraestructura y equipamiento, ya que varias de ellas tenían un importante nivel de deterioro, así como los aspectos subjetivos y culturales, y la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo subjetivo, estos líderes construyen una visión compartida que alinea a la escuela en torno a un propósito moral, renuevan su identidad, la convivencia, y, en especial, la confianza profesional entre docentes y con los directivos. En conjunto con ello, fortalecen la cultura profesional docente, haciéndola más exigente, comprometida, y con altas expectativas sobre su propio trabajo y el desempeño de los estudiantes. Para estos líderes, el establecimiento de un propósito común es central en el compromiso de los docentes, para lo cual constantemente los sensibilizan acerca de la relevancia de su trabajo para los estudiantes, exigiéndoles el cumplimiento de sus obligaciones, a la vez que los motivan a sacar lo mejor de sí mismos, respaldando y acompañando su labor, como se explicará más adelante.

Por otro lado, todas las escuelas que mejoran organizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando desde una etapa inicial de instalación de prácticas y rutinas básicas, hacia la mayor profundización y complejización de las mismas.

En concreto, al inicio, se focalizan en las áreas de Lenguaje y Matemática, al ser aprendizajes transversales y aquellas que evalúan las pruebas nacionales, pero en la medida en que este trabajo se consolida, abarcan otras áreas del curriculum. También implementan mecanismos de planificación del trabajo pedagógico, su supervisión y retroalimentación, que una vez instalados como prácticas regulares, son mejorados técnicamente; así como instancias de trabajo colaborativo entre docentes que permiten fortalecer sus capacidades, el sentido de comunidad de la escuela y la responsabilización colectiva por el desempeño. Para los directivos de estas escuelas, el involucramiento de los docentes es el sustento de la mejora, en tanto éste permite la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que institucionalicen los cambios, por lo que algunos líderes debieron renovar parte de su equipo docente, cuando algunos de ellos no estuvieron dispuestos a sumarse al nuevo proyecto.

¹ En este tipo de liderazgo el foco central son los valores y propósitos compartidos, así como los compromisos, motivación y capacidades de los miembros de la organización para alcanzar sus objetivos.

Conformación de equipos como soporte de la mejora

En los casos estudiados, la mantención, consolidación y profundización de los procesos de mejoramiento dependen fuertemente de los directores o directoras que asumen la conducción de las escuelas. Sin embargo, su labor también depende de los equipos que se conformen al interior de ellas. Los directivos que inician un proceso de mejoramiento, conforman equipos de trabajo, primeramente, con el resto del equipo directivo; y, en segundo lugar, tal como se explicó anteriormente, entre docentes, constituyendo espacios de trabajo colaborativo, como lo son los departamentos o el trabajo en cursos paralelos, con miras a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje.

Los equipos directivos cuentan con claros, específicos y complementarios roles y funciones, logrando trabajar de una manera fluida, donde cada miembro se enfoca en un área clave del mejoramiento. Mientras el/la jefe/a de UTP concentra su labor en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el/la inspector/a general tiene un fuerte protagonismo en el ámbito de la disciplina y convivencia y en la generación de condiciones para el trabajo pedagógico, tales como la asistencia o puntualidad de los estudiantes. Por su parte, el/la directora/a tiene una visión global de la escuela sobre los ámbitos mencionados, aspectos culturales y su relación con el contexto. Por ejemplo, el equipo directivo de una de ellas es percibido por los docentes como “*un todo*”. Su discurso ante la comunidad es coherente debido a que toma decisiones en conjunto, sin una organización jerárquica rígida.

Sucesión del liderazgo

Todas las escuelas analizadas muestran la relevancia de la estabilidad de los directivos y un proceso de recambio adecuado de éstos para sostener la efectividad alcanzada a lo largo del tiempo. En dos de las que desarrollaron un proceso de restructuración, los líderes escolares que lo pusieron en marcha se mantuvieron de manera estable, haciendo algunos cambios en su equipo directivo transcurridos algunos años desde el inicio de su gestión, con el fin de consolidar los aspectos técnico pedagógicos de sus escuelas.

En las otras dos escuelas, hubo un recambio de directores, cuyos sucesores, en lugar de introducir cambios radicales, desarrollaron una estrategia de continuidad y cambios específicos graduales, considerando las fortalezas de la escuela, lo que ha sido percibido por los actores como una evolución positiva y coherente de ella. Esto no implicó inmovilismo institucional, sino un nuevo impulso y profundización de los procesos de mejoramiento que estaban en marcha, pero sobre la base de lo acumulado en los periodos anteriores. En palabras de una docente, “*ella no llegó y ¡pum!, se va esto. No, ella tomó lo que estaba y lo continuó. Así que no era algo nuevo para nosotros. No fue un cambio brusco. No, fue potenciar lo que había*”.

Combinación de exigencia y apoyo

Un elemento común al liderazgo, es que los líderes son accesibles para toda la comunidad educativa. La presencia física en distintos espacios representa la más básica pero indispensable manera de conocer a los actores de la comunidad escolar, monitorear el funcionamiento de la escuela, así como implementar y sostener los cambios. Por ejemplo, estos directivos se encontraban presentes en la puerta de la escuela al inicio de la jornada, en los patios, observando aula e incluso dictando clases una vez a la semana, para conocer en profundidad a los estudiantes y sus necesidades.

Estos directivos son capaces de mantener un adecuado balance entre su nivel de exigencia hacia el desempeño de los docentes, y el apoyo que se les brinda para que puedan desarrollarse, constituyéndose como referentes pedagógicos.

Por un lado, los líderes promueven un clima de trabajo exigente y expresan altas expectativas sobre sus profesores, con el fin de motivarlos a aprovechar sus potencialidades. En la práctica, la exigencia se traduce en el monitoreo del trabajo docente, y en la transmisión de mensajes positivos respecto a sus capacidades, que los movilicen a mejorar. Como explica un docente, “*la directora nos enseñó que no había que perder el tiempo. Era de muy buen trato, una líder para este siglo. Sabía de educación como nadie*”.

Por otro lado, el apoyo brindado por los directivos se presenta a nivel técnico y subjetivo. En lo técnico, retroalimentan el trabajo docente y buscan maneras de fortalecer sus competencias, ya sea utilizando recursos internos o externos, como por ejemplo bancos de planificaciones y evaluaciones, la instauración del trabajo colaborativo entre los docentes e instancias formales de formación. A nivel subjetivo, crean un clima laboral caracterizado por la buena convivencia, confianza profesional, sentido de pertenencia con la institución, compromiso y motivación. Para ello, despliegan diversas actividades de socialización, dentro y fuera de la institución, en las que se estimula el desarrollo de la confianza entre los profesionales, así como el permanente diálogo con los docentes respecto de sus capacidades y propósito moral de la escuela y de su propio trabajo.

Gestión estratégica de las personas

Una de las primeras preocupaciones que tienen los líderes es la gestión estratégica de las personas. Ésta tiene por característica central aprovechar y desarrollar al máximo sus talentos. En primer lugar, los directivos cuentan con habilidades de negociación que les permiten gestionar contratos de trabajo con el sostenedor que favorecen la estabilidad del cuerpo docente, facilitando con ello la continuidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la conformación de una comunidad profesional.

En segundo lugar, luego de conocer el trabajo, habilidades e intereses de cada docente, los directivos muchas veces los

reasignan a cursos y niveles más apropiados a sus capacidades. Esto se ejemplifica en la experiencia de un profesor, quien sostiene *“yo creo que de alguna u otra manera los jefes tienen buen ojo. Yo trabajé cinco años en otro colegio y siempre hice lenguaje, no me apasionaba el lenguaje, pero lo hacía. Llegué acá y vieron que tenía un postítulo en matemáticas y comencé hacer clases de matemáticas y ahí me enamoré de nuevo. Me reencanté y empecé a aprender de nuevo”*.

En los casos con mejores condicionales iniciales para iniciar un proceso de mejoramiento, los directivos reasignan a los docentes de manera tal en que se especialicen en determinado subsector y nivel de enseñanza. Esto permitió a algunos profesores enfocar su experiencia y formación, mejorando la preparación de las actividades de enseñanza, y conformando departamentos. Además, estos directivos crean instancias de formación entre profesores, en especial para aquellos con poca experiencia o quienes se incorporan a la escuela. Estos docentes son acompañados por quienes tienen mayor experiencia en el aula, y conocimiento de los valores y cultura de la escuela.

Protección del tiempo para el trabajo pedagógico

Los directivos de los casos estudiados, enfatizan en su gestión la maximización del uso de los tiempos para el trabajo pedagógico, evitando todo tipo de interrupciones y distracciones, ya sea en aquellos tiempos destinados a la planificación y organización de la enseñanza, como para la realización de clases. Sin embargo, los líderes hacen modificaciones en la gestión del tiempo en las escuelas de acuerdo al nivel de desarrollo de cada una de ellas.

En escuelas que no cuentan con rutinas básicas de funcionamiento, los directivos asumen como principal objetivo el mejoramiento de la asistencia y puntualidad, tanto de los estudiantes como de los docentes, ya que ésta es una condición indispensable para lograr una mayor cobertura curricular. Asimismo, dentro de la jornada docente, destinan tiempos a la organización de la enseñanza, los cuales se exigen cumplir a cabalidad. Entre ellos se encuentran los tiempos de planificación y del trabajo colaborativo.

Por su parte, en aquellas que cuentan con procesos de normalización más instalados, los directivos focalizan sus esfuerzos en conservar los espacios y rutinas ya logradas, pero también avanzan en aprovechar de mejor manera el uso del tiempo en el aula, con el fin de que los docentes realicen clases más efectivas. Para esto, cuentan con prácticas de seguimiento de la cobertura curricular, que van desde la triangulación de cuadernos de los estudiantes y leccionario en etapas iniciales del proceso de mejoramiento, hasta la implementación de pruebas especializadas en las más avanzadas; o trabajan aspectos relacionados a la disciplina y clima de aula, con el fin de evitar interrupciones provenientes de los mismos estudiantes.

Política educativa: Oportunidad y movilizador de la mejora

En los casos estudiados, los cambios introducidos por las políticas educacionales en las últimas dos décadas han sido relevantes, especialmente la presencia y efectos del SIMCE, más recientemente de la Subvención Escolar Preferencial y también otras iniciativas más puntuales. Este liderazgo se traduce en el uso estratégico y selectivo de las iniciativas externas de mejoramiento, que recoge aquello que les parece útil y —sobre todo— preserva sus propósitos más allá de los cambios que se promueven externamente.

En todas las escuelas con procesos de mejoramiento estudiadas, los bajos resultados educativos fueron una clara señal para los directivos, que les alertó sobre la necesidad de tomar medidas concretas que les permitieran revertir su situación.

Lo otro que ha sido objeto de atención de todas las escuelas estudiadas, en especial en las municipales, es la necesidad de retener y/o conseguir matrícula suficiente. Por ejemplo, al inicio de su gestión, una de las directoras dedicó parte importante de su tiempo a revertir la amenaza de cierre de su escuela, mostrando los cambios logrados ante la comunidad, principalmente en infraestructura, equipamiento, y el nivel de exigencia, combatiendo el estigma que recae sobre muchas escuelas municipales.

Reflexiones finales

Como puede observarse, los líderes que logran mejorar escuelas de bajo desempeño, son capaces de gatillar procesos de cambio en la medida en que generan condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencien el trabajo docente en el aula. Estos elementos funcionan como un engranaje, sosteniéndose y reforzándose mutuamente, y son construidos y fortalecidos por los líderes de manera creciente, comenzando por los elementos más básicos que constituyen una primera etapa de normalización de las instituciones. En ésta, los líderes instalan prácticas que estructuran el funcionamiento cotidiano, y una vez que se encuentran en marcha, se encargan de consolidarlas y profundizarlas, en especial, en el área de la gestión técnico pedagógica, lo que permite alcanzar gradualmente mayores niveles de desempeño.

Sin embargo, el mejoramiento sostenido no descansa únicamente en la capacidad de los líderes de poner en marcha prácticas efectivas y un sostén cultural y subjetivo que las respalde, sino también en su capacidad de construir una comunidad profesional de aprendizaje comprometida con tales cambios. Para ello, los/as directores/as que inician procesos de mejoramiento involucran, primeramente, a todo el equipo directivo en este proceso, y éste es el que impulsa acciones tendientes a construir una comunidad profesional que asume como desafío y responsabilidad propia los logros de sus estudiantes. Mediante esta acción, el liderazgo se distribuye en la comunidad, reforzando la institucionalización de las mejoras y permitiendo la continuidad del proyecto más allá de los individuos que asuman la función directiva, en la medida en que la sucesión de directivos sea cuidadosa del proyecto escuela que han conformado.

REFERENCIAS

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM Ediciones.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education (UK).

Duke, D. L. (2010). *Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.

Stoll, L., & Myers, K. (1998). *No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty*. London: Falmer Press.

The background of the image shows a classroom setting with several students. A young boy in the foreground is looking down at a book or paper on his desk. Other students are visible in the background, some looking at their work. The entire image is covered with a semi-transparent red filter. In the bottom right corner, there is a white, stylized geometric graphic that resembles a folded piece of paper or a modern architectural element.

PRÁCTICAS DEL LIDERAZGO INTERMEDIO QUE PROMUEVEN LA MEJORA ESCOLAR

Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores

Carmen Montecinos y Felipe Aravena
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Los sostenedores municipales a lo largo de Chile están seleccionando nuevos directores a través del proceso de Alta Dirección Pública. En ellos y ellas cifran esperanzas para fortalecer la calidad de la educación que imparten las escuelas y liceos bajo su dependencia. En muchos casos, el nuevo director(a) llega a un establecimiento que mantuvo una misma persona por más de una década, con el mandato de instalar cambios importantes para iniciar o consolidar un proceso de mejora continua. Al ingresar a una nueva organización, necesitan legitimarse con su comunidad escolar, conocer y comprender la cultura organizacional y llegar a sentirse seguros y eficaces en el desempeño de las funciones y rol directivo. Saber pedir y ofrecer ayuda para satisfacer estas necesidades son fortalezas y no un signo de debilidad. La pregunta clave es ¿cómo puede el sostenedor apoyar a sus nuevos directores para que tengan éxito?

El liderazgo del departamento municipal de educación contribuye a crear condiciones para que el liderazgo escolar en sus organizaciones genere transformaciones positivas. El liderazgo es influencia, movilización y transformación, con un propósito moral tal que el trabajo que realiza el director/a marca una diferencia positiva en la vida de su comunidad escolar. A través del trabajo directivo, ofrece dirección, inspiración y motivación para convocar el esfuerzo colectivo de la comunidad educativa y la participación de la comunidad más amplia a la cual sirve el centro escolar (Hargreaves y Shirley, 2012). Los equipos directivos y docentes, mediante el liderazgo distribuido, requieren establecer las condiciones necesarias para desarrollar culturas de colaboración con el objetivo de impactar en los aprendizajes de los estudiantes, de los profesionales de la educación y de la organización educativa.

Recientemente, un equipo de profesionales de LIDERES EDUCATIVOS finalizaron dos estudios documentando las experiencias de nuevos directores (Montecinos, Ahumada,

Leiva, Galdames, y Campos, 2014-2016). El primero duró tres años e involucró el seguimiento de 13 directores de establecimientos municipales seleccionados por Alta Dirección Pública entre los años 2013 y 2014. El segundo involucró una encuesta online en la cual participaron 321 directores seleccionados entre los años 2013 y 2016. En esta nota técnica, compartimos los aprendizajes aportados por ambos estudios con el objetivo de orientar el rol clave que cumplen los sostenedores en los procesos de sucesión directiva en los centros escolares. Ambos estudios muestran que el éxito del nuevo director/a será facilitado cuando su sostenedor entrega apoyo y autonomía, junto con los instrumentos de rendición de cuentas como son el Convenio de Desempeño y el Plan de Mejora.

Este documento se organiza en cuatro apartados: (a) comprender por qué el cambio de director requiere del cuidado del sostenedor, (b) los desafíos que se enfrentan ejerciendo el cargo por primera vez, (c) las prácticas de sostenedores que impactan en la mejora escolar, y (d) prácticas que puede implementar el sostenedor en el proceso de inducción y acompañamiento a directores noveles.

Proceso de sucesión de directores escolares

El cambio de director es reconocido en la literatura como un evento importante en la vida de un establecimiento (Hargreaves, 2005 citado en Gordillo, 2008). La discontinuidad que se produce en la vida de la escuela al cambiar de director/a representa una oportunidad para mejorar, así como un desafío para la comunidad escolar. Gordillo (2008) cita a diversos autores que definen la sucesión directiva como un proceso relacional, que involucra interacciones entre profesores, estudiantes, equipo directivo, apoderados y la nueva dirección. Así, el principal desafío asociado es la modificación en la red de relaciones que han caracterizado a ese centro escolar, impactando en aspectos tales como: pautas de expectativas compartidas, relaciones de poder, líneas de comunicación y los procesos de toma de decisiones (Hart, 1991).

En su rol de líder de organizaciones escolares, los procesos de influencia entre un director y los equipos profesionales son recíprocos. Así como los primeros buscan influenciar las acciones y creencias de los equipos, los segundos buscan socializar al nuevo director para que aprenda a adaptarse a la cultura existente. El sostenedor puede cumplir un rol clave para que este proceso de influencia mutua no se convierta en una lucha de poder improductiva que lleva a la salida temprana del nuevo director. Desde una perspectiva territorial, apoyar la inserción posibilita que él o ella se identifique con las políticas y valores del sostenedor y trabaje colaborativamente con sus pares directores de la comuna para lograr impactar en la calidad del sistema y no solamente en su organización en particular.

En su estudio de seguimiento de 14 escuelas primarias chilenas en contextos de pobreza que habían sido identificadas como efectivas hace 13 años, Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) concluyeron que un liderazgo efectivo a nivel del sostenedor, así como la estabilidad en el liderazgo a nivel de las escuelas caracterizaba aquellas que fueron capaces de sostener la mejora en el tiempo. En las organizaciones que habían experimentado un cambio de director/a, el recién entrante mantuvo las prácticas que habían llevado a la eficacia, cuidando la cultura escolar y proporcionando un equilibrio adecuado entre cambio y continuidad. Por otro lado, en las escuelas que no lograron mantener las mejoras, el sostenedor no había prestado la debida atención a las calificaciones profesionales de los directores que reemplazaban al saliente. Los cambios introducidos por los directores entrantes crearon conflictos en aquellas escuelas que no operaban con un modelo de liderazgo distribuido.

Directores noveles: Desafíos comunes

Ser director en una escuela es complejo y altamente demandante. Estas características se agudizan aún más cuando se ejerce el cargo por primera vez (Cowie y Crawford, 2008; Grubb y Flessa, 2006). Ser novel implica enfrentar múltiples desafíos, personales, interpersonales y organizacionales, a los que se suman las presiones externas e internas provenientes de diferentes actores (Wildy y Clarke, 2008). El volumen, la diversidad y la imprevisibilidad de las tareas a realizar día a día intensifican la complejidad del rol (Spillane y Lee, 2014).

Los directores noveles, independiente del contexto cultural y la realidad social del establecimiento, presentan problemáticas similares (García-Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). A partir de los estudios de Hobson, Brown, Ashby, Keys, Sharp y Benefield (2003), así como de Weindling y Dimmock (2006) se han tipificado ocho tipos de problemas que enfrentan los directores noveles en sus primeros años de ejercicio profesional. La intensidad de estos depende de las interacciones entre características personales de los profesionales que asumen el cargo, y la cultura y estructura del establecimiento escolar. Éstos son problemas que también fueron identificados en nuestros estudios en la realidad nacional. Como se puede apreciar a continuación, aprender a resolver estos problemas requiere apoyo del sostenedor, particularmente cuando las decisiones no dependen enteramente del director/a.

1. Aislamiento y soledad, particularmente cuando aún no logra desarrollar relaciones de confianza con los equipos de trabajo. Estos sentimientos también se relacionan con el sentido de ser la última persona responsable de las decisiones estratégicas y cotidianas del establecimiento.
2. El legado, las prácticas y el estilo del anterior director pueden generar resistencias en los docentes, apoderados y otros actores, especialmente cuando el nuevo director(a) quiere implementar cambios.
3. Gestionar múltiples tareas simultáneamente implica aprender a gestionar el tiempo y establecer prioridades. Cuando se es novel, es difícil distinguir lo urgente de lo importante, esto implica saber priorizar. Sin duda, toma un tiempo poder distinguir entre ambos tipos de situaciones.
4. Si bien en Chile hay importantes diferencias entre directores respecto de la autonomía que entrega el sostenedor para gestionar el presupuesto escolar, los directores muchas veces no conocen o no están seguros de

las normativas y restricciones legales asociadas a la gestión de recursos públicos. Un error en este ámbito puede llevar a un sumario administrativo y la salida temprana del cargo con el consecuente perjuicio al establecimiento.

5. Tratar con personal ineficaz, con un equipo profesional con competencias y habilidades descendidas y/o con profesores con baja motivación y autoestima es particularmente difícil para los nuevos directores. Esta situación se intensifica en establecimientos con bajo capital social donde prima la desconfianza.
6. Implementar iniciativas y programas ministeriales puede distraer la atención y al recurso humano de las propias prioridades del proyecto de mejora escolar. Los nuevos directores requieren saber cómo integrar demandas externas a la planificación interna.
7. El director/a se distrae con la resolución de problemas de infraestructura cuando no hay suficientes recursos o los procesos de licitación para comprar servicios son desconocidos o engorrosos. El tiempo dedicado a estos problemas obstaculiza la posibilidad de destinar mayor tiempo al foco pedagógico.
8. Reposicionar la imagen y reputación de la escuela es clave para poder atraer matrícula. La matrícula aparece como una condición para poder tener una dotación adecuada a los desafíos que se requiere enfrentar para lograr las metas del Plan de Mejora y/o del Convenio de Desempeño.

Las problemáticas enunciadas se encuentran conectadas con diversos niveles de gestión y liderazgo. Así, el director novel requiere aprender a liderar hacia arriba y hacia abajo. A un nivel interno, implica gestionar “hacia abajo” el desarrollo profesional de personas, la cultura escolar, el legado del director anterior, entre otros aspectos. A un nivel externo, implica gestionar “hacia arriba” el presupuesto, la infraestructura, la intervención de programas externos, entre otros aspectos. En múltiples ocasiones los directores noveles sienten que poco o nada pueden influir en la gestión “hacia arriba” (Childress, Elmore, Grossman y Johnson, 2007). Esto pareciera explicarse porque las lógicas de actuación que usualmente utilizan los sostenedores son distintas de las que utilizan los directores en sus establecimientos (Honing, 2008).

Los sostenedores: Actores clave en la mejora escolar

El liderazgo educativo, como proceso de influencia y cambio, ha puesto atención teórica y empírica primordialmente dentro de las escuelas y los liceos, es decir, en los directores escolares y en sus equipos profesionales. Así, la figura de los sostenedores es a veces percibida como una externalidad que poco o nulo impacto puede generar en los aprendizajes de los estudiantes. Investigaciones recientes señalan que los directores escolares que ejercen procesos de influencia positiva en sus escuelas se encuentran también en distritos escolares (departamentos municipales de educación) efectivos (Leithwood y Azah, 2017).

El rol de los sostenedores es clave para incrementar o disminuir la capacidad de los directores en gestionar la mejora y el cambio escolar (Childress, Elmore, Grossman y Johnson, 2007). En consecuencia, la evidencia señala que los sostenedores influyen en la generación de condiciones para el desarrollo del liderazgo efectivo en las escuelas y los liceos. Esta influencia es mayor cuando los directores se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional (Hobson et al. 2003; Wildy y Clarke, 2008).

Con el objetivo de identificar las características de departamentos municipales de educación (distritos escolares) con altos estándares de desempeño, Leithwood y Azah (2017) realizaron un estudio en 49 distritos escolares en Canadá. En promedio, cada uno de los distritos incluía 36 escuelas básicas y 10 liceos de enseñanza media. La investigación identificó 9 distritos escolares que lograban influenciar los aprendizajes de los estudiantes de manera efectiva. Estos distritos compartían las siguientes características:

1. Comunican una misión, visión y objetivos claramente definidos y ambiciosos.
2. Implementan planes coherentes de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y los liceos.
3. Usan consistentemente evidencia proveniente de múltiples fuentes para tomar decisiones estratégicas.

4. Ponen su foco en el aprendizaje, sustentando procesos de mejora y cambio organizacional.
5. Implementan planes de desarrollo profesional para todos los integrantes de la comunidad educativa.
6. Definen presupuestos, estructuras y procesos alineados con la misión, visión y objetivos.
7. Comparten un estilo de liderazgo profesional ampliamente reconocido y comprendido.
8. Cultivan buenas relaciones interpersonales entre padres y apoderados, docentes, directores escolares y el Ministerio de Educación.

A través de estas prácticas, los sostenedores aseguran la calidad de la educación a nivel comunal. Ellos, facilitan la gestión y liderazgo escolar a través de estrategias de diferenciación que responden a las necesidades y requerimientos solicitados por los que lideran las escuelas (Anderson, Mascal, Stiegelbauer y Park, 2012; Honing, 2008). Mantener un diálogo abierto y permanente, apoyando la labor directiva en base a una reflexión conjunta, permite identificar qué apoyos requieren los directores noveles para incrementar el éxito de su liderazgo y gestión en una comunidad escolar en particular que presenta desafíos y oportunidades específicas (Honing, 2008).

Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de directores

A continuación, se presentan los principales resultados de los dos estudios que realizamos respecto de los factores que facilitan y dificultan el liderazgo y gestión escolar de los directores

seleccionados por Alta Dirección Pública. Para cada uno, se ofrecen algunas orientaciones prácticas a los sostenedores a fin de prestar apoyo a sus nuevos directores y directoras.

1. Resultado:

Los sostenedores municipales no tienen como práctica instalada la inducción de los directores que llegan a liderar establecimientos. Como se aprecia en la Tabla 1, en algunos municipios se realizan varias acciones de inducción pero en muy pocos se ha planificado un proceso de acompañamiento de varias sesiones para facilitar la inserción del director/a. Es más, un 14% de los directores reportaron que el primer día no fueron acompañados por el sostenedor al llegar a su nueva comunidad escolar.

Orientación práctica:

Los directores que ingresan a una organización se encuentran en un proceso de aprendizaje situado en el desempeño de un rol desafiante y demandante. Para aumentar las probabilidades de éxito de un nuevo director el sostenedor necesita diseñar e implementar apoyos sostenidos, formales y coherentes con las necesidades y prioridades del establecimiento en particular (Grubb y Flessa, 2006; Weindling y Dimmock, 2006).

Tabla 1: Inducción realizada por el sostenedor

Acción de inducción	Frecuencia	Porcentaje
Fui acompañado/a al establecimiento el primer día que asumí el cargo	160	40
Participé en una reunión donde recibí las principales orientaciones comunales y del establecimiento	110	27
El primer día llegué solo/a y me presenté al equipo sin personal del DAEM/Corporación acompañándome	58	14
Tuve oportunidad de visitar el establecimiento previo a mi llegada como director/a	42	10
Trabajaba en el establecimiento con anterioridad al nombramiento	21	5
Participé de un proceso de acompañamiento de varias sesiones para facilitar mi inserción al establecimiento	7	2
Me asignaron un director con más experiencia que me acompañó como mentor	3	1
Total:	401	100%

2. Resultado:

De los 13 directores ingresados el año 2014 por Alta Dirección Pública cuatro ya no siguen en sus escuelas (32,5%). Dos fueron despedidos luego de un sumario y otros dos renunciaron. Todos ellos se desempeñaban en escuelas inefectivas con una comunidad docente convencida que la condición de vulnerabilidad de los estudiantes impedía la mejora.

Orientación práctica:

Este hallazgo sugiere, en primer lugar, reconsiderar la opción de situar a directores inexpertos con condiciones organizacionales muy complejas. Es necesario considerar el perfil directivo en función de las características contextuales de la cultura escolar. En el proceso de selección hay que prestar más atención al tipo de desafíos que presenta el establecimiento y la trayectoria de éxitos que tiene el postulante cuando ha enfrentado ese tipo de desafíos en sus cargos anteriores. Es importante que antes de asumir el cargo, el sostenedor ofrezca un diagnóstico de la realidad del centro escolar, identificando sus fortalezas y debilidades con un plan de acción claro para apoyar al director a enfrentar estas últimas.

3. Resultado:

Al ingresar a un nuevo establecimiento los directores saben que lo pedagógico necesita ser el motor de su gestión; sin embargo, su tiempo es mayoritariamente consumido por tareas administrativas y de normalización de procesos de gestión. El desconocimiento de cómo funciona la gestión a nivel del sostenedor produce conflictos, particularmente cuando los espacios de autonomía en la toma de decisiones no se han conversado abiertamente:

“Aprendí, por ejemplo, el tema, el famoso tema, que creo que todavía no lo manejo bien: el protocolo-- una vez que creo que venía el gobernador y la junta de vecinos pidió la escuela y yo bueno ya, la presto y no informé y ardió Troya” (Entrevista 2, Director Escuela C).

Orientación práctica:

Los sostenedores necesitan orientar la labor directiva en aspectos administrativos y de gestión propios del departamento de educación. Esto porque aprender de una situación que se podría haber evitado, pone en jaque la autoridad del director frente a la comunidad escolar. Es importante que el sostenedor comunique de manera explícita al nuevo director cuáles son los tipos de decisiones en las cuales requiere consultar a sus superiores.

4. Resultado:

El sostenedor municipal crea las condiciones que aumentan las probabilidades de éxito de los directores noveles que contratan. Los directores que recibieron apoyo y recursos para gestionar con cierto nivel de autonomía, lo señalan como un facilitador de su desempeño. Un 33% de los obstáculos identificados por directores en la encuesta nacional refieren a la gestión del sostenedor, en particular a la demora en la entrega de recursos y la escasa autonomía con la cual puede gestionar los recursos humanos. Un aspecto clave es poder contar con un equipo directivo:

[El Sostenedor] “dice “no contratarás gente nueva”, eso significa que yo no puedo tener al inspector que deseo, no puedo tener a los profesores que deseo, sino que tengo que tener lo que a lo mejor en el [El Sostenedor] quedó de lo que otras escuelas pusieron a disposición. Por lo tanto no voy a contar con (...) personas que cumplan el perfil para asumir el cargo. Entonces esas situaciones que al fin y al cabo te dejan así, con las manos atadas” (Entrevista 2, Director Escuela E).

Orientación práctica:

El equipo directivo es clave para una gestión escolar efectiva. Un apoyo fundamental es contar con la dotación necesaria para lograr las metas. Al no entregar este apoyo, se aumentan las probabilidades que los directores no tengan una gestión exitosa. Ayudar a gestionar actividades de desarrollo profesional para elevar las competencias de la dotación del establecimiento es otro apoyo que permite no “sentirse atado de manos”.

5. Resultado:

Los directores noveles señalan que consideran más efectivas las estrategias de inducción que promueven el aprendizaje profesional entre pares a través de mentorías, pasantías a establecimientos y trabajo en red, complementadas con cursos que pueden ofrecer expertos externos al sistema escolar.

Orientación práctica:

Coordinar una red escolar de directores noveles a nivel comunal, asignando un director de excelencia como mentor. Asegurar un trabajo efectivo en red promueve la generación de un propósito común y compartido a nivel comunal. El beneficio no sólo será para los propios participantes sino fundamentalmente impactará en la construcción de un sello comunal en términos de prácticas de liderazgo y gestión.

6. Resultado:

Los temas que consideran prioritarios los directores noveles que deben ser abordados en un programa de inducción son tres: recursos personales del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar concitan mayor demanda (63%), políticas nacionales y del Sostenedor (18%), y aspectos relacionados con el liderazgo pedagógico (14%).

Orientación práctica:

Es necesario considerar las necesidades formativas de los directores noveles. Éstas son siempre situadas, es decir dependen del contexto. Los programas de inducción requieren ser coherentes con la realidad contextual de los establecimientos; por ello, es esencial indagar sobre qué temáticas desean formarse los directores noveles.

En conclusión, ante la pregunta: ¿qué apoyos requieren los directores noveles para incrementar el éxito escolar?, la respuesta es que la figura del sostenedor es clave para asegurar las condiciones mínimas que permitan una gestión efectiva y un liderazgo pedagógico en las escuelas y los liceos. De este modo se posiciona el rol del sostenedor como un actor participante del proceso de mejora escolar.

- Anderson, S., Mascal, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM Ediciones.
- Childress, S., Elmore, R., Grossman, A., & Johnson, S. M. (Eds.). (2007). *Managing school districts for high performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2008). Being a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 676-689.
- García Garduño, J.M., Slater, C., y López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105.
- Gordillo, W. (2008). *El peso de la historia: Estudio de caso de la gestión del cambio en el proceso de inserción de una directora de escuela*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Grubb, W.N., & Flessa, J. (2006). A job too big for one: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42, 518-550.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership succession. *The Educational Forum*, 69(2), 163-173.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The global fourth way*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hart, A.W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for early headship. Problems and support strategies*. National College for School Leadership. Recuperado desde: <http://www.nationalcollege.org.uk/issues-for-early-headship-problemsand-support-strategies.pdf>
- Honing, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114, (4), 627-664.
- Leithwood, K., & Azah, V. (2017). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16 (1), 27-53.
- Montecinos, C. (Investigadora Responsable), Ahumada L., Leiva, V., Galdames, S. , y Campos, F. (co-investigadores) (2017). *Las prácticas de liderazgo pedagógico de directores y directoras noveles: Aprendizaje situado en el desempeño del rol*. Proyecto FONDECYT N° 1140906 (2014-2016).
- Spillane, J., & Lee, L. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": New headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340.
- Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Principals on L-plates: Rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration*, 46(6), 727-738.

Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio

Bárbara Zoro, José Manuel Améstica y
Daniela Berkowitz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Usualmente, los sistemas educativos se organizan en tres niveles: el nivel microeducativo, relacionado con el trabajo realizado por las escuelas, liceos y jardines; el nivel intermedio (medio, comunal o distrital dependiendo del contexto) que media entre la política y la práctica, gestionando y acompañando la mejora de los establecimientos escolares a su cargo; y, el nivel macroeducativo o nivel central, referido a orientaciones nacionales sobre la educación y el currículum (Uribe, Castillo, Berkowitz y Galdames, 2016). La evidencia nacional e internacional señala que las escuelas se fortalecen cuando en estos tres niveles se aseguran acciones y dispositivos focalizados en los procesos educativos que promueven la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2015; Santos, 2015).

La evidencia internacional señala la relevancia del nivel intermedio para la implementación de cualquier reforma o cambio educativo en el territorio, traduciendo políticas públicas (Leithwood y Prestine, 2002) y proponiendo herramientas innovadoras que generen soluciones diferenciadas a distintas problemáticas y necesidades presentes en un territorio. Existe un creciente cuerpo de conocimiento que señala la relación entre las prácticas de los líderes del nivel intermedio y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Finnigan y Daly, 2010; Knapp, Copeland, Portin, y Plecki, 2006). Así, el nivel intermedio juega un rol clave para enfrentar los desafíos que afectan a la totalidad y/o a un grupo de escuelas en un territorio (Elfers y Stritikus, 2014). Utilizando la información que emerge de escuelas y liceos se pueden generar transformaciones que propicien la mejora, promueven y acompañen los procesos de reforma que vienen desde el nivel macro al micro.

En el caso del sistema escolar chileno, a partir de la municipalización en los años 80s, el nivel intermedio es ocupado por los sostenedores municipales (Montt, Elacqua, Pacheco, González y Raczynski, 2006; Ley 20.370/2009, General de Educación). Estos han sido responsables de gestionar los establecimientos educativos del sector público en temas tales como la contratación de los docentes y personal administrativo, el equipamiento e infraestructura (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames, y Zoro, 2017). Además, a partir de la Ley SEP han comenzado a desarrollar un rol de apoyo técnico y pedagógico (González, González y Galdames, 2015).

Esta configuración del sistema ha resultado en una educación pública debilitada, que se traduce en matrícula pública en descenso y una fuerte desigualdad social entre la oferta educativa del sector privado y público. Sobre la base de este diagnóstico compartido, se fue levantando la necesidad de proponer una nueva institucionalidad para la educación pública, que hoy en día se concreta en la aprobación de la ley que crea el sistema de educación pública (Ley 21.040). Este cuerpo legal configura nuevas institucionalidades políticas y administrativas:

- Por una parte, la Dirección de Educación Pública (DEP), de carácter centralizado y dependiente del Ministerio de Educación, el cual tendrá la tarea de coordinar los 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) distribuidos a lo largo del país.
- Por otra parte, los SLEP, como nueva institucionalidad intermedia de la educación pública, cuya función será garantizar la provisión de educación pública en sus territorios con grados crecientes de calidad y equidad. Estos se presentan como organismos especializados y descentralizados, trabajando a mayor escala que la comunal. Los SLEP proveerán la oferta educativa de un territorio constituido por una o mas comunas, por lo general, y contando con alrededor de 80 establecimientos educativos a su cargo (jardines, escuelas y liceos). Esto plantea un nuevo escenario geopolítico para la organización de la educación, configurada en una nueva idea de territorio.¹

Uno de los grandes cambios que trae consigo la puesta

¹ En la transición del sistema de educación pública, nos encontraremos con algunas comunas que contarán con un nivel intermedio ocupado por sostenedores públicos y en otras varias comunas agrupadas en SLEP. Por ello, la concepción de territorio en que se provee la educación pública desde el nivel intermedio puede variar, pudiendo ser en algunos casos sólo una comuna y en otros pudiendo ser más de una, dependiendo de la configuración del SLEP en cuestión.

en marcha de la nueva educación pública, es que su foco está puesto en desarrollar y fortalecer capacidades de los establecimientos educacionales y sus ciclos de mejora. Esto supone grandes cambios en la manera de proveer, acompañar y apoyar a las escuelas desde los otros niveles. Los equipos que estén a cargo de los SLEP, en su calidad de líderes intermedios, requerirán implementar estrategias por la mejora continua de la calidad del servicio educacional. Ellos serán los responsables de promover el desarrollo de todos los establecimientos educacionales de su dependencia, según las particularidades de su territorio.

Para poder acompañar el trabajo de los establecimientos en pos de la mejora educativa, los líderes intermedios necesitan tener claridad respecto a los problemas que enfrentan los jardines, escuelas y liceos en sus territorios. Pensar un territorio desde lo educativo implica considerar su complejidad, con múltiples dimensiones y variables. Para ello necesitarán contar con herramientas que les permitan conocer y comprender lo que sucede en los establecimientos de su dependencia, identificar problemáticas en base a datos, definir focos de atención y construir colaborativamente soluciones.

Tomar decisiones en base a datos a nivel de liderazgo intermedio puede ser abrumador, considerando todo lo que implica un territorio. Aspectos relacionados con características sociales y demográficas de las comunidades escolares, ámbitos de cultura organizacional de las diversas instituciones educativas y las diversas complejidades que comprende el proceso de enseñanza aprendizaje son parte de esto. A esta complejidad se suma la inmensa cantidad de información que se produce día a día en diversas instituciones del Estado,

centros de investigación, medios de comunicación, redes sociales e internet, y otros que aumentan las variables y datos asociados a lo educativo. Todos estos elementos hacen que la comprensión del flujo de datos en relación al proceso educativo se vuelva complejo, desafiando a jardines, escuelas y liceos a convivir con la inmediatez de las comunicaciones, con nueva información, impactando su quehacer cotidiano, sus procesos de cambio y de transformación.

En este contexto, es prudente preguntarse cómo desde el liderazgo educativo intermedio se pueden generar iniciativas y decisiones que consideren las diferencias entre comunidades, a la vez que promuevan el mejoramiento y aprendizaje. La diagnosticografía busca ser un instrumento que permita al nivel intermedio tomar decisiones respecto a las problemáticas que afectan a los establecimientos de su dependencia, en conjunto con estos, promoviendo y facilitando el uso efectivo de los datos. Así, esta herramienta apunta a facilitar acompañamiento pedagógico a los jardines, escuelas y liceos del territorio, trabajando colaborativamente para orientar la toma de decisiones para la mejora.

Asimismo, la diagnosticografía puede visualizar procesos y trayectorias de resultados de los centros escolares de un territorio, aportando una mirada longitudinal de análisis de un fenómeno. Para ello es recomendable seleccionar fuentes que realicen levantamientos de manera rigurosa y sistemática, y proponer períodos a comparar, de forma de seleccionar, por ejemplo, un segmento de información levantada de manera reciente, y que a su vez sea comparable con información levantada en un período anterior (5 años).



El territorio educativo como fuente de datos

Las distintas instituciones y comunidades escolares involucradas en los procesos educativos se caracterizan por realizar trabajos complejos, así como por la gran diversidad de datos que se producen en su interior (Aristizabal, 2016). Durante varios años, la implementación de distintas políticas educativas, así como la propia cultura escolar, ha traído consigo el registro sistemático de sus múltiples acciones y resultados. Entre estas, podrían destacarse las observaciones de aula, entrevistas personales con estudiantes o apoderados, planes de acción, registros en hoja de vida y otras evidencias que suelen servir a la rendición de cuentas. En este contexto, es necesario cuestionar qué sentidos podría tener el trabajo cotidiano de registro y monitoreo, así como *la utilidad de estos datos para promover el mejoramiento del sistema educativo*.

Considerando la complejidad de datos que emergen del trabajo cotidiano en educación, y el papel del nivel intermedio en la comprensión del territorio educativo a su cargo, de los procesos de reforma y del acompañamiento a los centros escolares, es necesario pensar en formas innovadoras de liderar y construir conocimiento. Siguiendo a Zoro (2017) existen 4 conceptos a considerar en el uso de los datos para orientar la mejora.

- 1 En primer lugar, los **datos** constituyen representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones, y no permiten por sí mismos la identificación de fenómenos generales.
- 2 La **información** se produce al procesar los datos, los que son organizados como un mensaje útil para contestar preguntas tales como: quién, qué, dónde y cuándo (Verbiest y Mahieu, 2013), permitiendo describir el fenómeno.
- 3 En tercer lugar, el **conocimiento** emerge del encuentro entre la información levantada y las creencias, experiencias y cultura de los sujetos, quienes hacen interpretaciones desde sus marcos de referencia para crear conexiones, identificar patrones y responder preguntas sobre “cómo” sucede un fenómeno.
- 4 Finalmente, podemos hablar de **saber contextual** sobre un fenómeno cuando podemos responder por qué sucede, llevándonos a tomar decisiones adecuadas y pertinentes al contexto en que se implementarán. Esto implica vincular los conocimientos previos con la toma de posturas, permitiendo llegar a ideas propias y a visiones

que consideren las distintas voces que existen sobre un fenómeno. De este modo, podremos comprender su complejidad y orientar la toma de decisiones.

Autores como Earl y Fullan (2010) describen los cambios recientes en los modos de liderar, donde se ha privilegiado el uso de datos y evidencias en desmedro de la toma de decisiones basada en la intuición y el juicio personal. Esto contempla dilemas para el liderazgo intermedio, al utilizar los datos como punto de encuentro entre las grandes reformas y la toma de decisiones locales. Por otro lado, Dougherty (2015) describe cómo los líderes pueden apoyar el uso efectivo de los datos en los establecimientos, permitiendo que sean aprovechados en un panorama más amplio de acciones que propendan al mejoramiento. Lo anterior evidencia cómo los datos son interpretados en contextos específicos, cuya complejidad se refleja en las culturas escolares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su uso debe considerar la percepción de diversos actores sobre fenómenos específicos, de modo que la información y el conocimiento puedan responder a los intereses y necesidades manifestadas por ellos.

A continuación, describiremos el proceso de desarrollo de la ‘diagnosticografía’ como un método de trabajo que facilita la traducción de datos a información, para dar paso a la construcción de conocimiento sobre el territorio. Esto se realiza visualizando de modo claro la información relevante, para luego construir un conocimiento y comprensiones situadas que permitan generar acciones eficaces y pertinentes a lo local. El uso de esta herramienta en favor de los aprendizajes de los estudiantes resulta clave para el nivel intermedio y las escuelas, ya que en forma articulada ambos niveles pueden desarrollar más capacidad para procesar datos, nutriéndose de su contenido para la toma de decisiones. De este modo, los líderes podrán utilizar los datos para promover transformaciones educativas, promoviendo el tránsito que Earl y Fullan (2010) describen desde la rendición de cuentas para la supervivencia hacia la rendición de cuentas para el mejoramiento.

La diagnosticografía

1. La diagnosticografía como herramienta de análisis territorial

La diagnosticografía consiste en una representación gráfica construida en base a una gran cantidad de datos recopilados por el nivel intermedio u otros actores como el Ministerio de Educación, en conjunto con el nivel de escuelas, liceos y jardines. Para comprender su utilidad, Rothman (2015) utiliza como ejemplo el tablero del automóvil, en el cual no podría estar únicamente el indicador de combustible, siendo necesario complementarlo con otros símbolos y mediciones que permitan a su conductor tomar decisiones prudentes en el momento preciso. De modo análogo, no se puede comprender el territorio desde indicadores aislados. Por el contrario, se requiere introducir múltiples voces en una mirada compartida, de modo que la diagnosticografía concentre una historia en la que inciden procesos sociales, creencias y posturas de los sujetos sobre el fenómeno, entre otros aspectos que complementan los datos.

Los datos que representa la diagnosticografía no han sido elegidos al azar, responden a una inquietud producto de un desafío que se nos presente a nivel territorial. Por ejemplo, se puede querer abordar los bajos resultados de aprendizaje en primer ciclo de diversas escuelas del territorio. A esto llamaremos nuestro **foco de atención**, que nos permitirá tener un propósito claro para determinar cuáles datos necesitamos

para nuestra diagnosticografía. Esta representación, sin embargo, no se reduce al despliegue de datos. Más bien, implica su elaboración y síntesis en información relevante, y el establecimiento de relaciones con otros aspectos que permitan construir conocimiento y saber contextual.

En la Figura 1 se presenta un ejemplo de diagnosticografía, que permiten evidenciar su carácter personalizable. Como es visible en la imagen, el uso de la diagnosticografía resulta útil para tener una noción del territorio en su conjunto y pudiendo reflejar que tanto el aprendizaje de los estudiantes, como el mejoramiento de los equipos, son influidos por múltiples factores.

Los datos ya existentes, aportan a lo que Brown (2014) denomina Análisis de Datos de Aprendizaje (ADA, o Learning Analytics), que en el ejemplo de la figura 1 se vería en los cuadrantes de caracterización de la comuna, resultados, junto con proyectos y programas. El análisis de estos datos busca aportar al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, lo que implica no sólo pensar en datos existentes, sino en los datos posibles de identificar, recoger y sistematizar para responder a las necesidades del territorio. En el caso presentado en la Figura 1, estos corresponden a extractos de entrevistas realizadas a distintos actores para abordar el foco de atención. De este modo, se puede analizar el territorio, integrando a distintos actores en el ejercicio de desplegar datos relevantes, e interpretarlos para tomar decisiones.

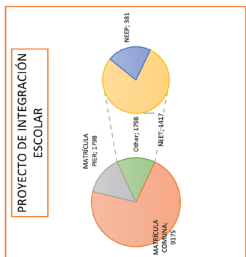
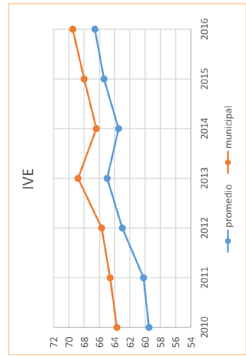
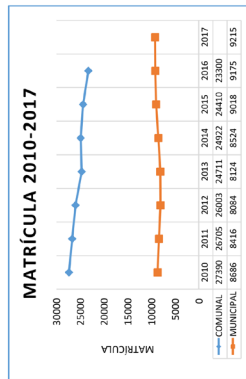
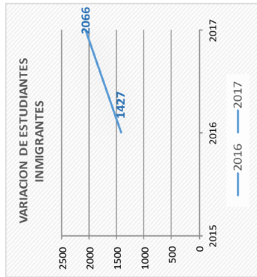
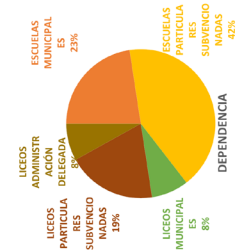
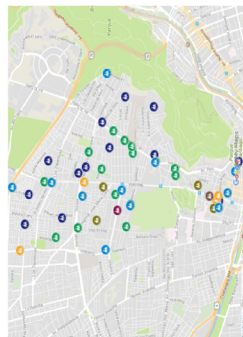


► Ver en página siguiente:

Ejemplo de Diagnosticografía: uso de gráficos de síntesis y descripción de percepciones.

VISIÓN: "Educación centrada en la diversidad del ser humano con un sello territorial y abierta a la comunidad, que vincule a los diferentes actores para una participación activa en el aprendizaje de todos nuestros estudiantes"

CARACTERIZACIÓN ESCUELAS DE LA COMUNA



PROYECTOS Y PROGRAMAS ESCOLARES QUE IMPACTAN EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Líneas de innovación

Proyecto Calypso

Programa Escuelas

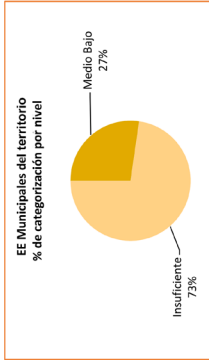
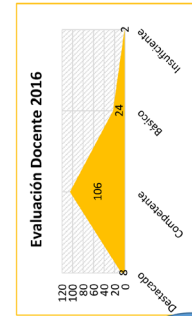
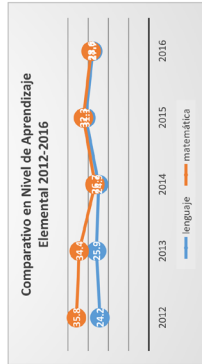
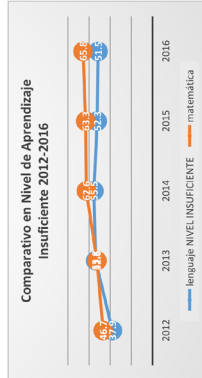
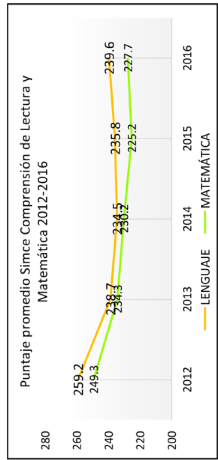
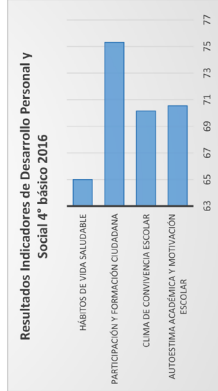
Directorios Colegiados

Contextualización curricular: flexibilidad.

PROYECTO CALYPSO



RESULTADOS



PERCEPCIONES

"Sabemos que nuestros mayores problemas están en la sala de clases, en la metodología que se ocupa, en la didáctica, en como el alumno aprende en el contexto escuela... la pregunta es ¿el DAEM está consciente de los que está sucediendo en el colegio? Porque es muy fácil decir "director, usted tiene la meta de llegar a 350 puntos".

Director de Escuela

"No, no se realiza un trabajo colaborativo... el DAEM entrega orientaciones básicas y regulares para todos los establecimientos sin ver la realidad del establecimiento"

Jefa de UTP de Escuela

"Nosotros hemos sido enfáticos en delegar la responsabilidad del cpso última al director. Dentro de la estructura cpso hay un encargado... pero es un encargado administrativo, pero el dueño y señor es el director. Por lo tanto nosotros aspiramos a un liderazgo pedagógico transversal, a un liderazgo colaborativo, a un liderazgo que permita el surgimiento de la democracia y la solidaridad."

Encargado CPSO DAEM

Figura 1.

Ejemplo de Diagnosticografía: uso de gráficos de síntesis y descripción de percepciones

Fuente: Diplomado Liderazgo Educativo y Gestión Local 2017, LIDERES EDUCATIVOS

2. Diagnosticografía y focalización para la mejora

De acuerdo a Aristizabal (2016) la transformación de datos en información y en conocimiento requiere considerar elementos específicos del territorio. Esto representa desafíos para el nivel intermedio, cuyo rol estaría asociado a seleccionar datos, interpretarlos y facilitar su traducción, entregándoles un sentido estratégico que pueda derivar en acciones de mejoramiento (Dougherty, 2015; Earl y Fullan, 2010). Esto está lejos de ser una tarea mecánica, ya que requiere indagar en los sentidos que estos datos e informaciones adquieren para diversos actores educativos del territorio.

La diagnosticografía es una herramienta visual que permite articular diversos datos levantados respecto de un territorio en diferentes tiempos, para indagar en la evolución de algunos procesos y resultados, e identificar cuáles serán los focos de intervención apropiados para promover el mejoramiento de los aprendizajes. Un primer paso para la construcción de la diagnosticografía es revisar la documentación existente que resulte relevante para comprender el foco de atención definido, distinguiendo los datos específicos a dicho foco y la información que ya ha sido elaborada. Esto posibilita construir información nueva sobre datos que no hayan sido analizados, para luego contrastarlos con las experiencias de los actores respecto de lo que se quiere comprender.

Los focos de intervención no aparecerán de modo automático; por el contrario, serán resultado de un proceso de reflexión conjunta y de una decisión basada en la comprensión colaborativa sobre el territorio. Para ello, los datos deben contrastarse con los conocimientos y experiencias previas de los actores del territorio, de modo que las decisiones futuras consideren los procesos y trayectorias de mejoramiento ya existentes en las comunidades. Así, es pertinente invitar

a equipos directivos de los establecimientos del territorio a hacerse parte del equipo de trabajo que levanta la diagnosticografía. Si esto no es posible, es importante rescatar sus voces a través de entrevistas, grupos focales, espacios abiertos u otras metodologías que permitan acercarnos a los actores clave. De esta forma la diagnosticografía se convierte en una herramienta de participación territorial que fomenta la cultura de la indagación.

3. Niveles y actores involucrados en la diagnosticografía

Una vez revisados los datos, y sus comparaciones respecto de diferentes momentos, es necesario abordar la complejidad de los procesos que representan. Dicha complejidad puede entenderse analizando los distintos niveles en que se producen los datos, sus diferentes características y los sujetos, procesos y resultados que permiten describir, para luego distinguir la información prioritaria e identificar las nuevas emergentes de revisión. Integrar estos niveles permitirá construir una mirada más profunda y compartida sobre el territorio, aspecto esencial para tomar decisiones en un proceso de mejora.

A partir del foco de atención, el análisis de los datos se orienta a identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores para construir una mirada común. En esto, resultan relevantes preguntas tales como: ¿cuáles son las problemáticas principales?, ¿cuáles son los factores sobre los que se puede incidir en las distintas problemáticas identificadas?, ¿qué hemos aprendido de experiencias previas que han intentado abordar dichas problemáticas? Este tipo de preguntas y otras buscan aportar a la identificación de los datos relevantes, y los factores que se les asocian.

Nivel Escuela	Nivel Intermedio	Contextuales del territorio
Resultados de aprendizaje y otros indicadores de calidad	Presupuesto del SLE, DAEM o Corporación	Aspectos socio-educativos
Indicadores de eficiencia interna (asistencia, matrícula, entre otros)	Planes y programas desarrollados en el territorio	Aspectos demográficos y geográficos
Datos provenientes del Plan de Mejoramiento Educativo, Proyecto Educativo Institucional, y otros.	Competencias y prácticas de los líderes intermedios	Aspectos económico-productivos
Datos demográficos de establecimientos	Procesos y estrategias de acompañamiento a los EE.	Aspectos culturales
Matrícula actual y sus variaciones	Infraestructura y servicios	
Resultados de evaluaciones de aprendizaje	Diagnóstico de programas previos existentes	
Índices y estadísticas educativas: IVE, SIMCE, u otros	Redes de mejoramiento escolar existentes y nivel de funcionamiento	

Tabla 1. Ejemplos de Datos Presentes en Distintos Niveles del Territorio.
Fuente: Elaboración propia.

Nivel Micro	Nivel Intermedio	Nivel Macro
Directivos	Alcalde	Políticas públicas
Docentes	Equipos de departamentos comunales	Ministerio de Educación
Estudiantes	Supervisores de departamentos provinciales	Agencia Calidad de la Educación
Apoderados	Personal de los SLEs	Departamentos municipales (ej. DIDECO)
Funcionarios administrativos		Estadísticas demográficas (INE)
Profesionales de la educación		
Auxiliares		

Tabla 2. Actores presentes en distintos niveles del territorio.
Fuente: Elaboración propia.

Buckingham (2012) señala que los datos pueden referirse a niveles micro, intermedio y contextuales del territorio, los cuales se retroalimentan en el contexto general del sistema educativo, en función al foco de atención en que queremos indagar (ver Tabla 1). Para complementar el conocimiento existente se recomienda identificar claramente qué otros actores podrían aportar nuevos datos. De este modo, se pueden considerar distintas voces en el proceso (ver Tabla 2).

La diagnosticografía comprende los datos almacenados en documentos, junto con aquellos implicados en rutinas, normas y procesos institucionales. En estos últimos se involucran las experiencias, valores y saberes culturales que sirven para incorporar nuevas experiencias (Davenport y Prusak, 1998). Por ejemplo, respecto de las maneras de articularse entre los jardines y las escuelas, ¿existen protocolos para conocer mejor a los estudiantes que pasan de NT2 a pre kínder?, ¿existen eventos asociados? Interpretar y articular estos aspectos, para luego devolverlos a los establecimientos, parece ser una tarea realizable por los niveles intermedios por medio del desarrollo de esta herramienta, cuyo componente visual facilita su interpretación e invita así a abrir el diálogo entre actores.

En caso de que la diagnosticografía considere la necesidad de producir nuevos datos, estos pueden ser de tipo cuantitativo y/o cualitativo. El complemento de ambos favorece la realización de lecturas integrales, permitiendo la identificación de relaciones que consideren las interpretaciones y percepciones de otros actores respecto de la realidad del territorio. Aristizabal (2016) refuerza que el cruce de distintos tipos de datos -además, en distintos niveles- facilitará la construcción de conocimientos orientados al establecimiento de acciones concretas. En este sentido, considerar la contribución de la investigación cuantitativa y cualitativa aportará a la construcción de evidencia de alta calidad (Hederich, Martínez y Rincón, 2014).

Al tener claridad sobre los distintos niveles y actores que abarcan los datos disponibles, el análisis puede aportar conexiones entre los diferentes estamentos y la identificación de patrones. Este análisis se puede realizar de dos formas. Por un lado, revisando la información disponible y detectando qué actores son los que aportan mayor cantidad de datos, qué tan centralizada está la información en ciertas áreas, o cómo se distribuye entre distintas comunidades. Por otro lado, el despliegue de todos estos elementos permite construir relaciones o hipótesis sobre los distintos elementos de un territorio que pueden estar contribuyendo al desafío que es foco de atención.

Dado que el sentido de la diagnosticografía como herramienta se orienta a la construcción de conocimiento sobre el territorio, resulta importante distinguir los datos y orientar su interpretación hacia el foco de atención. Además, este ejercicio implica sostener conversaciones colectivas con el propósito de identificar las creencias y supuestos de quienes participan de su desarrollo. Las relaciones que se establecen son de gran importancia para construir conocimiento y comprensiones pertinentes. Es recomendable que alguien del equipo de trabajo, ya sea del nivel intermedio o nivel micro, asuma el rol de agente facilitador del proceso, ordenando la conversación, sistematizando acuerdos, mediando disidencias y tensiones que se pueden presentar en estas conversaciones.

4. Uso de la diagnosticografía en la toma de decisiones

Un último aspecto a considerar en el proceso de implementación de la diagnosticografía refiere a los modos en que los datos pueden ser desplegados para la toma de decisiones. Debido a su abundancia y múltiples lecturas, es recomendable que el traspaso de estos a la información termine en un producto que permita su fácil lectura por distintos actores (Aristizabal, 2016). Como se aprecia en el ejemplo antes compartido (ver Figura 1), el formato de trabajo consiste en la elaboración de un tablero dinámico, en el que se concentran distintos tipos de información y sus relaciones. Dos formatos útiles para nutrir dicho tablero son las descripciones estadísticas y las nubes de textos.

■ **Descripción de Estadísticas.** El uso de indicadores como las medidas de tendencia central y/o indicadores de dispersión, facilita una lectura global y ayuda a obtener una lectura sintética de los datos. Puede ser complementada con representaciones gráficas como histogramas, gráficos de torta, o de dispersión. Este tipo de despliegue se utiliza en el caso presentado en la Figura 1.

■ **Nubes de texto.** Consiste en la condensación de datos cualitativos en un formato que considere el uso de códigos, como el color o tamaño de la fuente, para destacar su relevancia o incidencia respecto de la pregunta que se busca responder. Así, se puede complementar aquello señalado por los datos cuantitativos, con las percepciones e intereses de los sujetos involucrados. El uso de símbolos como cuadros, flechas, u otros similares, enriquece el uso de esta estrategia. Para generar una nube de texto se puede usar software tal como WorldClouds (<https://www.wordclouds.com>) o Mentimeter (<https://www.mentimeter.com>).

Estos modos para presentar los datos (dentro de otros posibles) permiten sintetizar una mirada compartida entre los distintos actores, y construir un discurso coherente que permita la explicación del desafío que es foco de atención. En el ejemplo mostrado anteriormente, el grupo decide qué datos son relevantes, qué información emerge de ellos, y cómo se relaciona con la realidad de su territorio. De este modo, se puede pensar en la misma realización de la diagnosticografía como un proceso de acompañamiento, en la medida que visibilice la convergencia de distintas voces en una mirada que permita al nivel intermedio la toma de decisiones. Este proceso se puede catalizar a través de reflexiones intencionadas, las que pueden ser facilitadas por líderes intermedios, utilizando preguntas tales como:

- ¿Cuáles eran nuestras explicaciones sobre el foco de atención previas a la realización de la diagnosticografía?
- ¿Qué elementos de la diagnosticografía consideramos clave para abordar el foco de atención?
- ¿Qué información nos hace más sentido en relación al foco de atención?
- ¿Qué supuestos fueron los dominantes en la toma de decisiones sobre qué datos incluir en la diagnosticografía?

- ¿Qué información desarrollada en el proceso de construcción de la diagnosticografía desafió más nuestras creencias?
- ¿Qué les dice la información de su diagnosticografía sobre los elementos o supuestos que pueden estar influyendo en el fenómeno que están describiendo?
- ¿Qué hipótesis se empiezan a visualizar?
- ¿Qué actores, sectores, y relaciones parecen relevantes para comprender el foco de atención que hemos definido?
- ¿Cómo ha evolucionado el foco de atención en el período observado?

A través de estas preguntas podemos poner el conocimiento que emerge de la diagnosticografía en perspectiva con nuestros conocimientos previos. La información y conocimientos que surjan de su análisis permitirá tomar decisiones significativas para quienes componen el nivel micro, y sincronizadas con los momentos que viven las comunidades educativas. Por ejemplo, en la Figura 1 se indagaba en los bajos resultados de aprendizaje del primer ciclo. Al confeccionar la diagnosticografía con un equipo compuesto por miembros de diversas escuelas y jardines, junto con líderes intermedios, es posible levantar un diagnóstico participativo y validado por la comunidad, que permita tomar decisiones que podrán ser comprendidas y valoradas por quienes serán partícipes de las soluciones que se opte por implementar. La toma de decisiones basada únicamente en los datos trabajados por el nivel intermedio, por el contrario, puede derivar en diagnósticos y acciones que no logran construir sentido ni compenetrar en la cultura a la cual se destinan los esfuerzos de mejora.



Reflexiones finales

En este documento se presentan los principales aspectos de la diagnosticografía como herramienta útil para sintetizar información sobre un foco de atención en el territorio, observar su evolución, y propiciar la toma de decisiones para la mejora. Para ello, se requiere reconocer el territorio como fuente de gran diversidad de datos, y escenario de distintos actores que pueden aportar a generar respuestas para resolver los desafíos de mejora educativa. Del mismo modo, se requiere considerar las diferencias entre datos, información y conocimiento, y considerar las distintas maneras de desplegarlos en un formato que permita construir miradas compartidas (ej. ver las percepciones expuestas en la Figura 1).

En este sentido, la diagnosticografía busca ser un instrumento que permita al nivel intermedio tomar decisiones para acompañar a las escuelas en sus respuestas frente a las transformaciones del sistema, promoviendo y facilitando el uso efectivo de los datos. La diagnosticografía se inserta en procesos longitudinales de mejoramiento, donde los actores del territorio pueden reconocerse como parte de un escenario común, y transformar relaciones de competencia a relaciones de colaboración para un mejoramiento sistémico. En esto, el lugar del líder intermedio como facilitador y promotor de acciones resulta de gran relevancia.

Es importante considerar cómo la diagnosticografía se inserta en la trayectoria de mejoramiento que cada territorio ya ha recorrido. Por lo tanto, requiere ser considerada como una instancia de reflexión, donde los datos pueden ser utilizados como insumo para la indagación, yendo así más allá de la rendición de cuentas a un ente externo. La información desplegada en la diagnosticografía, lejos de generar conclusiones definitivas, permite construir nuevas preguntas e identificar nuevos focos de trabajo. En este sentido, se trata de un proceso que promueve disponer a los actores al mejoramiento y el aprendizaje continuo.

El uso de datos para la construcción de conocimientos para la mejora educativa implica integrar fuentes diversas, incluyendo la experiencia de los docentes, la evidencia científica y los intereses y necesidades de los estudiantes (Hederich, Martínez y Rincón, 2014). Por tanto, la diagnosticografía considera a los sujetos desde sus perspectivas, de modo que las decisiones posteriores permitan generar y evaluar acciones que les sean significativas, manteniendo un enfoque territorial.

Por último, cabe señalar que los datos son referidos a una realidad compleja y multidimensional, como el caso de los procesos educativos. Por lo tanto, es importante abordar el desafío de comprender un fenómeno del territorio, teniendo en mente que los datos no lograrán concentrar toda la realidad, sino que facilitarán una interpretación colectiva sobre la misma. Esta mirada no implica necesariamente el logro de total acuerdo; por el contrario, implicará intercambiar visiones y visibilizar elementos que cotidianamente están fuera de discusión. De este modo, la diagnosticografía permitirá definir puntos de acción específicos, facilitando el análisis de insumos que permitan proyectar posteriormente un camino de mejoramiento más amplio.

- Aristizabal, J. (2016). Analítica de datos de aprendizaje (ADA) y gestión educativa. *Revista Gestión de la Educación*, 6(2), 149-168. doi: 10.15517/rge.v1i2.25499_
- Brown, L. (2014). *Improving student persistence with learning analytics tools and dashboards* (Tesis de maestría). Athabasca University: Canadá. Recuperado desde: <http://dtpir.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=scis-07/open/LornaBrownEssay.pdf>
- Buckingham, S. (2012). *Learning analytics*. UNESCO: Rusia. Recuperado desde: http://iite.unesco.org/les/policy_briefs/pdf/en/learning_analytics.pdf
- Davenport, T.H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard: Harvard Business Press.
- Delannoy, F. y Guzmán, M. (2009). Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. p 225-278. Santiago, Chile: Uqbar editores y Cieplan.
- Dougherty, C. (2015). How school district leaders can support the use of data to improve teaching and learning. *ACT Research & Policy*. Recuperado desde: <http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Use-of-Data.pdf>
- Earl, L., & Fullan, M. (2010). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394. doi: 10.1080/0305764032000122023.
- Elfers, A., & Stritikus, T. (2014). How school and district leaders support classroom teachers' work with English language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305-344. doi:10.1177/0013161x13492797.
- Finnigan, K., & Daly, A. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. En Alan J. Daly (Ed), *Social network theory and educational change*, (pp. 179-196). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. *Education Canada*. Recuperado desde: <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- González, A., González, M., y Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: El rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64.
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54.
- Knapp, M., Copeland, M., Portin, B., & Plecki, M. (2006). *Building coherent leadership "systems" in education: roles, resources, information and authority to act*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- Leithwood, K. & Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.
- Mineduc (2009). *Ley 20370/2009, General de Educación*. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Montt, P., Elacqua, G., Pacheco, P., González, P. y Raczynski, D. (2006). *Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte: El diseño y las capacidades hacen la diferencia*. Serie Bicentenario. Santiago: Mineduc.

Rothman, R. (2015). What data dashboards can do. *Educational Leadership*, 73(3), 28-32.

Santos, K. (2015). *Linking district leadership to teacher leaders: the district office – school partnership for teaching and learning improvement*. University of California, Los Angeles. Recuperado desde: <https://escholarship.org/content/qt0bt9z1jh/qt0bt9z1jh.pdf?nosplash=fbde7002a32199286a2739c6e77b9b>

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. Informe Técnico N° 4. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>

Verbiest, E., y Mahieu, P. (2013). *Developing leadership capacity for data-informed school improvement*. Documento de trabajo. Recuperado desde: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/b25222/e57db855.pdf>

Washington State School Directors' Association (2008). *Data Dashboards for School Directors*. Washington, DC: The Center for Educational Effectiveness and Washington State School Directors' Association. Recuperado desde: <http://www.wssda.org/Portals/0/Resources/Publications/dataguide.Pdf>

Zoro, B. (2017). *¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextual para liderar la mejora*. Práctica de liderazgo. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>

Mapa Sistémico: Mirando la complejidad del territorio, más allá de los resultados académicos

Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Pablo
Villoch, José Manuel Améstica
y Bárbara Zoro

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Se denomina nivel intermedio a aquel nivel del sistema educativo que articula las políticas educativas nacionales en el espacio local. En ese espacio se realiza una traducción de las mismas acorde a las necesidades de un territorio particular, potenciando la generación de condiciones para el aprendizaje de las y los estudiantes de los establecimientos educacionales bajo su dependencia, acorde a cada contexto específico. En el ámbito educativo, actúa de conector entre el nivel macro –de la política y la institucionalidad de nivel central y el nivel micro –de las escuelas y liceos del territorio–.

Históricamente en Chile, para la educación pública este nivel ha estado asociado a la división administrativa de las comunas, siendo en su mayoría responsabilidad de los municipios, denominados éstos sostenedores de la educación. A lo largo del documento se realiza una referencia específica al nivel intermedio, entendiendo este como el nivel sostenedor actual y también como la institucionalidad educativa intermedia que administrará la educación pública en una escala territorial más amplia: los Servicios Locales de Educación.

Acorde a las funciones que plantea la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), uno de los principales desafíos para el nivel intermedio se centrará en cómo acompañar pedagógicamente a los establecimientos educacionales del territorio¹. Para ello, se espera que líderes y equipos del nivel puedan identificar las principales necesidades y desafíos que se les presentan a los centros escolares en relación a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. Esto implica producir diagnósticos integrales de los fenómenos con evidencia significativa para, de esta forma, visualizar y potenciar soluciones diferenciadas en función de sus trayectorias de mejoramiento y sus metas a nivel territorial. Lo anterior desafía al nivel intermedio a ir más allá de los habituales diagnósticos lineales y simplificadores, asumiendo una comprensión más compleja de los fenómenos educativos y sus relaciones con otros niveles, actores y fenómenos, acorde a una perspectiva de sistema como la que dicha ley instala.

¹ Para mayor detalle se sugiere revisar: Informe Técnico Los Desafíos del Liderazgo Intermedio en la Instalación de los Servicios Locales de Educación (2017), y el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (2017), ambos disponibles en www.lidereseducativos.cl

La herramienta del Mapa Sistémico propone una forma innovadora de levantar y construir las principales problemáticas que afectan a los fenómenos educativos territoriales, así como sus posibles causas y las relaciones que existen entre éstas y los actores educativos. De este modo, se detectan posibles palancas de cambio para elaborar soluciones más pertinentes al contexto. En cierto sentido, el Mapa Sistémico es un complemento a los diagnósticos tradicionales, planteados desde un modelo causal explicativo y con énfasis en el uso de datos cuantitativos, ya que permite visualizar procesos y marcos de referencia desde donde operan los actores y el sistema, yendo más allá del mero uso de resultados académicos para la toma de decisiones. Un Mapa Sistémico contextualiza las problemáticas y explicita elementos socioculturales e institucionales que pueden estar incidiendo en estos datos cuantitativos.

Abarcar los problemas desde su complejidad parece relevante en un contexto educativo como el nuestro, donde los resultados en pruebas estandarizadas –como el SIMCE– han sido ampliamente interpretados como un único referente de la efectividad escolar (Pino, 2014). Esto refuerza la necesidad de abordar las problemáticas educativas de modo holístico, integrando información cuantitativa y cualitativa, considerando una mirada longitudinal a la trayectoria educativa en el territorio, a la vez que levantando relaciones posibles entre las variables que afectan al fenómeno educativo, tal como propone la idea de pensamiento sistémico (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner (2000); Shaked & Schechter, 2014; 2016).

En la siguiente sección se presentan algunos fundamentos para mirar las problemáticas escolares desde una perspectiva sistémica, señalando las ventajas de elaborar un Mapa Sistémico como herramienta para su descripción y comprensión. Luego, se describen sus componentes y se identifican los principales aspectos a considerar en su elaboración. Finalmente, se reflexiona en relación a la contribución de herramientas sistémicas para mejorar la pertinencia de los diagnósticos elaborados, desde una mirada de sistema coherente con los principios que plantea la Nueva Educación Pública.

(Re) definir problemáticas desde el Pensamiento Sistémico

En los últimos años, ha existido una tendencia a promover el ejercicio del liderazgo basado en evidencias y en la rendición de cuentas a organismos centrales, en desmedro de las prácticas basadas en juicios e intuiciones (Earl & Fullan, 2010). Esto constituye un desafío para los procesos de reforma en lo general, y para el liderazgo de nivel intermedio en particular, puesto que implica realizar esfuerzos por traducir las políticas educativas en acciones con metas pertinentes a las realidades educativas locales de escuelas y liceos. Para ello se requiere generar miradas que permitan construir una visión compartida con los actores educativos del territorio sobre los factores asociados a problemáticas diversas, potenciando la construcción de estrategias contextuales y diferenciadas para la resolución de estas problemáticas.

En el contexto anglosajón, Rothman (2015) señala que el desempeño de las instituciones no puede ser reducido a un único indicador: por el contrario, se requiere considerar aspectos complementarios que den cuenta de los distintos factores que inciden en el funcionamiento escolar. Esta propuesta nos lleva a pensar que las problemáticas educativas no son reducibles a indicadores aislados, sino a un conjunto de aspectos que pueden relacionarse a procesos de aprendizaje, funcionamiento organizativo, aspectos socioculturales, u otros². Una segunda idea asociada a la anterior, es que más que constituir un problema en sí mismo, el dato refleja la presencia de una serie de factores propios de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Las ideas anteriores resultan esenciales al momento que los líderes intermedios definan una problemática prioritaria al realizar un diagnóstico territorial: ¿son los bajos resultados SIMCE el principal problema que aqueja a las escuelas o constituyen un síntoma de otros problemas –complejos y multidimensionales- de fondo? ¿Qué variables o elementos deben ser considerados, en su conjunto, para el mejoramiento de los aprendizajes? Responder estas y otras preguntas lleva a

² En forma análoga a esa mirada multidimensional, el MINEDUC, a través de instrumentos como el MBDLE y los estándares indicativos de desempeño, han avanzado en plantear orientaciones de política pública que atienden a una comprensión de procesos complejos para abordar la mejora escolar.

redefinir las problemáticas educativas, evitando reducirlas al “descenso de los resultados” o a explicaciones que puedan estar sesgadas por juicios o atribuciones individuales. Como Earl y Fullan (2010) señalan, parte de las contribuciones que pueden hacer los líderes es traducir esta información para construir metas pertinentes, alcanzables y dinamizadoras, acorde a cada contexto, lo que requiere una comprensión holística del escenario. Por ejemplo, objetivos amplios como “aumentar los resultados SIMCE” pueden ser transformados a metas realizables y motivadoras, como podría ser “evaluar la evolución de las variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en las y los estudiantes, al intervenir el proceso de enseñanza aprendizaje con una nueva metodología o modelo”.

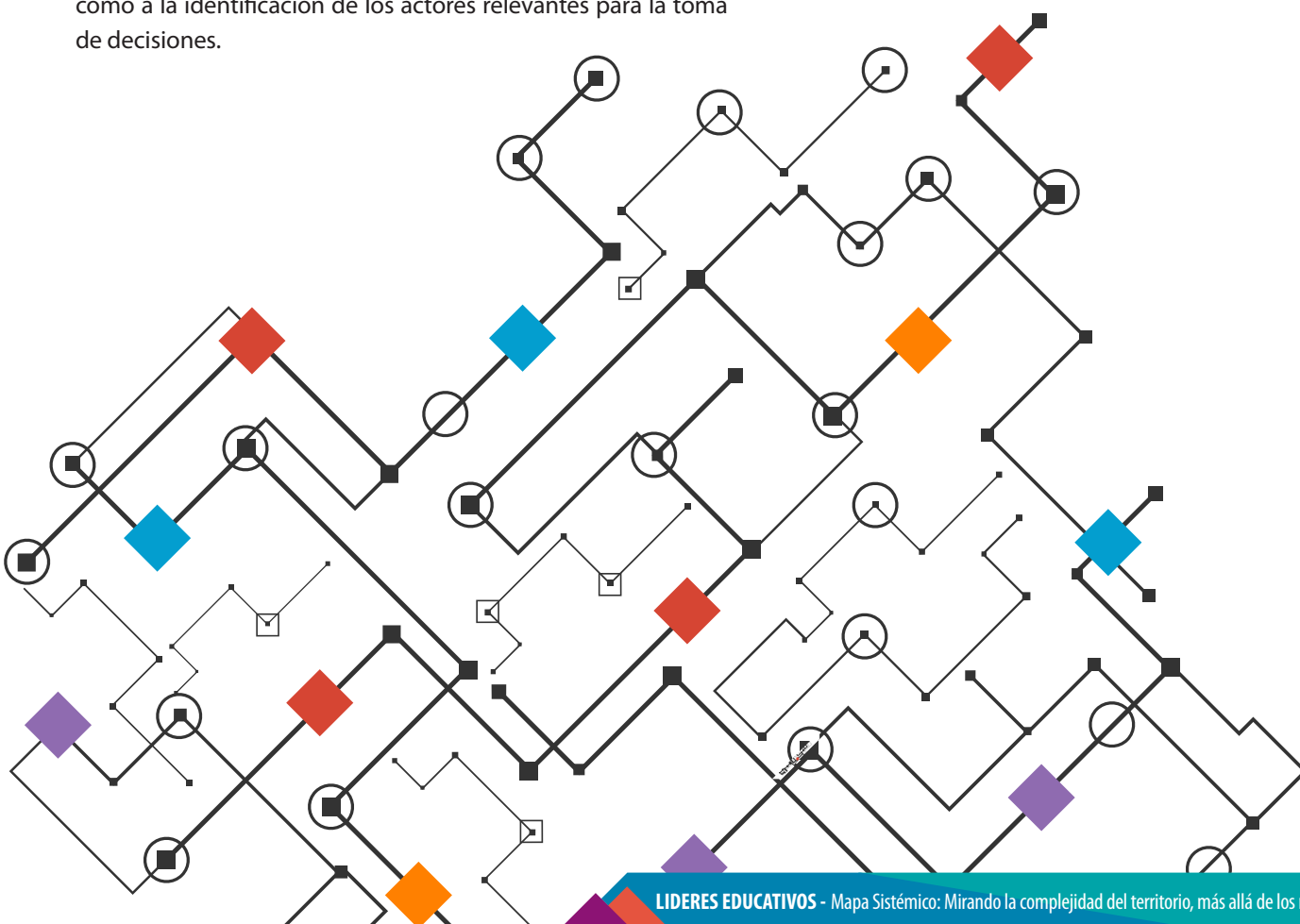
La redefinición de problemáticas educativas implica una mirada del contexto territorial, articulando diversas fuentes de datos, voces y experiencias de distintos actores sobre el problema en cuestión. Esto es particularmente relevante para el momento de instalación de los Servicios Locales de Educación, ya que en tanto organismos descentralizados que gestionarán educativamente el territorio bajo una nueva escala de operación, un desafío clave será identificar y comprender diversos fenómenos educativos que estén ocurriendo en las localidades y comunas que geográficamente componen el territorio bajo su dependencia administrativa.

El pensamiento sistémico (Senge, et. al. 2000) permite abordar este desafío, integrando las prioridades que emergen de la relación entre diversos espacios geográficos, a la vez que, desde distintos niveles del sistema, como pueden ser la sala de clases, la escuela y la comunidad. De acuerdo a Shaker y Schechter (2016), la perspectiva sistémica permite generar reformas comprensivas, considerando todos los elementos involucrados en la ejecución de acciones para promover el mejoramiento. Este modo de pensamiento posibilita involucrar a distintos sujetos, rompiendo la visión del líder como único responsable de articular todo un sistema (Uiterwijk-Luijk, Krüger, Zijlstra, y Volman, 2017), al mismo tiempo que rompe con la hegemonía del uso de datos “oficiales”. Complementando con esta idea de involucramiento de diversos actores, trabajar de modo

colaborativo permite evidenciar cómo las relaciones entre los actores pueden contribuir a la reconfiguración de una totalidad mayor. A nivel de docentes, por ejemplo, se puede promover el pensamiento sistémico para construir metas comunes, haciendo visible el desempeño individual en relación a un sistema educativo que los considera relevantes, al mismo tiempo que puede incorporar el nivel del colectivo en la construcción de metas comunes.

De acuerdo a Dyehouse, Bennett, Harbor, Childress y Dark (2009), el pensamiento sistémico permite evaluar programas o iniciativas educacionales, añadiendo valor a sus propuestas al considerar los factores implicados en los datos del territorio. De este modo, se contribuye a pensar las prácticas de liderazgo basadas en evidencias como punto de partida para promover reformas de orden cultural, identificando y priorizando puntos a apalancar para generar el cambio, como las creencias de los sujetos (Senge et al. 2000).

No obstante, esto conlleva dos desafíos: Por un lado, la necesidad de reconocer los juicios, creencias y atribuciones que poseen los distintos actores, relevando estos factores subjetivos y culturales en la futura toma de decisiones para la construcción de soluciones. Por otro, la importancia de priorizar la gran cantidad de información relacionada con el territorio, identificando y decidiendo qué indicadores serán los más relevantes al interpretar las problemáticas. De este modo, el Mapa Sistémico podría aportar a la comprensión del terreno, así como a la identificación de los actores relevantes para la toma de decisiones.



¿Qué es un Mapa Sistémico?

En sí mismo, un Mapa Sistémico consiste en la representación gráfica de un fenómeno complejo asociado a los procesos educativos de un territorio, que ayuda a tener una comprensión sistémica del mismo (ver un ejemplo en la figura 1). Esto significa que en su elaboración se consideran las relaciones

de interdependencia y/o multicausalidad existente entre las variables y componentes de un sistema, trascendiendo las perspectivas unidireccionales y centradas únicamente en resultados estandarizados.

Los elementos que componen un Mapa Sistémico son los siguientes:



Variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes:

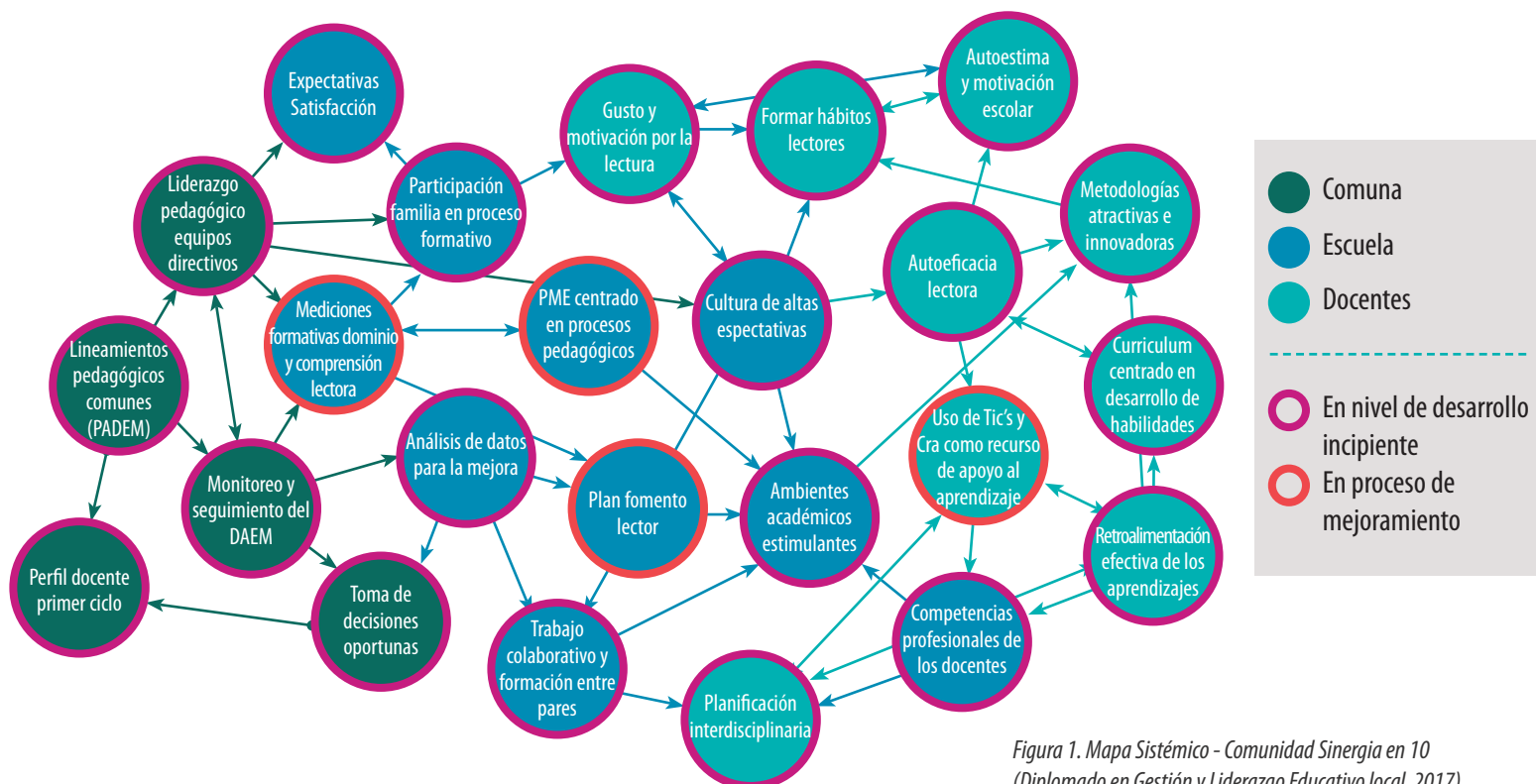


Figura 1. Mapa Sistémico - Comunidad Sinergia en 10
(Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo local, 2017).

Sobre la construcción del Mapa Sistémico

El proceso de construcción del Mapa Sistémico contempla:

1. Definir la problemática a abordar, expresada en una pregunta que se intentará responder con la construcción del Mapa Sistémico (ver Fig. 1). Esta pregunta se puede elaborar desde la perspectiva del Pensamiento Sistémico, y determina el foco para observar el territorio³.
2. Recabar información respecto de la problemática, ya sea recopilando datos y análisis ya existentes –por ejemplo, diagnósticos previos–, como levantando información de primera mano proveniente de actores educativos del territorio. Para ello la recomendación sería utilizar las técnicas de levantamiento con enfoque cuantitativo y cualitativo, intencionando el uso de herramientas de levantamiento grupales, como los grupos focales o talleres, además de la observación etnográfica, que pueden potenciar análisis complementarios de los datos cuantitativos. En general, los datos cualitativos refieren a perspectivas o voces de los actores educativos involucrados, sean estas convergentes o divergentes entre sí.
3. Establecer códigos y/o símbolos que sirvan como lenguaje común para sintetizar aspectos y relaciones importantes en la información levantada previamente. De acuerdo a las características del territorio, el tipo y cantidad de códigos utilizados puede variar (colores, figuras geométricas diversas, asteriscos, entre otros símbolos).
4. Identificar elementos asociados a la pregunta, pudiendo ser actores, agentes (instituciones y sus representantes) o hechos recientes. Se debe recordar que mientras mayor cantidad de elementos se asocian a la problemática, será importante establecer cuáles de ellos tienen mayor importancia.
5. Describir relaciones entre los distintos elementos, de acuerdo a la perspectiva de los diversos actores involucrados. Señalar aquellas relaciones que revisten particular importancia para comprender y abordar la problemática, asumiendo que un criterio está relacionado, por ejemplo, con la presencia de un elemento

o de una relación en las narrativas de diferentes actores. Las flechas que unen los distintos elementos pueden ser unidireccionales o bidireccionales, dependiendo de la causalidad asociada; pueden ser positivas o negativas, dependiendo del tipo de relación planteada; y de línea continua o discontinua, o cambiar de grosor en función de la fuerza o intensidad de una relación.

6. Considerando que este es un proceso colectivo y de generación de conocimiento, es importante ir agregando nuevos elementos que surjan durante la conversación, y que permitan profundizar la comprensión sobre la problemática que se está abordando.
7. Proyectar las relaciones posibles entre actores o entre componentes que no hayan aparecido en primera instancia, y que podrían contribuir tanto a solucionar la problemática como a mejorar el funcionamiento de la organización.
8. Una vez terminada la primera versión del mapa, se debe evaluar si éste logra representar la reflexión del colectivo, y permite identificar aspectos sin resolver. Para esto se puede invitar a otros actores a la conversación, que puedan proveer de una mirada que permita problematizar, precisar y validar el material construido.
9. Un recurso clave una vez construido el mapa, es levantar conclusiones, señalando los puntos débiles de la organización para responder a la problemática. Dicho en lenguaje sistémico, en este momento se pueden identificar los puntos de apalancamiento⁴ del sistema. A partir de la identificación de dichos puntos, es plausible avanzar hacia la elaboración de acciones de mejoramiento.

3 Una herramienta previa que facilita determinar el foco es la Diagnosticografía. Se sugiere ver Zoro, Améstica, Berkowitz (2017). Disponible en www.lidereseducativos.cl

4 El concepto de punto de apalancamiento, desarrollado por Donella Meadows en 1999 y retomado por diversos autores sistémicos, es definido como lugares dentro de un sistema complejo (pudiendo ser esto un sistema económico, un cuerpo animal, un ecosistema, una organización u incluso una galaxia) en los que con una pequeña variación se pueden producir grandes cambios que afecten en todo ámbito. Por esto son de inmenso interés para todo quien busque afectar el cambio dentro del sistema ecológico, social y económico interconectado en que vivimos. Desde esta perspectiva los abordaremos como aquellos elementos del sistema que en sus relaciones o interacciones con otros se visibilizan como relevantes para sostener el problema y como claves para la movilización y/o transformación de una problemática específica.

10. A partir de la identificación de dichos puntos, y la debida detección de palancas de cambio⁵, es plausible avanzar hacia la elaboración de acciones de mejoramiento (Senge et al. 2000).

Como es posible de observar en la figura del Mapa, adicionalmente se requiere precisar algunos aspectos en la visualización del mismo, para facilitar la reflexión y comprensión de sus componentes y relaciones. Algunas precisiones:

Respecto de los actores, estos serán señalados y diferenciados en relación a la opinión de su grupo o segmento respecto de la problemática abordada. Estos actores pueden ser sujetos individuales o entidades colectivas, y pueden identificarse una gran cantidad al mirar un territorio. Por lo mismo, no sólo parece importante describir su posición, sino además identificar aquellos que resulten tener un lugar clave dentro de la problemática.

Respecto de las relaciones o interacciones entre elementos o variables asociadas a una problemática, un foco a considerar es la forma en que se visibiliza la interacción, tanto en relación a la dirección de las relaciones como también a la cantidad de variables que inciden en una problemática. Esta reinterpretación de la causalidad nos distanciará de diagnósticos lineales, e implicará asumir la multicausalidad y bidireccionalidad de las variables en torno a un fenómeno para la observación de la complejidad de un fenómeno⁶.

Las relaciones multicausales pueden ser de carácter formal o informal, y, por lo tanto, deben ser visibilizadas por quienes construyen el Mapa Sistemico. Sean relaciones formales (derivadas de cargos, autoridad formal o equipos conformados) o más bien procesos informales (influencia a nivel interpersonal, como alianzas, conflictos, o actitudes entre actores), las relaciones entre los actores permiten comprender el territorio como sistema. Este mapeo de relaciones requiere distinguir aquellas que aparecen en primera instancia, de otras relaciones no evidentes y que hayan emergido de la construcción del Mapa Sistemico. Esta mirada podría facilitar la proyección de alianzas posibles para responder a la problemática.

Un último aspecto tiene que ver con la valoración que se tiene de las relaciones existentes entre los elementos de un sistema. Al respecto, la identificación de las relaciones en el Mapa Sistemico puede ayudar a reconocer recursos presentes en el territorio: sean de carácter material (como recursos, herramientas e infraestructura) o humano (habilidades, conocimientos, redes de colaboración o accesibilidad). Estos recursos se asocian a oportunidades de acción para abordar los obstáculos que posee el territorio, permitiendo proyectar el diagnóstico hacia la toma de decisiones.

5 Entendidas éstas como aquellos puntos en los que pequeñas modificaciones en estructuras y procesos pueden conducir a mejoras significativas y duraderas.

6 La interpretación de la causalidad se refiere a explicaciones que utilizamos para interpretar la realidad, y que nos ayuda a evitar caer en comprensiones lineales y reduccionistas sobre un problema. Realizar este tipo de atribuciones, donde un elemento "A" es el principal o único causante de un problema "B", significa omitir otras relaciones posibles que permitirían explicar el problema con mayor profundidad. Cambiar esto conlleva la posibilidad de que las interpretaciones sean multicausales, donde muchos elementos pudieran influir sobre un mismo problema, el que a su vez podría influir a múltiples problemas asociados. Las interpretaciones multicausales dan cabida a dos elementos relevantes: (a) la posibilidad de que un problema y su causa se retroalimenten e influyan mutuamente -generando bucles de retroalimentación; y (b) la posibilidad de que estas relaciones sean contradictorias o impliquen planteamientos distintos sobre un mismo fenómeno.

Una narrativa para comprender el territorio

La construcción de la narrativa emerge del Mapa Sistemico, y consiste en el discurso por medio del cual se interpreta el problema o fenómeno educativo abordado. Esta interpretación resulta de una discusión extensa del proceso de construcción y visualización del mapa, tratándose de un diagnóstico oral y sintético que permite complementar las respuestas unívocas generadas desde datos estandarizados. Por ello, se sirve -y a la vez aporta a la construcción- de un lenguaje común para los actores y/ equipos educativos del territorio, que puede ser beneficioso para la coordinación entre sus distintos niveles, elemento clave de la coherencia sistémica⁷.

Para que la narrativa logre dar cuenta de la complejidad, es que será necesario rescatar los códigos y símbolos negociados al inicio de este proceso, y que representan los hechos, fenómenos, y relaciones específicas del territorio que se relacionan con la problemática. En medida que estos códigos consideren las percepciones de actores diversos, se facilitará su involucramiento en la comprensión local que se tiene de los procesos educativos, y su motivación a participar del mejoramiento de los mismos.

El discurso derivado de este proceso puede aportar a resolver dos aspectos del liderazgo. En primer lugar, permite comparar la comprensión que se tenía de la problemática antes y después del Mapa Sistemico, e identificar los aprendizajes obtenidos en su construcción. Por otro lado, se integra a la presentación gráfica del Mapa Sistemico, en un formato mixto que lo hace comprensible por nuevos actores, facilitando su socialización en espacios de retroalimentación constantes.

7 Para mayor profundización respecto de la idea de coherencia sistémica, se sugiere revisar Montecinos, C.; Uribe, M. (2016). *Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, Un Enfoque Sistémico*. Nota Técnica N°1, Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Las ventajas y contribuciones del Mapa Sistémico

El Mapa Sistémico puede ser considerado como una herramienta para interpretar problemáticas, necesidades o fenómenos, más que como una técnica para identificar su solución. Esto se debe a que las relaciones que se detectan al considerar distintas perspectivas son múltiples, y construyen una visión compleja del problema y las variables que en él influyen. En este sentido, esta herramienta se distingue de otras estrategias como:

- **Mapas mentales**, puesto que estos se construyen sobre conceptos o ideas que no necesariamente se relacionan con contextos específicos.
- **Mapa conceptual**, ya que estos que se enfocan en la organización del conocimiento, y no en la identificación de focos de intervención.
- **Mapa de actores e intereses**, debido a que este permite identificarlos, sin necesariamente definir sus relaciones respecto de fenómenos específicos.
- **Sociograma**, de modo similar al anterior, debido a que no sólo pretende graficar las relaciones grupales, sino evaluarlas sobre una problemática a trabajar.
- **Árbol del problema**, ya que su formato abarca causas y efectos bajo una comprensión de relaciones lineales, sin dar cuenta de relaciones de variables que puedan ser bidireccionales o circulares.

Dadas sus características particulares, a continuación, se despliegan las principales contribuciones que la construcción del Mapa Sistémico tiene para los contextos organizacionales y, en particular, para el liderazgo de nivel intermedio en educación. Estas contribuciones se asocian a entender la complejidad del territorio, involucrar a los actores interesados, e identificar oportunidades para intervenir el sistema. Dado que el mapa constituye una interpretación sintética de quienes lo elaboran, estas contribuciones se verán fortalecidas en la medida que sean intencionadas como parte de una mirada compartida.

- **Entender la complejidad**, en el contexto de las actuales transformaciones del sistema educativo, es un desafío al ejercicio del liderazgo. En este contexto, el Mapa Sistémico contribuye a observar el sistema desde una comprensión amplia en relación a un fenómeno o problemática particular, considerando las relaciones entre sus componentes. Su elaboración implica desafiar las suposiciones y modelos mentales desde los que se interpreta el territorio, a modo de detectar las causas y patrones relevantes en un problema. De este modo, además, se pueden identificar las brechas de conocimiento de los líderes, asociadas a preguntas que no pueden ser respondidas en el corto plazo, y que potencialmente podrían proyectarse en acciones de desarrollo profesional.

- **Involucrar a los actores interesados** por medio de la construcción, precisión y validación del Mapa Sistémico, también contribuye a los procesos de mejoramiento. Implica construir una comprensión compleja sobre un fenómeno en un territorio, potenciando la construcción de una visión compartida en relación a los elementos que componen o se relacionan con el fenómeno. Aquí, se puede negociar qué ideas y supuestos se mantendrán y cuáles serán desafiados en el trabajo posterior, lo que lleva a que los actores determinen sus posiciones y el lugar de los distintos componentes. Por lo tanto, comprender un fenómeno o problemática educativa en un territorio no es un ejercicio individual, ya que permite que cada actor perciba a los demás e infiera las relaciones entre sujetos e instituciones.
- Finalmente, el Mapa Sistémico aporta a **identificar las oportunidades para intervenir en el sistema**, dado que el trabajo colaborativo permite identificar los focos de atención sobre los cuales intervenir, así como los recursos y oportunidades que presenta, incluyendo potenciales alianzas para la resolución de los problemas. En este sentido, el Mapa Sistémico permite describir los circuitos de retroalimentación, es decir, las interacciones entre elementos del sistema que han sostenido el problema y que parecen determinantes en su transformación. Estos serán los puntos de apalancamiento del sistema educativo local. Desde esta mirada, pueden surgir propuestas de políticas e innovación que reestructuren la relación entre dichos elementos, reorientando el futuro del fenómeno.

Anteriormente se señaló que estas contribuciones no se desprenden del Mapa Sistémico de modo automático, requiriendo de una mirada intencionada hacia el aprendizaje profesional y la revisión de las propias prácticas. Como acercamiento a estas contribuciones, es necesario pasar desde la descripción de relaciones y datos, hacia la construcción de una narrativa del fenómeno en el territorio, entendido este último como sistema en el que actores, niveles, relaciones, códigos y símbolos construyen en conjunto y de forma compleja una particular forma de analizar sus componentes.

Conclusiones y otros aspectos a considerar

La elaboración del Mapa Sistémico y la construcción de una narrativa en torno a los problemas educativos en un territorio requiere considerar algunos aspectos relevantes. Estos se relacionan con la perspectiva del pensamiento sistémico, en cuanto a la especificidad de la mirada, la relación entre saber contextual y acción, y su relación con la realidad.

El primer aspecto refiere a que el Mapa Sistémico es construido sobre la base de focos específicos dentro del sistema, de modo que permita identificar objetivos viables y pertinentes. No obstante, esto no implica abandonar una mirada amplia sobre el sistema, toda vez que este problema se puede manifestar tanto a nivel de las escuelas como de cada escuela, y también en otros niveles del sistema, como el nivel intermedio. En este sentido, el mapa aporta una mirada compleja de un fenómeno educativo que puede ser complementaria a la elaboración de diagnósticos tradicionales, permitiendo una reelaboración o redefinición de las problemáticas, sus causas y las relaciones entre ellas. Al problematizar aspectos educativos desde una mirada de sistema, se visibilizan diversos actores educativos territoriales, potenciando la participación y el desarrollo de espacios de colaboración para su abordaje, en articulación con los principios que plantea la Nueva Educación Pública y con la idea de coherencia sistémica⁸.

Por otro lado, la relación entre saber contextual y acción implica mantener una mirada del Mapa Sistémico como herramienta que precede la toma de decisiones. Por lo tanto, la comprensión del problema no es un objetivo en sí mismo, sino que ésta debe posibilitar la generación de acciones pertinentes a un contexto geográfico o cultural particular. Del mismo modo, el resultado de las acciones puede aportar con nuevos datos y antecedentes que permitan profundizar en la comprensión del territorio y del problema. Así, el Mapa Sistémico permite aportar al liderazgo basado en la indagación (Uiterwijk-Luijk et al. 2017), como práctica que potencie diagnósticos integrales basados en datos, así como el sentimiento de autoeficacia sobre el uso de los datos (cualitativos y cuantitativos), ayudando a promover una cultura de indagación colaborativa. Ambos aspectos resultan relevantes para promover cambios culturales asociados a las reformas educativas que actualmente se impulsan.

Finalmente, se debe considerar que este mapa será

inevitablemente interpretativo, no existiendo un Mapa Sistémico que abarque totalmente la complejidad de los procesos educativos en torno a una problemática o fenómeno específico. En este sentido, es prudente registrar en él tanto aquellos puntos sobre los que se tiene convergencia como discrepancia, pudiendo señalarse las posturas asociadas. Del mismo modo, será pertinente graficar o codificar aquellos aspectos frente a los cuales no hay respuestas claras. Así, el Mapa Sistémico puede entenderse tanto como la representación compleja de una problemática, como una herramienta que potencie la mirada de los territorios como sistemas, ayudando a reconocer los lazos de influencia entre sus componentes, y el fortalecimiento de los mismos para la toma de decisiones (Senge et al. 2000).

Como se ha argumentado, el Mapa Sistémico constituye una herramienta de trabajo que contribuye a la gestión, planificación y reflexión desde el liderazgo intermedio; siendo muy pertinente su utilización en espacios de formación de futuros líderes locales. Su implementación contribuye a comprender los procesos educativos de modo profundo, para lo cual se sostiene sobre un cambio de mirada sobre el territorio. Este cambio comienza con una mirada longitudinal de las trayectorias de mejoramiento, en la que se construyen posiciones de corresponsabilidad y no de culpabilidad individual. Al mismo tiempo, la causalidad lineal da paso a una visión multicausal, permitiendo transformar las descripciones en narrativas sobre el territorio. Para lograr esto, por último, será necesario evitar un llenado vacío de datos abstractos, complementando aquellos con las características y oportunidades que ofrece el territorio, y con el establecimiento de prioridades. De este modo, la herramienta se puede constituir en una oportunidad inicial de acompañamiento al territorio, con un énfasis horizontal y colaborativo, estableciendo las metas y elementos desde los cuales acompañar a las comunidades educativas.

8 Montecinos, C; Uribe, M (2016) Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, Un Enfoque Sistémico. Nota Técnica N°1, LIDERES EDUCATIVOS.

- Dyehouse, M., Bennett, D., Harbor, J., Childress, A., & Dark, M. (2009). A comparison of linear and systems thinking approaches for program evaluation, illustrated using the Indiana interdisciplinary GK-12. *Evaluation and Program Planning*, 32(3), 187–196.
- Earl, L. & Fullan, M. (2010). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383–394. doi: 10.1080/0305764032000122023
- Meadows, D. (1999). *Leverage points. Places to intervene in a system*. Hartland, VT: The Sustainability Institute. Recuperado desde: http://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage_Points.pdf
- Montecinos, C., y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de liderazgos para el aprendizaje en el siglo XXI. Un enfoque sistémico*. Nota Técnica N°1-2017. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desarrollo-de-liderazgos-para-el-aprendizaje-en-el-siglo-xxi-un-enfoque-sistemico/>
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, 52, 15-29.
- Rothman, R. (2015). What data dashboards can do. *Educational Leadership*, 73(3), 28-32.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 1-20. doi: 10.1177/1741143215617949.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2014). Systems School Leadership: Exploring an emerging construct. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 792–811.
- Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. & Volman, M. (2017). Inquiry-based leadership: The influence of affective attitude, experienced social pressure and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 492-509. doi: 10.1108/JEA-12-2015-0114.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>
- Zoro, B., Améstica, J. y Berkowitz, D. (2017). *Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio*. Nota Técnica N°10. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/diagnosticografia-aportes-para-la-realizacion-de-diagnosticos-territoriales-desde-el-nivel-intermedio/>
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación*. Informe Técnico N° 8. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion-una-mirada-desde-los-actores-y-las-experiencias-internacionales-sobre-los-temas-ineludibles-en-el-proceso-de-transicion-a-los-servici/>



IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO SISTÉMICO

Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile

Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic
y Luis Ahumada-Figueroa

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

El escenario actual del mejoramiento educativo en Chile

El mejoramiento educativo está enmarcado por diversos instrumentos legales y de política que sugieren una orientación a la mejora cuyo foco está puesto en el establecimiento. Por ejemplo, la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) los dota de mayores recursos y atribuciones para definir su estrategia de mejora y los apoyos que requieren para ello (Raczynski, Muñoz, Weinstein, y Pascual, 2013; Roman y Murillo, 2012), mientras que la Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), el cual establece una serie de mecanismos de rendición de cuentas de escuelas y liceos, a cargo de instituciones tales como la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad de la Educación (Larroulet y Montt, 2010). Ambos instrumentos se enfocan en el nivel de logro de cada centro escolar respecto de estándares de aprendizaje y de desarrollo personal y social, como una forma de evaluar y orientar su desempeño individual hacia el mejoramiento (González, 2017).

Por otra parte, esta misma normativa indica que los establecimientos se responsabilizan por su proceso de mejora a través del diseño e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Según el Ministerio de Educación, el PME es una herramienta *“para orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico de cada comunidad educativa y del desarrollo integral de sus estudiantes”* (MINEDUC, 2017, p. 7). Así, es un elemento central para cambiar las prácticas institucionales y pedagógicas de los centros escolares, y con ello, sus resultados (Román, 2008). Para diseñar e implementar su PME, las escuelas y liceos pueden solicitar apoyo técnico-pedagógico al Ministerio de Educación o a entidades de Asistencia Técnica Educativa (ATE) debidamente acreditadas en un Registro Público.

Desde 2008, los establecimientos pueden contratar a una ATE con fondos que les entrega la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para recibir apoyo directo (MINEDUC, 2009). Los servicios de asistencia técnica que ofrecen las ATE usualmente corresponden a diagnósticos, evaluaciones e instancias de capacitación y desarrollo profesional para docentes y directivos, y suelen ser específicos en su foco y acotados en el tiempo (Bellei, Osses, y Valenzuela, 2010).

En tanto, el Ministerio de Educación actualmente cuenta con dos modalidades de apoyo a los establecimientos: asesoría directa y el trabajo en Redes de Mejoramiento Escolar (RME). La primera, está enfocada en el *“desarrollo de capacidades individuales e institucionales en los equipos de gestión de los establecimientos educacionales”* (MINEDUC, 2016, p. 75), dando prioridad a escuelas y liceos ordenados en la categoría de desempeño “Insuficiente” de acuerdo a lo que establece el SAC. Mientras, el trabajo en RME *“se concibe como un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento”* (MINEDUC, 2016, p. 84). Ambas modalidades de apoyo son relevantes y pueden ser complementarias para que los centros escolares puedan iniciar y sostener procesos de mejora.

Aunque el trabajo en red representa un giro en la forma de entender el mejoramiento, aún se considera a cada establecimiento como el centro de la mejora y la unidad básica de rendición de cuentas del sistema (González, 2016). Si bien, las escuelas y liceos tienen cierta autonomía para diseñar su plan de mejora (PME), están sujetos al cumplimiento de estándares individuales lo que en ocasiones dificulta introducir una cultura de trabajo colaborativo en red. De este modo, el mejoramiento educativo actual pone énfasis en el cumplimiento de estándares de desempeño para cada escuela y liceo, lo que deriva en una responsabilización individual de éste. Por otro lado, la competencia por matrícula que existe entre centros escolares a causa del modelo de financiamiento de la educación (Cornejo, 2006; Donoso, 2005; Martinic, 2002), acentúa una tendencia contraria a la colaboración entre establecimientos con resultados disímiles.

A pesar de este contexto poco favorable a la colaboración, consideramos que es posible complementar y, eventualmente, transitar desde la actual orientación centrada en las escuelas y liceos, hacia una orientación de mejoramiento sistémico, donde todos se hacen parte y responsables de los logros y fracasos del sistema escolar. Nuestra propuesta para facilitar este tránsito es aprovechar y fortalecer la estrategia de apoyo técnico-pedagógico en red que actualmente impulsa el Ministerio.

Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo

Las redes escolares son una estrategia de apoyo a la mejora que busca superar la lógica de la responsabilización individual, promoviendo la colaboración y co-responsabilización entre escuelas y liceos (Ahumada-Figueroa, González, y Pino-Yancovic, 2016; Chapman, 2008; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003). En la última década, la evidencia internacional muestra que numerosos sistemas educacionales han apostado por la estrategia de trabajo en red para apoyar el mejoramiento no sólo aquellos establecimientos en dificultades, sino que todo el sistema en su conjunto (Chapman, 2013; Feys & Devos, 2015; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

La evidencia internacional también ha reflejado cómo la estrategia de trabajo en red puede ser una forma de responder a contextos desafiantes similares a los que se encuentran los centros escolares considerados inefectivos o con bajo desempeño. Por ejemplo, West (2010) ha estudiado redes donde colaboran escuelas y liceos de diferentes niveles de desempeño. Para que esta colaboración sea efectiva, es clave que exista confianza entre los participantes, oportunidades para que se puedan asumir riesgos que permitan la innovación, y una comunicación franca entre quienes desarrollan prácticas comunes.

Cuando existen estas condiciones necesarias para el trabajo en red, se facilita el flujo e intercambio de recursos e información entre los agentes, generando acciones de apoyo que pueden enfocarse en fortalecer las capacidades de mejora de los establecimientos que participan de ella (Connolly & James, 2006; Katz & Earl, 2010). Trabajar colaborativamente en red, según diversos autores, facilita que los centros escolares puedan focalizar su energía en resolver las tensiones derivadas de políticas de rendición de cuentas y responsabilidad individual por el logro de estándares (Ainscow, Muijs, & West, 2006; West, 2010). La investigación internacional señala que estas tensiones tienen relación con formas de “normalización” y “fabricación” de las prácticas pedagógicas e institucionales en

las que se involucran los centros escolares para cumplir con los estándares sobre los cuales serán evaluados (Ball, 1997; Ehren et al. 2015; Perryman, 2009; Taylor Webb, 2006). Esto produce, por una parte, un “efecto túnel” donde los establecimientos se preocupan exclusivamente por responder a estos estándares como una forma de “jugar” con las reglas del sistema (De Wolf & Janssens, 2007); y, por otra parte, una tendencia al aislamiento respecto de otros establecimientos ante el riesgo de exponer sus debilidades, obstaculizando el intercambio y la colaboración (Scanlan, Kim, Burns, & Vuilleumier, 2016).

De este modo, la estrategia de trabajo en red resalta la co-responsabilidad por el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, más allá de los muros de cada escuela o liceo, en un espacio de apoyo colectivo donde prevalece una cultura de trabajo colaborativa. Cuando el trabajo en red es efectivo, mejoran tanto los establecimientos como el sistema que les da soporte para un trabajo colaborativo (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Para alcanzar esto en Chile, es muy importante profundizar en la modalidad de apoyo en Redes de Mejoramiento Escolar (RME) que recientemente impulsa el Ministerio de Educación.

Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) en Chile

Desde el año 2015, el Ministerio de Educación ha impulsado la estrategia de apoyo en Redes de Mejoramiento Escolar (RME) a nivel nacional. En éstas, participan Directores/as y Jefes/as de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de escuelas y liceos municipales y subvencionados; junto con una dupla de supervisores ministeriales y un representante del sostenedor de los establecimientos participantes. Las RME buscan generar y transferir buenas prácticas, y analizar procesos y trayectorias de mejoramiento escolar entre directivos escolares, por medio de un trabajo colaborativo y de reflexión colectiva (MINEDUC, 2016).

A través de diferentes proyectos, en LIDERES EDUCATIVOS hemos sido testigos del potencial de esta estrategia. Por ejemplo, durante el año 2016, en colaboración con el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), realizamos un estudio para monitorear el funcionamiento de las RME. Esto se llevó a cabo a través de un cuestionario online enviado a Directores/as y Jefes/as de UTP de 8 regiones del país, el que fue respondido por 306 directivos (Pino-Yancovic, Ahumada y González, 2017).

Los resultados de este monitoreo indican que los directivos valoran esta estrategia, pues les permite compartir experiencias y desarrollar acciones en conjunto, comparando y contrastando ideas y proyectos vinculados con la mejora de sus centros escolares. Por ejemplo, un 62,4% de los participantes concuerda con que las RME son instancias donde se trabaja colectivamente para el logro de metas comunes. Además, un 72,3% de los directivos encuestados señala que la agenda de la red se construye en base a las prioridades de los participantes, mientras que un 81% está de acuerdo con que el trabajo en red está asociado con el mejoramiento de su gestión directiva.

Por otra parte, los resultados del estudio indican que aún existen ámbitos donde las RME tienen que mejorar. Por ejemplo, un 36,3% de los directivos se muestra en desacuerdo o indeciso

respecto de que las redes establecen mecanismos y canales de comunicación para vincularse con otros actores e instituciones comunitarias. Ello puede ser reflejo de la etapa de instalación en la que se encontraban las RME en 2016, preocupadas por convocar a sus integrantes y no tanto a actores externos. Por otra parte, un 33,3% de los participantes está en desacuerdo con que su interés por participar en las reuniones de red ha aumentado desde que éstas han comenzado, levantando una alerta sobre la necesidad de mantener y aumentar la motivación de los agentes de las RME por participar de sus reuniones.

Ambos Centros de Liderazgo, en conjunto con el Ministerio de Educación, continuaremos desarrollando este monitoreo al funcionamiento de las RME hasta el año 2019. Con ello, esperamos ofrecer información relevante para retroalimentar el trabajo que realizan directivos, sostenedores y supervisores en estos espacios, y para las orientaciones que el mismo Ministerio entregue a sus equipos provinciales respecto de esta modalidad de apoyo.

Proyectando una orientación de mejoramiento sistémico a través de la estrategia de apoyo en redes escolares

La actual orientación de mejora centrada en los centros escolares ha permitido avanzar en el aprendizaje de nuestros estudiantes, principalmente al asegurar el logro de estándares definidos por la normativa vigente (Martinic, 2002; Valenzuela, Labarrera, y Rodríguez, 2008). Sin embargo, y a pesar de los avances alcanzados por Chile en materia educativa, es importante reconocer que existe un límite a lo que puede ofrecer un modelo de aseguramiento de la calidad basado principalmente en estándares y rendición de cuentas, tal como lo indica la experiencia internacional (Darling-Hammond, 2004; Sahlberg, 2010; Sandholtz, Ogawa, & Scribner, 2004). Asimismo, la lógica de aseguramiento de la calidad entra en tensión con un ciclo de mejora continua, pues éste requiere de aprendizaje e innovación constante en aspectos clave del trabajo educativo, como el currículo y la enseñanza, más allá de lo demandado por estándares de desempeño (Anderson & Kumari, 2009).

La estrategia de trabajo en red ofrece al sistema educacional en nuestro país una alternativa para repensar el mejoramiento educativo más allá del cumplimiento de estándares por parte de cada establecimiento. La investigación avala que el trabajo en red facilita el aprendizaje e innovación a partir de un trabajo colaborativo (Katz & Earl, 2010). A la base del trabajo en red, está el supuesto de que todos pueden contribuir con recursos y conocimiento valioso para los propósitos de la red y de quienes la conforman (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). De este modo, la estrategia de redes escolares se sustenta en una cultura de trabajo colaborativa, donde se ofrece un apoyo técnico colectivo y se establece una co-responsabilidad por el mejoramiento educativo (ver figura 1). Estos elementos configuran un tránsito desde una orientación de mejoramiento centrado en el establecimiento a una orientación sistémica, donde la preocupación está en lograr calidad y equidad en todas las escuelas y liceos que forman parte de sistema.



Figura 1. Elementos clave para una orientación de mejoramiento educativo sistémico (elaboración propia).

A modo de cierre

La estrategia de trabajo en red pone a los directivos escolares en una posición central para liderar su propio proceso de mejora, en el encuentro y colaboración con sus pares. En este espacio de trabajo, ellos comparten sus necesidades y capacidades, y ponen a disposición de la red sus experiencias en contextos similares. Asimismo, en las redes de mejoramiento los establecimientos pueden contar con apoyos técnicos provenientes del Ministerio o de otras instancias especializadas que favorezcan el desarrollo de capacidades en todo el sistema escolar.

Al igual que un estudiante mejora sus aprendizajes en un contexto de colaboración con sus pares, una escuela o liceo mejora en la medida que se da un aprendizaje lateral y de colaboración con quienes participan de la red. Así, las redes escolares suponen el tránsito de una cultura de competición a una cultura de colaboración para iniciar y sostener procesos de cambio y mejoramiento educativo sistémico. El desafío, entonces, es lograr una responsabilización colectiva respecto al éxito o fracaso de todos los establecimientos que forman parte del sistema educativo, otorgando los apoyos suficientes para que se produzca un aprendizaje lateral en y entre establecimientos.

- Ahumada-Figueroa, L., González, A., y Pino-Yancovic, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Informe Técnico N°1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202.
- Anderson, S., & Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International Journal of Educational Development*, 29(3), 281–292.
- Ball, S. J. (1997). Good school/bad school: Paradox and fabrication. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 317–336.
- Bellei, C., Osses, A., y Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa: De la intuición a la evidencia*. Santiago, Chile: CIAE Universidad de Chile.
- Chapman, C. (2013). Academy federations, chains, and teaching schools in England: Reflections on leadership, policy, and practice. *Journal of School Choice*, 7(3), 334–352.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.
- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69–87.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118–129.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1047–1085.
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113–135.
- Ehren, M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738–754.
- González, A. (2017). *Rhetoric and reality of school improvement in Chile. A multiple case study of school improvement policy and external technical support programmes for municipal primary schools*. Tesis para optar al grado de PhD in Education. London: UCL (University College London).
- González, A. (2016). Can educational technical assistance (ATE) be a strategy for teacher professional development? Reflections from a Chilean case study. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 51–72.
- Katz, S., & Earl, L. M. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Larroulet, C., y Montt, P. (2010). Políticas educativas de largo plazo y acuerdo amplio en

educación: El caso chileno. En S. Martinic, & G. Elacqua (Eds.) *Fin de ciclo: Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile / OREALC-UNESCO.

Martinic, S. (2002). La reforma educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista Digital UMBRAL* 2000 n°8, 1-12.

MINEDUC. (2017). *Plan de mejoramiento educativo 2017*. Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General.

MINEDUC. (2009). Asistencia técnica educativa: En la senda del mejoramiento de la calidad. *Nuestros Temas*, 33. Santiago, Chile: MINEDUC.

Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631.

Pino-Yancovic, M., Ahumada-Figueroa, L. y González, A. (2017). Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación 2016. Reporte N°1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/reporte-monitoreo-rme-2016/>

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165–193.

Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.

Román, M. (2008). Planes de mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de Educación*, 1(9), 1–18.

Román, M., y Murillo, F. J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista Educación*, Número ext, 46–66.

Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45–61.

Sandholtz, J., Ogawa, R., & Scribner, S. (2004). Standards gaps: Unintended consequences of local standards-based reform. *The Teachers College Record*, 106(6), 1177–1202.

Scanlan, M., Kim, M., Burns, M. B., & Vuilleumier, C. (2016). Poco a poco: Leadership practices supporting productive communities of practice in schools serving the new mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52(521), 3–44.

Taylor Webb, P. (2006). The choreography of accountability. *Journal of Education Policy*, 21(2), 201–214.

Valenzuela, J. M., Labarrera, P., y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129–145.

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93–112.

Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). *Improving schools through networks: A new approach to urban school reform*. *Educational Policy*, 17(4), 399–430.

**Seguimiento a egresados del
Diplomado en Liderazgo
Sistémico y Aprendizaje en
Red:
¿Qué consideran valioso y
útil a un año de finalizada la
formación?**

Mauricio Pino-Yancovic, Álvaro González,
Luis Ahumada y María Fernanda Del Pozo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Introducción

Una importante crítica a los programas de desarrollo profesional en liderazgo o gestión escolar, es el escaso o nulo seguimiento de la apropiación de los conocimientos y habilidades adquiridos en los procesos formativos, así como su transferibilidad a las comunidades educativas (Donoso, Benavides, Cancino y Castro, 2012). La evaluación es clave en cualquier programa de formación, pero es una debilidad particularmente relevante en el caso de los directivos escolares en Chile. En comparación con otros países de Latinoamérica, los directivos chilenos tienen bastante formación voluntaria en servicio, de hecho, una gran cantidad tienen grados de magíster y doctorado (Muñoz, et al. 2017). Sin embargo, esta formación no siempre está vinculada a su desempeño o rol como líderes escolares, reflejando una desarticulación con su desarrollo profesional (Weinstein y Hernández Vejar, 2014).

Cuando pensamos en evaluar un programa de desarrollo profesional para líderes escolares, resulta fundamental recolectar información tanto de las acciones realizadas en diferentes instancias del ejercicio profesional de los directivos, como de los efectos que éstas tienen en los participantes. Contar con esta información posibilita introducir cambios y ajustes a las propuestas formativas, a fin de mejorar su efectividad para fortalecer su desempeño laboral (Bryk, Gomez, Grunow & Lemahieu, 2015). Asimismo, desde una perspectiva de mejoramiento sistémico (González, Pino-Yancovic y Ahumada-Figueroa, 2017), la formación de líderes escolares debe apuntar a desarrollar capacidades profesionales que se desplieguen en servicio del territorio donde se insertan, y no sólo al interior de sus escuelas o liceos. En este contexto, los centros de liderazgo, las instituciones ministeriales, las universidades y todos aquellos que tienen un rol en la formación de los directivos en Chile debemos asumir una co-responsabilidad en los efectos de los programas de desarrollo profesional, y con ello del desempeño de los directivos escolares.

Atendiendo a la problemática de conocer los efectos esperados e inesperados que tienen los programas de formación para directivos escolares, LIDERES EDUCATIVOS ha desarrollado un proceso de seguimiento a la primera cohorte del diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, impartido el año 2016. El seguimiento de los egresados del programa de formación que a continuación presentamos, da cuenta del valor, la utilidad y de posibles mejoras al programa desde la perspectiva de sus participantes. Estimamos que esta información puede ser útil para realizar cambios en el modelo formativo que estamos desarrollando y así mejorar su calidad para futuras versiones. A su vez, puede ser considerado como un insumo para otros programas de formación, de modo que eviten problemáticas que aquí ya han sido detectadas.

Formación de líderes sistémicos por LIDERES EDUCATIVOS

Existen distintas definiciones de liderazgo sistémico y prácticas de liderazgo sistémico, sin embargo, todas enfatizan las acciones de los directivos para promover la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes de su territorio (Boylan, 2016; Close, 2016; Hopkins & Higham, 2007; Moolenaar & Slegers, 2015; Schley & Schratz, 2011; Spillane & Hopkins, 2013). Estas acciones se enmarcan en la creación de espacios de colaboración, como comunidades de aprendizaje y redes entre establecimientos educativos. En LIDERES EDUCATIVOS, conceptualizamos el liderazgo sistémico como:

Una práctica innovadora de líderes escolares que buscan facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del sistema escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa. (Ahumada-Figueroa, González, Pino y Galdames, 2016, p.13).

El liderazgo sistémico es fundamental para transitar desde el mejoramiento como un problema de establecimientos aislados hacia un mejoramiento sistémico, que implica promover una cultura de la colaboración entre diversos agentes escolares. La literatura señala que los directivos requieren de una formación especializada que les permita desarrollar capacidades para activar, desarrollar y mantener redes a través de estrategias de acompañamiento (Ahumada, González y Pino, 2016; Hadfield & Chapman, 2009; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck & Goodall, 2010; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall, & Lowden, 2016).

Tomando esto en consideración, el diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red que imparte LIDERES EDUCATIVOS fue diseñado para fortalecer las capacidades de los líderes escolares que participan en las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), promovidas por el Ministerio de Educación desde el año 2015. Las RME se proyectan como instancias de colaboración e intercambio entre Directores/as y Jefes/as de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de establecimientos de una misma comuna o territorio, con la participación de una dupla de supervisores ministeriales y de un representante del sostenedor. En un plazo de cuatro años, entre 2016 y 2019, nuestro centro tiene la tarea de formar 230 directivos escolares como líderes sistémicos, por lo que la evaluación de cada cohorte resulta un insumo fundamental para mejorar el currículo y modelo formativo del diplomado.

Currículo y modelo formativo del diplomado

El currículo fue diseñado en base a una revisión de la literatura y experiencias de sistemas escolares internacionales que han promovido estrategias o políticas de desarrollo de capacidades de liderazgo sistémico (Ahumada-Figueroa, Pino, González y Galdames, 2016). Asimismo, para el modelo formativo, se consideró la literatura nacional e internacional sobre el desarrollo profesional de líderes escolares (Bush, 2009; Muñoz y Marfán, 2011) y se adaptó el modelo de aprendizaje experiencial

(Kolb & Kolb, 2009). Así, el diplomado se orientó a desarrollar capacidades para facilitar el aprendizaje entre establecimientos a través de cuatro módulos de formación, cada uno con su meta de aprendizaje y conceptos clave (ver Tabla 1).

Objetivo	Desarrollar capacidades de liderazgo sistémico para facilitar el aprendizaje entre escuelas y liceos a través de redes escolares.			
Módulos	Módulo 1: Nuevos líderes para un nuevo sistema	Módulo 2: Redes y acompañamiento	Módulo 3: Prácticas de liderazgo sistémico	Módulo 4: Movilizando innovación en redes escolares
Metas de aprendizaje	Los líderes sistémicos interpretan el actual contexto de transformaciones del sistema escolar chileno, y adecúan sus prácticas en coherencia con los marcos de actuación y de política educativa sobre liderazgo y mejora escolar.	Los líderes sistémicos aplican estrategias de acompañamiento en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando conocimientos asociados al funcionamiento de redes escolares.	Los líderes sistémicos fortalecen comunidades de aprendizaje en sus establecimientos y en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando prácticas de liderazgo sistémico.	Los líderes sistémicos aplican herramientas de indagación colaborativa y generación de conocimiento compartido, para facilitar innovación entre escuelas y liceos en redes de mejoramiento escolar.
Conceptos clave	Pensamiento sistémico. Colaboración.	Capital social. Organización de la red.	Liderazgo distribuido. Trabajo en equipo. Aprendizaje organizacional.	Innovación y mejora. Indagación colaborativa.

Tabla 1. Currículo del diplomado en liderazgo sistémico y aprendizaje en red.

El diplomado se implementó en modalidad b-learning, que consistió de ocho sesiones presenciales (74 horas pedagógicas), complementadas con actividades no presenciales en un Aula Virtual (36 horas pedagógicas) durante cinco meses, entre agosto y diciembre de 2016. Las instancias presenciales fueron lideradas por un relator y un facilitador, dando preferencia a la problematización de las experiencias y desarrollo conceptual con los participantes a través de presentaciones, análisis de casos y trabajos grupales. En las instancias no presenciales se desarrollaron actividades de auto-aprendizaje, lo que involucró la revisión de videos, lecturas de artículos académicos, y actividades grupales asincrónicas (foros, votaciones).

En cada módulo, los participantes debían aplicar lo trabajado en sus redes escolares o establecimientos a través de tareas auténticas (Ahumada, 2005; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007; Monereo, 2003). Las tareas fueron desarrolladas como un método de evaluación formativa, que contempló el uso de rúbricas con niveles de desempeño definidas de acuerdo a cada meta de aprendizaje, con el fin de retroalimentar a los participantes. Para la evaluación final y aprobación del diplomado, los participantes debían entregar un portafolio el cual articulaba las distintas tareas realizadas para dar cuenta de la aplicación de las metas de aprendizaje abordadas en el diplomado y proponer una reflexión sobre su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Estrategia de seguimiento de egresados

El seguimiento se realizó con la cohorte 2016 del diplomado, donde participaron 53 líderes escolares, 38 mujeres y 23 hombres, de las regiones del Biobío (30) y Metropolitana (23)¹. La mayoría de ellos ocupaban los cargos de director/a (n=23), jefe/a de UTP (n=28), además de dos participantes, quienes ejercían cargos de apoyo técnico desde el sostenedor.

Se optó por una metodología de producción de datos mixta, complementaria exploratoria (Greene, 2007), con el propósito de conocer con la mayor profundidad posible cómo los participantes de esta cohorte han significado su experiencia de formación en relación a la utilidad y valor para su ejercicio profesional. En concreto, se aplicó una encuesta online que fue enviada a todos los participantes de la cohorte, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de siete participantes.

Encuesta online

La encuesta buscó identificar de manera extensiva aprendizajes logrados en el diplomado, así como recoger percepciones sobre la adquisición de habilidades, y las prácticas implementadas a nivel de establecimiento y red. La encuesta se aplicó por un periodo de seis semanas (29 de agosto a 11 de octubre 2017), logrando una tasa de respuesta de un 74%. De las 39 encuestas recopiladas, 32 estaban contestadas en su totalidad, y siete estaban incompletas. Se evaluó caso a caso las encuestas incompletas, y se consideraron como válidas aquellas en que a lo menos dos tercios de la encuesta estuviera completa. Finalmente, fueron 36 las encuestas consideradas como válidas y tres las inválidas. La muestra final considerada para este reporte corresponde a un 68% del total de egresados de la cohorte 2016 del diplomado. Para el análisis de los datos recogidos, se calcularon los porcentajes de respuesta por cada ítem del cuestionario.

Entrevistas individuales

Las entrevistas semi-estructuradas buscaron profundizar en los conocimientos y las habilidades adquiridas que actualmente están aplicando los egresados. Esto permitió identificar posibles dificultades o limitaciones para su implementación de acuerdo a los contextos de los participantes, así como conocer el grado de satisfacción de los egresados con el programa. Se realizaron entrevistas individuales con participantes de distintas comunas de modo de explorar la utilidad y valor del diplomado en diferentes contextos. En la Región Metropolitana fueron entrevistados dos directoras, un director y dos jefas de UTP, todos de distintos establecimientos urbanos. En la Región del Biobío se entrevistó a una directora y a un jefe de UTP de un mismo establecimiento perteneciente a una comuna pequeña y rural. La información de las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido cualitativo, utilizando una codificación abierta, lo que permitió identificar temas recurrentes entre los entrevistados.

¹ De la región del Biobío había participantes de las comunas de Arauco, Cañete, Concepción, Coronel, Florida, Hualpén, Hualqui, Los Álamos, Lota, Penco, San Pedro de la Paz, Santa Juana, Talcahuano, Tirúa, y Tomé; mientras que de la Región Metropolitana había participantes de las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel.

Resultados

En general los resultados del seguimiento indican que los egresados sienten un alto grado de satisfacción con el diplomado. Si bien las motivaciones para participar fueron diversas, todos estuvieron bastante contentos con los aprendizajes logrados y contenidos abordados en los distintos módulos. Los egresados resaltan que el diplomado ha contribuido a generar una visión más macro de la educación, superando las nociones de competencia y reforzando la idea de mejora sistémica de la educación pública, lo que se considera muy acorde con las últimas reformas educacionales. Además, hay una valoración positiva de los relatores y facilitadores, así como de la retroalimentación oportuna que recibieron en las instancias presenciales y no presenciales.

Específicamente, a partir del análisis de los datos producidos durante el seguimiento, los egresados destacan tres conceptos claves, particularmente útiles y valorables: “Propósito de la Red”, “Liderazgo Distribuido” y “Trabajo en Equipo”. En las siguientes secciones, respecto de cada concepto, entregamos una breve definición sobre cómo fue abordado durante el diplomado. Luego, se describe cómo estos conceptos fueron comprendidos por los participantes y cómo los han utilizado para desarrollar acciones concretas, destacando la valoración y dificultades que tuvieron al implementarlas. Para ello, se complementa lo señalado en las entrevistas con los datos de la encuesta, de modo de reflejar cómo estos conceptos se vinculan con sus prácticas cotidianas en los establecimientos y en la red.



1. El propósito de las redes escolares

En las entrevistas, los participantes mencionan recurrentemente haber comprendido la importancia que las redes tengan un propósito claramente definido para su organización y funcionamiento. Los propósitos de las redes escolares pueden ser diversos, pero para que éstas funcionen adecuadamente y se sustenten en el tiempo, deben ser significativos y compartidos por los agentes² de una red (Hadfield & Chapman, 2009). Tal como señalamos en uno de los documentos de apoyo del diplomado:

La característica principal de toda red es el propósito que aglutina y convoca a los agentes a involucrarse en un trabajo en red y colaborar con otros agentes. Escoger y determinar el propósito de la red supone que los agentes se involucren honesta y críticamente con sus pares respecto a lo que realmente quieren alcanzar con el trabajo colaborativo, y los valores que sustentan dicho propósito (Ahumada, González y Pino, 2016, p.14).

Los participantes comentan que el diplomado les ha posibilitado comprender la necesidad que la red tenga un propósito compartido, construido colaborativamente y que mantenga al grupo unido para lograr esta meta. Los resultados de la encuesta muestran que un 68,6% de los participantes señalan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el propósito de la red debe estar en línea con los objetivos de mejoramiento que se han planteado para sus establecimientos.

Aun cuando se observa consistencia en los participantes respecto a la relevancia del propósito, existen diferentes experiencias prácticas al momento de intentar definir o re-definir éste en sus redes escolares. Por ejemplo, un participante narra que es muy difícil generar cambios para resignificar el propósito de su red comunal, dado que existe *“una incoherencia gigante entre lo que se propone en el diplomado como red de aprendizaje y lo que propone el Ministerio”* (Jefa de UTP). En particular refiere que los participantes de la red no fueron partícipes ni de la definición de los objetivos y propósito, y menos de la agenda de trabajo. En la opinión de esta participante, el trabajo de la red era conducido por los supervisores y la participación de otros agentes de la red era más bien pasiva, lo que imposibilitaba intervenir en su propósito.

En el caso de una comuna, algunos participantes del diplomado, durante su proceso de formación, decidieron conformar una nueva red. Esta nueva red, conformada por cuatro establecimientos, fue percibida como una red de aprendizaje, cuyo propósito fue definido por sus agentes, con un plan de trabajo y temáticas a desarrollar. Sin embargo, según relatan en las entrevistas, no pudieron articularse efectivamente con su sostenedor y a falta de condiciones necesarias para reunirse y trabajar colaborativamente, durante este año 2017 esta iniciativa se desarticuló.

En otras comunas las experiencias fueron más exitosas. Específicamente en una de ellas, se atribuye que los cambios en sus redes se deben al hecho que la Jefe Técnico comunal también realizó el diplomado, por lo que hay una mirada común respecto al trabajo y aprendizaje en red. En esta comuna el propósito de sus redes se redefinió a partir del diplomado, pasando de ser una red cuya agenda en el 2016 se definía en función de los requerimientos del calendario escolar –por ejemplo, trabajando en los Proyectos de Mejoramiento Escolar o en función de la entrega de resultados SIMCE– a una planificación en el 2017 orientada al propósito de generar colaboración e intercambio de experiencias. Así, durante el presente año han estado trabajando en el intercambio de prácticas exitosas entre establecimientos, asumiendo la conducción de las sesiones los directivos de distintas escuelas. Un entrevistado de esta comuna señaló:

Ha habido cambios en cómo funciona la red. El año pasado, era una red informativa y había que hacer un tránsito hacia una red de intercambio pedagógico y generación de conocimiento, y eso es lo que ahora cambió. Nosotros ahora nos reunimos principalmente para reflexionar, analizar e intercambiar buenas prácticas y nos distribuimos también el liderazgo (Director).

Los participantes de otra comuna también identifican algunos cambios positivos en el propósito de sus redes a raíz del diplomado. Ellos pertenecen a una red provincial de establecimientos de enseñanza media científico humanista, por lo que el intercambio se da entre agentes de unidades educativas de similares características. Este año 2017 el propósito de su red se focalizó en realizar intercambios de experiencias y a cada establecimiento le correspondía presentar algún trabajo propio, además de consensuar la planificación de los temas a tratar durante el año.

² Al igual que en el diplomado hemos optado por utilizar la nomenclatura “agentes de la red” para dar cuenta de los participantes de una red, dado que releva un aspecto clave del funcionamiento de las redes y que es el agenciamiento de quienes conforman una red, es decir, una participación activa de sus miembros. La cantidad de agentes o actores determina el tamaño de la red, así como el potencial número de conexiones que se pueden dar entre ellos.



2. El Valor del Liderazgo Distribuido

En el diplomado, el liderazgo distribuido fue definido como *“una práctica que involucra tanto procesos de influencia (cambio de creencias y prácticas) como delegación de tareas (funciones específicas) entre profesionales, las que en su conjunto deben tener por horizonte la mejora educativa”* (Ahumada, González y Pino, 2016, p.15). Este concepto fue trabajado durante una sesión completa con los participantes donde se revisaron diferentes estudios y modelos de liderazgo distribuido.

Según los entrevistados, la formación en liderazgo distribuido los llevó a reflexionar sobre cómo éste es ejercido en sus redes escolares –todas con una conducción bastante vertical en un comienzo– así como en sus propios establecimientos. Este es un ámbito destacado en todas las entrevistas. Los directivos señalan que el diplomado les ha servido para repensar la manera en que distribuyen las tareas de conducción en sus respectivas comunidades, así como en la manera en que hacen el acompañamiento técnico a los docentes. De acuerdo a las entrevistas, les permitió reflexionar sobre cómo potenciar y dar espacio a nuevos liderazgos en sus establecimientos, y también sobre cómo todos los actores se hacen parte de las decisiones y las acciones, contribuyendo desde sus distintas posiciones a la mejora escolar.

Cambios concretos mencionados por un entrevistado son la elaboración de un manual de roles y funciones, donde quedó establecida la distribución de las labores de liderazgo y la colaboración como base de sus relaciones profesionales. De acuerdo a un entrevistado, esto *“permite tener un liderazgo distribuido y colaborativo, porque tú te das cuenta que, si existe la colaboración, todos somos importantes, pero si uno falta, la escuela igual funciona porque alguien puede asumir ese rol”* (Director).

También se mencionan otros ejemplos de cambios de prácticas, como la elaboración de pautas de acompañamiento al aula y el aumento de la frecuencia de las visitas al aula con un énfasis en la retroalimentación. Estos resultados se vinculan con la meta de aprendizaje del módulo tres, que buscó que los líderes sistémicos puedan fortalecer comunidades de aprendizaje en sus establecimientos y en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando prácticas de liderazgo distribuido.

Esta percepción positiva respecto de cambio en las propias prácticas de liderazgo distribuido también se observa en los resultados de la encuesta. Un 91% de los participantes señaló que su capacidad para identificar personas dentro de su establecimiento para que puedan asumir funciones de liderazgo ha aumentado. Un 77% dijo haber aumentado su capacidad para identificar tareas en su establecimiento que pudiesen ser conducidas por otras personas distintas a quienes tradicionalmente lo hacen.

En cuanto al liderazgo distribuido en la red, aparecen experiencias disímiles. En el caso de una comuna se identifican cambios importantes en el nivel de participación en la red, pasando desde una organización más vertical hacia un trabajo más horizontal. En este caso, el trabajo se ha organizado con una red amplia donde participan todos los establecimientos de la comuna (alrededor de veinte), la que formalmente es identificada como la Red de Mejoramiento Escolar. Además, existen “sub redes” donde los establecimientos se dividen en “comunidades de aprendizaje” de tres a cinco escuelas o liceos, con reuniones periódicas, que ahora, gracias al diplomado, tiene una organización mucho más horizontal.

Tanto en la red ampliada como en las sub redes el tiempo aparece como una importante limitación para el trabajo en red y para la instauración de un liderazgo distribuido. Si bien en la red comunal ampliada de la Región Metropolitana el tiempo de las reuniones está “protegido” y es parte del calendario escolar, el tiempo de las sesiones siempre se hace insuficiente. La “sub red”, por su parte, no tiene un tiempo asignado, sino que depende de la capacidad de los directores de organizarse para converger. Frente a las múltiples contingencias y exigencias del mundo escolar, se suele alterar la planificación inicial o suspender el trabajo. Cabe señalar que, si bien en el cuestionario se percibe que hay avances en la distribución del liderazgo en las redes, al considerar a todos los encuestados, más de un tercio señala que su participación en la organización de la red no ha aumentado. Al respecto, en las entrevistas los participantes señalan que requieren de más herramientas concretas que les faciliten implementar acciones para distribuir el liderazgo y mejorar la colaboración, tanto en sus redes, como en sus establecimientos.



3. Trabajo en equipo: La colaboración al interior y afuera del establecimiento

Un tercer concepto que es relevado en las entrevistas es el trabajo en equipo. En el diplomado este concepto fue trabajado como *“una comunidad de personas que comparten significados y metas comunes, cuyas acciones son interdependientes, en donde el sentido de pertenencia viene dado por la lealtad, el amor, la responsabilidad y la confianza que los miembros sienten de forma recíproca”* (Ahumada, 2005, p.80). Según los entrevistados, los aprendizajes del diplomado han servido para potenciar el trabajo en equipo y la colaboración en distintos ámbitos. Así, se señalaron cambios tales como que en los establecimientos ahora se planifican actividades con objetivos mancomunados, que se ha logrado una mayor articulación entre equipos directivos y docentes, o se han mejorado las instancias de reflexión pedagógica.

En dos establecimientos, los entrevistados relatan iniciativas más concretas de trabajo en equipo. En uno se menciona que se ha trabajado para mejorar la comunicación y articulación entre el equipo de integración (PIE) y los docentes, apelando al lenguaje de la colaboración, con resultados positivos. En el otro establecimiento se han formado equipos de trabajo (por departamentos de asignaturas y por jefes de un mismo nivel). Se reconoce como un trabajo incipiente, que al comienzo requirió de bastante conducción, pero que poco a poco se ha ido dando autonomía para que generen sus propias dinámicas de trabajo grupal.

Complementariamente, los resultados de la encuesta muestran en general una percepción positiva de los directivos respecto del trabajo en equipo en sus establecimientos. Así, el compartir las problemáticas de la sala de clases con sus colegas, o el compartir experiencias son acciones que suceden con regularidad en sus escuelas. Por otra parte, los egresados del diplomado tienen una percepción positiva respecto del aumento de sus capacidades para promover la colaboración al interior de sus escuelas. Un 91% de los encuestados señaló que su capacidad para alinear a la comunidad educativa en torno a objetivos y principios comunes ha aumentado. Con un mismo porcentaje, se afirmó que han aumentado sus capacidades para promover un sentido de responsabilidad compartida en la comunidad, respecto de los logros y fracasos, y para generar compromiso de la comunidad educativa con el mejoramiento del establecimiento.

El aumento de instancias de trabajo en equipo y de colaboración entre docentes, no se ve asociada a una mayor profundización de los aprendizajes organizacionales y a la generación de conocimientos colectivos. Estos últimos procesos se reportan con una menor frecuencia. Así, un tercio de los encuestados señala que nunca o rara vez en sus establecimientos las personas aprenden observando a sus colegas, y tampoco se usan los errores como fuente de aprendizaje. El aprendizaje a partir de las reflexiones grupales es reportado como un hecho frecuente sólo por un 56% de los encuestados. Esto podría sugerir que, si bien hay avances en la generación de prácticas de trabajo colaborativo, podrían ser aún un tanto superficiales, en el sentido que no se está movilizand o conocimiento a partir de esas prácticas, o si se está haciendo, es todavía bastante incipiente. A nivel de red, ocurre un fenómeno similar, donde sólo aparecen prácticas incipientes de trabajo en equipo colaborativo. Estos resultados se vinculan con la cuarta meta de aprendizaje, la que busca que los líderes sistémicos apliquen herramientas de indagación colaborativa y generación de conocimiento compartido, para facilitar innovación entre escuelas y liceos en redes escolares. En próximas versiones de este diplomado se deben mejorar las estrategias y herramientas pedagógicas que se trabajan con los directivos para avanzar en el logro de esta meta de aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados del estudio de seguimiento muestran que el diplomado introduce una nueva comprensión de los propósitos y prácticas que movilizan las redes escolares. Estas nuevas comprensiones les permiten a los participantes visualizar de una manera distinta las formas de funcionamiento de sus establecimientos y sus redes escolares. En particular, refieren a las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), detectando puntos claves donde puede mejorar esta iniciativa del Mineduc.

En cuanto a la aplicación práctica de los aprendizajes del diplomado, según el relato de los participantes y los resultados de la encuesta, durante el año 2017 ha habido ámbitos concretos en los que ha tenido efectos, tales como la definición del propósito de sus redes, el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido, y un énfasis en el trabajo en equipo para promover colaboración. No obstante, la profundidad y la extensión de estos cambios dependen bastante del contexto de los participantes. Por ello, la transferencia de prácticas y recursos a los contextos educativos de los participantes debe ser considerada con mayor detenimiento y profundidad para futuras instancias formativas de líderes sistémicos. Finalmente, los egresados señalan que sería importante desarrollar herramientas más concretas que faciliten la traducción y transferencia de los conocimientos a sus comunidades educativas, así como la implementación de acciones en sus redes y establecimientos.

Por otro lado, las entrevistas dan cuenta que un valor importante del diplomado es el aspecto ético de fortalecer una mirada de carácter territorial con foco en mejorar la educación pública para todos, más allá de los muros de sus escuelas y liceos. Se sobrepone, de este modo, un sentido colaborativo en la mejora educativa por sobre una cultura de competencia. Dado que este aspecto ético convive con políticas educativas que tienen una lógica de individualismo y competencia, llevarlo a la práctica presenta un desafío y potenciales contradicciones para estos directivos.

En síntesis, producto de este estudio de seguimiento, podemos señalar los siguientes aspectos que refuerzan el diseño que se ha realizado para esta formación de líderes sistémicos.

- La formación de líderes sistémicos supone un énfasis formativo más allá de su rol como directivos escolares al interior de sus establecimientos, considerando el territorio y sus redes escolares.

- La formación de líderes sistémicos se sustenta, principalmente, en una ética profesional que implica generar conocimientos colectivos para un mejoramiento sistémico, situando a la mejora más allá de los muros de sus escuelas.
- El ejercicio del liderazgo sistémico requiere de capacidades para promover trabajo en equipo y desarrollar liderazgo distribuido tanto al interior como fuera de los establecimientos.

Por otra parte, los resultados del seguimiento también señalan al menos dos aspectos necesarios de fortalecer en el diseño curricular y didáctico del diplomado para la formación de líderes sistémicos.

- La formación debe ser contextualizada para que esta sea más útil y valiosa para los participantes, en concordancia a sus necesidades y desafíos actuales.
- Las prácticas de liderazgo sistémico requieren de herramientas concretas, pautas y modelos de trabajo, de modo que puedan ser aplicados tanto en sus establecimientos como en sus redes escolares.

Estas lecciones servirán a nuestro centro para avanzar en la tarea de desarrollar y fortalecer las capacidades de liderazgo en distintos niveles de nuestro sistema escolar, como una manera de generar condiciones para un mejoramiento sistémico con acento en la calidad y equidad de todos los estudiantes. Esta experiencia nos alienta a continuar en esta senda de promover una transformación cultural para pasar de la competencia a la colaboración. Ciertamente esto también implica desafíos al nivel de las políticas educativas, de modo que la formación y desarrollo profesional de los directivos sea coherente con una visión sistémica sobre el mejoramiento escolar, donde todos pensemos acerca de éste más allá de los muros de las escuelas.

- Ahumada, L. (2005). *Equipos de trabajo y trabajo en equipo: La organización como una red de relaciones y conversaciones*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, (45), 11-24.
- Ahumada-Figueroa, L., González, A., y Pino-Yancovic, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Informe Técnico N°1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ahumada-Figueroa, L., Pino, M., González, A., y Galdames, S. (2016). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia*. Informe Técnico N°2. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-el-liderazgo-sistemico-y-el-aprendizaje-en-red-los-desafios-de-la-colaboracion-en-contextos-de-competencia/>
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57-72.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press: Cambridge, MA.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-391.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53-74.
- Close, P. (2016). "System leader" consultancy development in English schools: A long-term agenda for a democratic future? *School Leadership & Management*, 36(1), 113-132.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17. Recuperado desde: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482008>
- González, A., Pino-Yancovic, M., y Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/transitar-desde-el-mejoramiento-escolar-al-mejoramiento-sistemico/>
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. New York: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147-166.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(2), 71-89.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>
- Muñoz, G., Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., Weinstein, J., Azar, A., Marfán, J., Montecinos, M., Galdames, S., Ahumada, L., Campos, F., Leiva, V., y Pascual, J. (2017). *Liderazgo escolar en América Latina*. Panel presentado en el Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, organizado por la Asociación Chilena de Investigadores en Educación, 09 al 11 de agosto, 2017, Santiago, Chile.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 48(1), 63-81.
- Schley, W., & Schratz M. (2011) Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. En: T Townsend y J. MacBeath (Eds). *International Handbook of Leadership for Learning. Springer International Handbooks of Education*, vol 25. Springer, Dordrecht.
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747.
- Weinstein, J., y Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.

The background image shows a man in a white shirt leaning over a table, looking at a document. A woman in a checkered shirt is sitting at the table, her hand near her face. The scene is overlaid with a semi-transparent orange filter. In the bottom right corner, there is a blue geometric graphic consisting of several overlapping triangles and polygons.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Red Lab - Avanzando hacia nuevas propuestas en la formación continua

Cristina Aziz y Andrea Osorio

Fundación Chile

Introducción

Un sistema escolar es competente cuando cumple la finalidad de mejorar los aprendizajes de todos sus alumnos y proporcionarles una educación integral. Para que los estudiantes mejoren en todos los ámbitos, es necesario que el sistema, en sí mismo, se convierta en una “organización que aprende”. Esto significa, según Fullan (2002), invertir continuamente en la mejora de la calidad de pensamiento, en la capacidad de reflexión y de aprendizaje colaborativo, y en la habilidad de elaborar visiones compartidas y conceptos comunes que permitan la coexistencia, en una interacción dinámica, entre las instituciones y personas que componen dicho sistema.

La escuela debe ser el centro del cambio y la mejora. Sin embargo, para lograr un mejoramiento escolar sostenible, el desarrollo a nivel micro y meso debe estar coordinado. Esta coordinación es necesaria porque aun cuando es posible que establecimientos educativos, de manera individual, puedan alcanzar un alto grado de efectividad, sin el apoyo de sus sostenedores no podrán mantener esas condiciones y la colaboración o el trabajo en red es menos probable¹. En una relación bilateral con el nivel intermedio (comunal, distrital, territorial, etc.) basado principalmente en un apoyo permanente, la mejora sistémica es más probable (Johnston, Kaufman & Thompson (2016); Honig, 2012; Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom (2004); Fullan, 2002; Corcoran, Fuhrman, & Belcher (2001).

¹ Debido, por ejemplo, al movimiento de personal, los traslados y los criterios de promoción, las exigencias políticas, las decisiones presupuestarias, incluyendo los recursos para la formación de personal (Fullan, 2002)

El núcleo pedagógico

Desde ese nivel institucional, se entiende que el foco de acciones en apoyo a procesos de mejoramiento educativo, debieran estar en la gestión pedagógica y curricular de los establecimientos con la finalidad de fortalecer las dinámicas de enseñanza y aprendizaje escolar. En este sentido, se pueden establecer los ejes centrales en torno a los cuales es necesario organizar los apoyos brindados a las escuelas, intentando impactar en lo que Elmore (2010) denomina el “núcleo pedagógico”, a saber:

- ✓ Fortalecer el rol y liderazgo del jefe de la unidad técnica pedagógica (UTP) y de su equipo técnico.
- ✓ Sistematizar los procesos de normalización, planificación e implementación curricular y evaluación de los aprendizajes, con foco en los procesos pedagógicos a nivel de aula.
- ✓ Mejorar el nivel de apropiación curricular (conocimiento de los instrumentos curriculares, habilidades, contenidos y metodología) por parte de los docentes.
- ✓ Desarrollar competencias profesionales asociadas al mejoramiento del desempeño docente a nivel de aula, a través de una formación continua.
- ✓ Generar instancias sistemáticas de reflexión de las prácticas pedagógicas y de trabajo colaborativo entre los docentes.
- ✓ Optimizar el uso de los recursos humanos, didácticos y tecnológicos disponibles para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo profesional para la mejora educativa

En este enfoque, la formación y acompañamiento a docentes y directivos sería lo medular de un proceso de construcción de capacidades para la mejora educativa. Esto implica que los actores escolares no sólo serían los responsables de implementar nuevas estrategias, procedimientos o materiales educativos, sino que también deberían comprender el sentido de dichas metodologías, conociendo sus fundamentos teóricos, mediante procesos de formación innovadores y reflexivos. Esta reflexividad es esencial si se quiere que los procesos de mejora, acompañado de nuevas maneras de hacer las cosas, sean apropiados por los actores y se transformen en herramientas reales para el desarrollo profesional. De esta manera, docentes y directivos tienen el espacio para desarrollar sentidos propios de su quehacer, vinculando las nuevas propuestas a sus experiencias previas.

Considerando que los demás profesionales que trabajan en el ámbito educativo, son personas que han desarrollado en sus prácticas saberes y configuraciones propias respecto de variados temas, se hace necesario establecer ciertos marcos para las propuestas formativas. Estas necesitan basarse no simplemente en la reproducción o acumulación de saberes, y el desarrollo de conocimientos y habilidades nuevas, sino que en el aprendizaje colectivo, a través de la reflexión de experiencias pasadas y presentes, buscando así procesar información, corregir errores y resolver problemas de modo creativo y transformador. Este ejercicio no implica la suma de aprendizajes individuales, sino que tiene que darse a través de densas redes de colaboración entre los miembros que componen la institución o sistema. En ausencia de intercambio de experiencias e ideas, la mejora

tiene poca probabilidad que ocurra y menos que sea sostenible (Bolívar, 2001).

En un primer estadio de diseño de propuestas formativas, entonces, se debe contemplar la elaboración de programas de desarrollo profesional basados en las necesidades reales de los establecimientos educativos y sus actores. Estas se asocian a los requerimientos que plantean las políticas educativas y las exigencias que se derivan del desarrollo del currículo en determinados contextos educativos y sociales. Un insumo fundamental para mejorar la pertinencia de los programas, es la obtención de información acerca tanto de la percepción que tienen docentes y directivos sobre los mismos, como del impacto de la formación en la vida del aula, en el aprendizaje de los alumnos y en las instituciones escolares en su conjunto (Escontrela, 2010).

Este modelo de formación implica el desarrollo de una mirada centrada en los actores, lo que abre un espacio a la heterogeneidad por sobre la homogeneización de propuestas. Así entonces, se puede indicar que es necesario establecer un período previo para desarrollar un diagnóstico pertinente que permita identificar las necesidades formativas de un determinado grupo de actores. Sobre todo considerando que cada institución educativa presenta un sello propio, un contexto socio-educativo que determina la especificidad de los requerimientos de desarrollo profesional que sea relevante para la comunidad educativa dentro de su proceso de mejoramiento escolar. Lo que puede ser una solución innovadora en una escuela o liceo, puede no hacer sentido en otros establecimientos educacionales.

Desde el punto de vista metodológico, para el trabajo con profesionales en ejercicio se han desarrollado enfoques, que identifican ciertos elementos clave para su profesionalización, en el marco del mejoramiento educativo. En primer lugar, cobra vital importancia la comprensión global del contexto por parte del profesional en formación, tanto del punto de vista de su entorno inmediato, como de su rol en el proceso de mejora. La construcción colectiva de sentidos pasa a ser vital en el compromiso que despliegue cada persona con su formación y con las expectativas que tenga de ésta, en relación a su práctica. La posibilidad de dialogar, reflexionar y consensuar significados con otros, aporta elocuentemente al empoderamiento del rol de líderes que se espera asuman esos actores en los procesos de cambios que se impulsan (Harris, 2012). Otros aspectos de metodologías propicias a considerar en estos casos, según Loren y Moliner (2008), son:

- ✓ Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- ✓ Problematicar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- ✓ Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.
- ✓ Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- ✓ Propiciar espacios de investigación cualitativa, utilizando métodos diversos, entre los cuales resultan muy valiosos los etnográficos tales como, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales y dramatizaciones.

Red Lab

Considerando la importancia de la apropiación teórica de las innovaciones educativas y lo fundamental que resulta vivenciar las mismas, por parte de los actores escolares, el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile ha desarrollado un modelo formativo denominado Red Lab, inspirado en la metodología TechCamp (para más detalles, ver Aziz y Petrovich, 2016). Red Lab propone el desarrollo de un evento formativo de excelencia ligado a la presentación de nuevas metodologías y herramientas orientadas a la acción, con un modelo práctico y flexible, en el que se comparten desafíos y soluciones relacionadas a las necesidades de las comunidades escolares de un contexto en particular.

Red Lab se diseña en tres etapas:

1.

Antes del evento presencial, para definir la programación y su relevancia para la comunidad educativa.

2.

Durante el evento presencial, para facilitar la conexión de la formación con las necesidades de los participantes.

3.

Después de evento presencial, para proyectar la conexión con un sentido de futuro (Aziz y Petrovich, 2016).

En primer lugar, por tanto, el equipo que diseña la instancia de formación realiza un diagnóstico para detectar los intereses y necesidades de la comunidad participante. A partir de esa información indaga sobre las temáticas, contenidos y metodologías más pertinentes, innovadoras y relevantes en relación a las labores de los asistentes y, con ello, se construye la programación del evento presencial. Considerando lo definido, se invita a un experto internacional como relator principal y a talleristas con dominio y conocimientos prácticos en las temáticas seleccionadas. Los talleristas comparten sus experiencias y guían a los asistentes en la exploración de cada metodología, a través de preguntas relevantes, y que permitan a los participantes, posteriormente, contextualizar lo aprendido. En relación a los asistentes al evento, como Red Lab está pensado desde el trabajo colaborativo, se define como un requisito esencial la inscripción y participación de equipos de trabajo, con al menos 2 profesionales por institución territorial (DAEM, Corporación, DEPROV, escuela, etc.).

En la segunda etapa, el invitado internacional, especialista en la temática seleccionada, expone en un seminario introductorio y motivacional, habilitando las dinámicas que siguen. Estas son compuestas por los talleres previamente programados, cuyos temas y metodologías se conectan entre sí, potenciándose unos a otros. Al final de la mañana, luego del seminario, cada tallerista se presenta a la audiencia y, en cinco minutos, adelanta lo que desarrollará en su taller. Así, los participantes se pueden hacer una primera idea e inscribirse, de acuerdo a la relevancia para sus realidades laborales. Durante la tarde, se hacen dos rondas de sesiones simultáneas, por lo que los asistentes no alcanzan a participar de todos los talleres ofrecidos. La oportunidad de elegir tiene un valor intrínseco en el diseño de Red Lab, ya que, entrega a los participantes un abanico de opciones y el poder de decisión, a través de un ejercicio de metacognición, basado en las necesidades de su comunidad educativa.

En la tercera etapa, una vez finalizado el evento presencial, se invita a las comunidades educativas a “probar” en sus contextos, lo aprendido y reflexionado, a través del diseño de proyectos y planificaciones que faciliten el despliegue de estrategias para la mejora. Los resultados de la implementación deben ser sistematizados a través de una bitácora virtual, llenada por el equipo que implementa la o las iniciativas institucionales resultantes de lo aprendido en Red Lab. Estos resultados deberán ser reflexionados para distinguir los aspectos que son útiles a su entorno, de aquellos que pueden ser prescindibles dadas las características específicas que este pudiera tener. Idealmente, los aprendizajes de las experiencias llevadas a cabo se comparten en una plataforma tecnológica con otros asistentes a la instancia formativa, de manera de fortalecer el diálogo y el crecimiento conjunto. En ese sentido, Red Lab es un laboratorio (lab) que invita a las instituciones a probar

metodologías innovadoras, de manera articulada (en red), para aprender colaborativa y continuamente, buscando una real apropiación y sustentabilidad de los aprendizajes (Aziz y Petrovich, 2016).

Red Lab desafía, por ende, a las comunidades educativas y a quienes las acompañen en su proceso de mejora, en tanto exige una reflexión permanente, siendo este el componente fundamental que le da sentido y valor a la participación de un equipo educativo institucional en la actividad formativa. El desafío continúa cuando se propone implementar lo aprendido en las escuelas y liceos de un territorio y compartir con otros las experiencias y hallazgos. Esto permite, precisamente, facilitar las condiciones de una efectiva apropiación del aprendizaje adquirido y la adaptación a sus contextos (Aziz y Petrovich, 2016). Es en este marco, que Red Lab se presenta como un modelo de formación innovador para el desarrollo profesional, en un formato diverso, práctico y flexible, con el fin de incrementar y utilizar todo el potencial de individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, propio de organizaciones que aprenden.

- Aziz, C. y Petrovich (2016). *Red-Lab Sur: Innovaciones educativas que conectan diseño, seguimiento y transferencia de una experiencia de formación para el cambio efectivo*. (Coords.) Fundación Chile. Recuperado desde: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Red-Lab%20Sur.pdf>
- Bolivar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. *Contexto Educativo*, núm. 18. Recuperado desde: https://www.researchgate.net/publication/48138737_Los_centros_educativos_como_organizaciones_que_aprenden
- Corcoran, T. B., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). *The district role in instructional improvement*. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/6
- Elmore, R. (2010). El núcleo pedagógico. En C. C. Díaz (Ed.), *Mejorando la escuela desde la sala de clases* (Primera Edición) (p. 17-35). Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Escrontela, R. (2010). *La formación del docente en servicio. Reflexiones para el cambio*. Recuperado desde: <http://escamao.com/extramuros.pdf>
- Harris, A (2012). Capítulo 2. *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela* (Primera Edición). Santiago, Chile: Alfabeta Artes Gráficas S.A.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching how central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Johnston, W. R., Kaufman J. H. & Thompson, L. E. (2016). *Support for instructional leadership*. Rand Corporation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Support-for-Instructional-Leadership.pdf>
- Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. Carei, Oise y The Wallace Foundation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/schoolleadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Loren, C. y Moliner, L. (2008) La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1). Recuperado desde: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

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

Mónica Cortez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

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	Favorecer liderazgos compartidos:	Generar
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.	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.	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, qué 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, 2009). 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. & 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. *Revista 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., & 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., & 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., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *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.

Sistema de Desarrollo Profesional Docente en la legislación chilena: El liderazgo del director/a

Andrea Carrasco y Pablo González

Universidad de Chile

Sistema de Desarrollo Profesional Docente

La promulgación de Ley 20.903, año 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha planteado nuevos desafíos para los directores/as del país en relación a liderar el desarrollo profesional de los profesores/as de sus comunidades educativas. Al respecto, la ley contiene una serie de avances y logros significativos en relación al reconocimiento de la profesión docente como una profesión esencialmente colectiva, que se despliega en relación a los contextos de las escuelas y a las necesidades singulares de los estudiantes.

Cabe destacar, por cierto, que esta ley reconoce como un derecho, que el Estado debe asegurar y proveer, el acceso de los docentes a un proceso de formación gratuita y pertinente con el fin de:

“(...) Contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa” (Art. 11, Ley 20.903).

En tal sentido, la mencionada ley plantea focalizar las políticas, programas, recursos y acciones de desarrollo profesional docente en la escuela. Desde el punto de vista conceptual, la ley refiere a dos ejes esenciales:

Aprendizaje situado

En el contexto institucional de la escuela y en el entorno geográfico y socio-cultural de la misma.

El “aprendizaje situado” entiende que el foco del desarrollo profesional docente está en las necesidades y en los propios recursos profesionales de cada escuela, en relación a las orientaciones de su proyecto educativo y a los desafíos de sus planes de mejoramiento. El aprendizaje profesional se instala como práctica sistemática y continua que promueve el análisis y la reflexión en torno a las necesidades formativas de los profesores (UNESCO, 2013).

Comunidades profesionales de aprendizaje

Basadas en el “aprendizaje colaborativo”, que concibe al aprendiz como un sujeto que aprende necesariamente en interacción con otros.

De ese modo, se propone que los equipos de profesores de las escuelas sean comprendidos como “Comunidades Profesionales de Aprendizaje”. Estas son la base para generar conocimientos que permitan mejorar las prácticas de enseñanza, situadas en las propias experiencias cotidianas de los profesores. De esta forma, se alcanzará una mejor comprensión de dicho conocimiento, a través de reflexiones críticas y socializadas de los profesores (Krichesky y Murillo, 2011).

Por otra parte, la ley define que: “[Los] directores y equipos directivos, tendrán como una de sus labores prioritarias el desarrollo de las competencias profesionales de sus equipos docentes (...)” (Art. 11, Ley 20.903). Por tanto, los directivos deben proponer a los sostenedores de sus respectivas escuelas y liceos, Planes de Formación para el Desarrollo Profesional (PDP), en función de PEI y PME de la escuela y de la información que arroja el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente. Para ello, directores y equipos directivos implementarán Planes Locales de Formación para el Desarrollo Profesional, los que serán parte del PME (Art. 18, Ley 20.903). Dichos planes deberán ser diseñados por el director y el equipo directivo, en consulta con los docentes que se desempeñan en la función técnico-pedagógica y con el Consejo de Profesores. Los planes buscan el desarrollo de capacidades docentes, que tiene como centro y motor las necesidades de la escuela en relación a su proyecto y planes educativos.

Para el desarrollo y cumplimiento de este objetivo del Plan de Desarrollo Profesional Docente, es primordial que los directores/as y directivos sean capaces de conectar el plan en cuestión con los “saberes profesionales de sus docentes” (Tardif, 2004). Para ello, deben conocer las capacidades de sus profesores y profesoras, con el fin de promover el aprendizaje situado y la reflexión sistemática sobre sus prácticas. Los docentes son los portadores de un conjunto de saberes profesionales adquiridos y desarrollados a lo largo de sus años de desempeño en la profesión. Los “saberes experienciales” (Tardif, 2004), resultan decisivos al momento de involucrar a los docentes en un proceso de cambios y planificar el desarrollo profesional.

Elaborando Planes de Desarrollo Profesional Docente

Considerando lo anteriormente planteado y en atención a los postulados de la propia Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el Ministerio de Educación ha generado un documento denominado, “Diseño de un Plan de Desarrollo Profesional Continuo (PDP)” que permite implementar y proyectar el PDP. En el referido documento encontrarán los pasos para diseñar un PDP y las diferentes etapas que

el MINEDUC considera en el ciclo de desarrollo profesional. Para fortalecer esta propuesta, a continuación, sugerimos un conjunto de orientaciones para abordar y liderar el desafío del desarrollo de capacidades profesionales en la escuela.



Fuente: MINEDUC, 2017.

¿Qué ámbitos podría considerar un Plan de Desarrollo Profesional (PDP) en la escuela?

Los ámbitos que podría contener un Plan de este tipo son variados, ya que han de considerar diversas dimensiones del qué hacer de la escuela y sus docentes. Una manera de abordar su multidimensionalidad es la que se presenta en el siguiente esquema:



Fuente: Elaboración propia.

1. Determinando las necesidades de formación del equipo docente

En conjunto con el equipo docente, basados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en los propósitos fundamentales del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el equipo directivo determina las capacidades y fortalezas del equipo docente y las necesidades de formación de los mismos. Es importante analizar, además, dónde están las brechas de aprendizaje de los estudiantes pues nos dan pistas de los aspectos de la docencia que pueden ser necesarios de fortalecer.

Con el liderazgo de su director y equipo directivo, se definen los propósitos y las acciones de mejora que permitan contar una mirada de mediano y largo plazo respecto del desarrollo profesional docente. Esta mirada, también debe inscribirse en los objetivos y metas del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) a cuatro años y en sus respectivas versiones anuales.

El desarrollo profesional tiene como eje la escuela y como foco el cambio y las mejoras de las prácticas docentes junto a la transformación de las propias prácticas institucionales, en función de lograr escuelas inclusivas que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes y comunidades. Para

ello, definir una estrategia de desarrollo profesional docente en conjunto es clave para el logro de los propósitos planteados por la institución. Una cultura de colaboración se fortalece cuando el aprendizaje profesional se basa en: aprendizaje situado, trabajo colaborativo, reflexión sistemática sobre la propia práctica, y comunidades profesionales de aprendizaje. Es importante considerar que los docentes que participan en las definiciones que luego serán constitutivas del PDP, son docentes que colaborarán de modo decisivo en el éxito de los objetivos trazados en él.

2. Estrategias que promueven el desarrollo profesional docente

El Plan se comprende como un instrumento habitual y cotidiano del trabajo en la escuela que permitirá gradualmente instalar el desarrollo profesional como una práctica sistemática, es decir, posible de identificar, ordenar, implementar, evaluar y mejorar. En atención a lo anterior, si bien el plan ha de considerar ciertos hitos asociados a su diseño y ejecución a lo largo del año, tales como, jornadas de perfeccionamiento docente, reuniones de planificación y evaluación, principalmente, debe proponerse en sus objetivos y acciones, que estos sean parte de las actividades cotidianas de los profesores en las escuelas. Un ejemplo de ello, dice relación con la definición de horarios semanales para las

actividades de reflexión sobre la práctica de los docentes, como un HORARIO PROTEGIDO por la escuela, en el cual se abordan precisamente temas y se realizan actividades de desarrollo profesional.

Cuando se habla de horario protegido, se habla del máximo resguardo a los horarios destinados a la reflexión profesional, con el fin de permitir que las actividades, análisis y mejora de las

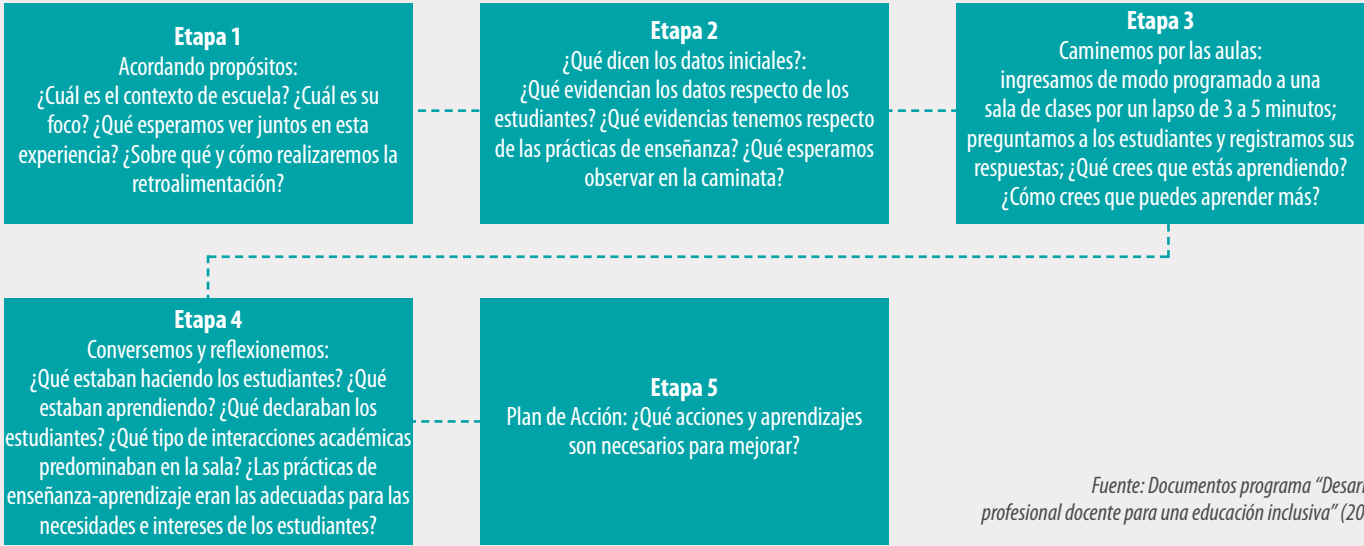
prácticas docentes e institucionales, no se vea contaminadas con otras tareas de tipo administrativo e informativo. Esto implica que los líderes escolares, gestionan recursos, como tiempo y espacio, y además gestionan la aplicación de estrategias específicas que promueven el desarrollo profesional docente. A continuación, describimos cuatro estrategias que promueven el aprendizaje colaborativo entre pares.

Caminatas de Aula y Conversaciones para el Aprendizaje

Esta estrategia permite a los líderes escolares participar de actividades relevantes para la implementación de las estrategias institucionales de desarrollo profesional docente (Sharratt, 2016) y para el propio ejercicio del liderazgo pedagógico en sus escuelas. Pueden constituirse en experiencias de indagación reflexiva en las que un docente y un directivo se encuentran en torno a diálogos centrados en lo pedagógico, en el análisis y mejora de las prácticas individuales e institucionales. También puede implementarse en duplas de docentes que se observan

y retroalimentan mutuamente. Las caminatas de aula entregan insumos para la instalación de procesos de mejora sinérgicos y sistemáticos de alto impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:

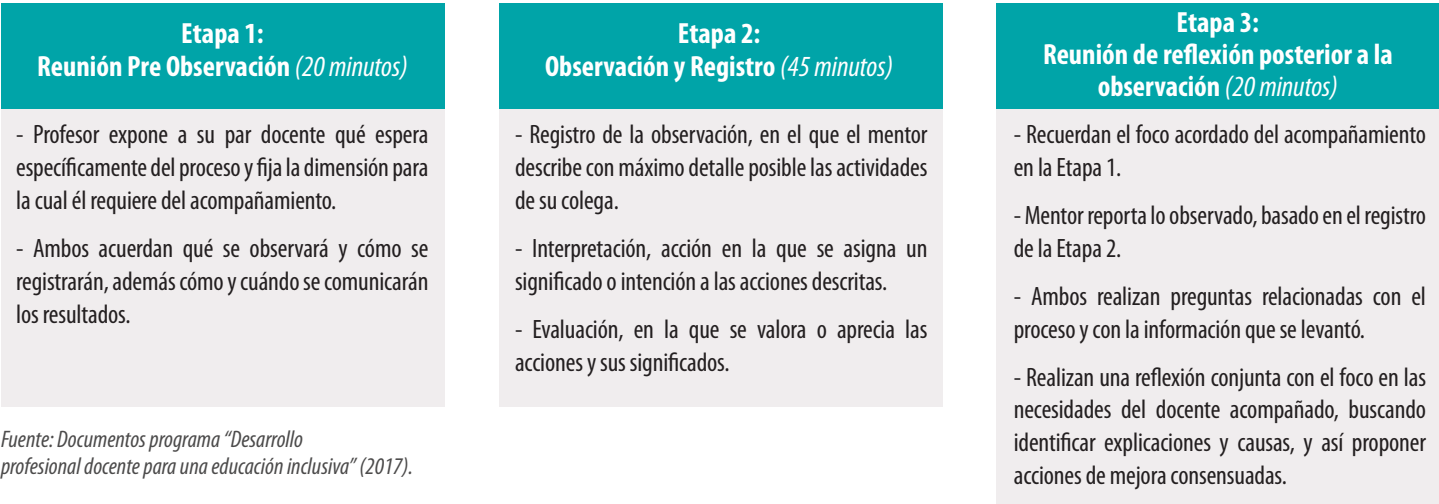


Fuente: Documentos programa “Desarrollo profesional docente para una educación inclusiva” (2017).

Mentoría entre Pares

Esta estrategia busca apoyar y acompañar a los profesores y profesoras que intentan mejorar y transformar sus prácticas de aula (Montecinos, Fernández, y Madrid, 2011). Basada en diálogos pedagógicos continuos, permite la generación de espacios de reflexión docente más acotados e íntimos, en

los que un profesor solicita a otro colega, quien oficia como “mentor”, que le acompañe, observe y retroalimente sus prácticas en función de la mejora de las mismas. En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:



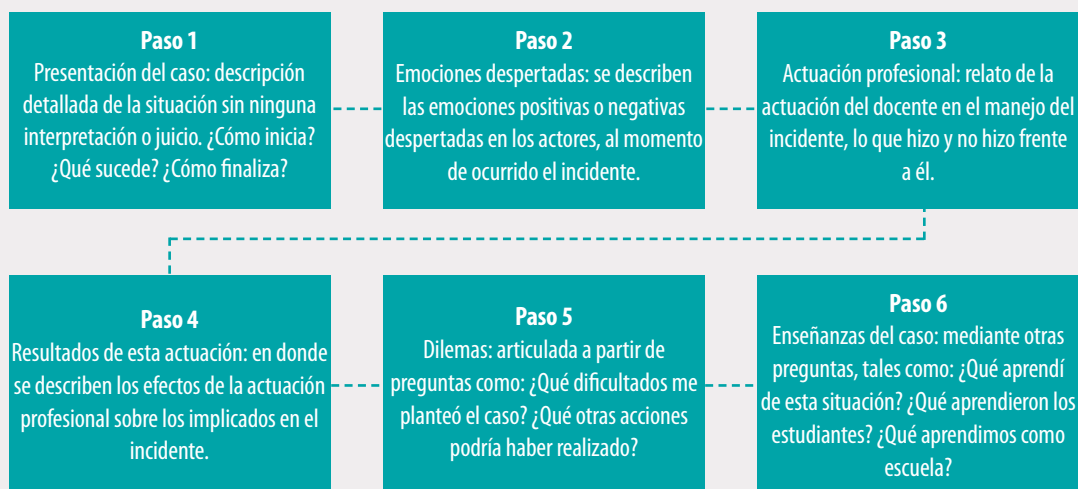
Fuente: Documentos programa “Desarrollo profesional docente para una educación inclusiva” (2017).

Incidentes Críticos

Metodología de trabajo que identifica y analiza situaciones y problemas recurrentes en las actividades de aula (Monereo, 2010) y en las interacciones sociales y pedagógicas que en ellas ocurren. Su utilización puede permitir mejorar la convivencia escolar, las interacciones de aula y las prácticas de enseñanza-aprendizaje y posibilita el fortalecimiento del liderazgo del docente en las salas de clases. Los equipos docentes en general o en determinados ciclos o niveles de enseñanza, se reúnen para analizar de manera conjunta situaciones críticas, identificando

causas, efectos, actuaciones y aprendizajes de los distintos actores, generando de ese modo aprendizajes colectivos. Este tipo de conversaciones facilita el despliegue de actuaciones coherentes entre los docentes, las que incrementan los niveles de consistencia de sus decisiones y prácticas.

En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:

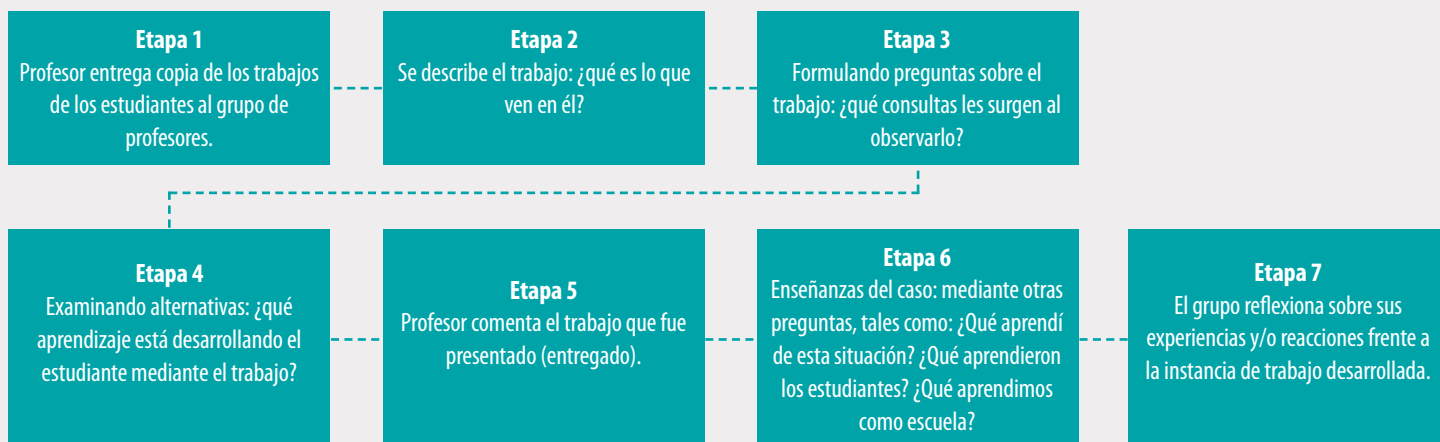


Fuente: Nail, Gajardo y Muñoz, 2012.

Análisis colaborativo de trabajos de estudiantes (aprendizajes)

Esta estrategia genera una instancia de trabajo en la que los maestros se reúnen para analizar y reflexionar sobre los trabajos de los estudiantes. Permite a los maestros, de una manera sistemática, explorar las fortalezas y obstaculizadores del proceso de aprendizaje de los estudiantes. El análisis del trabajo que realizan los estudiantes, implica examinar las prácticas de enseñanza y construir “conocimiento del maestro” para ser puesto junto al “conocimiento del investigador” (Cochran-Smith y Lytle, 1999).

En el esquema siguiente se propone una secuencia encadenada de las etapas que podría contener esta estrategia de desarrollo profesional:



Fuente: Documentos programa “Desarrollo profesional docente para una educación inclusiva” (2017).

El liderazgo del director para el desarrollo profesional docente

La ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y las estrategias presentadas ratifican la importancia del rol de los directores para la mejora de los aprendizajes en las escuelas. Tanto la experiencia internacional, como las necesidades propias del sistema escolar chileno, (MINEDUC y CPEIP), han reconocido que los directores escolares tienen una función relevante al momento de alcanzar mejoras en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). El desarrollo de capacidades profesionales constituye una de las principales tareas que los directores de escuela deben emprender (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & y Cohen, 2007).

La labor de estimular y conducir el desarrollo de capacidades profesionales en la escuela, implica que los propios directivos se apropien de nuevos recursos, orientaciones, conocimientos y herramientas que los habiliten para resignificar sus propias prácticas. Poner al centro del trabajo directivo la generación de condiciones, motivaciones y capacidades del equipo docente requiere generar prácticas institucionales que priorizan el liderazgo pedagógico por sobre aspectos administrativos.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. En. A. Iran-Nejad y P. D. Pearson. *Review of Research in Education*. Washington: American Educational Research Association, 24, 249-305.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, California: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- “Desarrollo profesional docente para una educación inclusiva”: Documentos de trabajo programa “Desarrollo profesional docente para una educación inclusiva” (2017). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Krichesky, G., y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- MINEDUC (2017). *Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo*. Recuperado desde: <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-Desarrollo-Profesional.pdf>
- MINEDUC (2016). *Ley 20.903*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>.
- Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.) *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, (p. 217–243). La Serena: Universidad de la Serena.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Iberoamericana de Educación*, 52 (52), 149-178.
- Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56–76.
- Sharratt, L. (2016). *Liderando con los aprendizajes en mente*. Arauco, Fundación Educacional. Chile.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Documento publicado por OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile.

Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente

Jorge Gajardo, Jorge Ulloa y Oscar Nail

Universidad de Concepción

¿Qué son los incidentes críticos y por qué se producen?

La escuela se encuentra configurada por un conjunto de prácticas que literalmente ponen a las personas en un lugar —las contextualiza— y les da (o niega) oportunidades para hacer ciertas acciones y de pensar sobre ellas mismas de cierta forma (Ortner, 1984). Las prácticas necesariamente deben estar siempre abiertas a polémicas o desacuerdos, y esto las mantiene continuamente en un estado de tensión y cambio.

A raíz de ello, de manera cotidiana, profesores y directivos se enfrentan a diferentes contingencias. Estas pueden agruparse según dos criterios generales: primero, de acuerdo a si es esperada o no, en la medida en que responde a un patrón de conducta habitual o bien infrecuente; segundo, de acuerdo a si dicha contingencia desestabiliza emocionalmente o no a quien la experimenta, en la medida que escapa o no al control emocional (ver Tabla 1) (Monereo, Weise, y Alvarez, 2013).

Las rutinas son situaciones habituales a las que se reacciona con respuestas empaquetadas y prefijadas que dan sensación de control y seguridad (Roberts, 2007). Los eventos son contingencias que sorprenden a quien los experimenta, pero no suponen desestabilización emocional, pudiendo ser gestionados sin mayores dificultades. Por otro lado, los conflictos, son situaciones que tienen una continuidad en el tiempo, manteniéndose muchas veces latentes, generando una actitud de resignación, muchas veces por falta de recursos para afrontarlos. Los incidentes críticos son una clase especial de contingencias, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional (Monereo, Weise y Alvarez, 2013).

Numerosas investigaciones han identificado que los docentes son profundamente afectados por situaciones problemáticas, inestructuradas e imprevistas, tanto desde el punto de vista emocional, como cognitivo y social (Monereo, et al. 2013; Butterfield, Borgen, Amundson, & Maglio, 2005; Tripp, 1993;

Woods, 1997; Woolsey, 1986). Incluso, en ocasiones, estos incidentes críticos superan sus mecanismos de defensa y autocontrol, estremeciendo, muchas veces negativamente, su identidad profesional (Butterfield et al. 2005; Bilbao y Monereo, 2011). Estas situaciones tienen un impacto emocional de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) (Monereo et al. 2013). Estos escenarios confusos apelan a lo que se ha denominado zona indeterminada de práctica, gravitando en torno a una vida profesional que opera en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad, donde el saber acumulado no funciona (Leithwood, 2009; Schön, 1983) y que, por lo demás obligan al sujeto a actuar (Bilbao y Monereo, 2011).

Los incidentes críticos que enfrentan los profesores en el aula pueden afectar su desempeño y, consecuentemente el aprendizaje de los estudiantes. Para ello es necesario poseer las herramientas adecuadas para su manejo (Monereo et al. 2013). El protocolo de análisis de los incidentes críticos permite a los docentes incorporar una herramienta en su práctica cotidiana para gestionar aquellos incidentes y contribuir a su desarrollo profesional (Nail, Gajardo, y Muñoz, 2012). Esto implica la implementación de acciones estratégicas que aborden el incidente de forma efectiva.

El análisis de un incidente crítico implica un cambio en las concepciones, creencias y representaciones de los docentes, y la observación de las emociones y sentimientos asociados a dichas representaciones (Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006; Roberts, 2007; Sockman y Sharma, 2008). En la medida que son analizados y reflexionados de forma individual o colaborativa estos elementos, convierten a los incidentes críticos en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional.

	Control emocional	Falta de control emocional
Situación esperada	Rutina (vinculada a tareas y funciones)	Conflicto (subyacente y extenso en el tiempo)
Situación inesperada	Evento (transitorio)	Incidente (puede llegar a ser crítico)

Tabla 1. Tipología de contingencias según grado de control emocional y expectativas sobre la situación.

Aprendiendo con otros en la escuela a partir del análisis de incidentes críticos

La evidencia señala que el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes es un proceso que implica la construcción de nuevas comprensiones respecto de las prácticas pedagógicas. Para que los profesores reflexionen e indaguen, de forma colaborativa sobre sus propias prácticas, se requieren ciertas condiciones (Montecinos, 2003). Entre otras, es necesario considerar las particularidades del aprendizaje de adultos, vale decir, validar a los aprendices como conocedores, situar el aprendizaje en la experiencia del aprendiz y definir el aprendizaje como construcción mutua de significado (Baxter, 2004).

Ahora bien, es cierto que la reflexión sobre la acción constituye un elemento imprescindible para el cambio. No obstante, dicho cambio pocas veces se traduce en acciones de aula distintas (Monereo y Badia, 2011). Particularmente, porque no parece afectar de manera directa e inmediata a las concepciones más profundas y a los sentimientos asociados a esas concepciones por parte de los docentes. Por consiguiente, al no afectar a la identidad del profesor, las posibilidades de sostener esos cambios en el tiempo resultan precarias (Monereo y Badia, 2011). El análisis de incidentes críticos favorece la apropiación de respuestas de afrontamiento estratégicas e innovadoras, eliminando las respuestas de negación, resignación, huida o reactivas, frente a este tipo de contingencias.

En efecto, un incidente crítico, por su imprevisión y su efecto desestabilizador, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva, en la que se ven reflejadas las concepciones, estrategias y sentimientos del profesor, y que difícilmente resultan accesibles de un modo tan directo (Bilbao y Monereo, 2011). Asimismo, como instrumento de intervención, resulta útil para provocar la toma de conciencia de los implicados, valorando las actuaciones desencadenadas, y para proponer actuaciones alternativas frente a contingencias similares (Bilbao y Monereo, 2011).

Primera etapa: Describiendo el incidente crítico

En primer lugar, previo a la sesión de trabajo colaborativo, es adecuado que un docente voluntario describa el incidente crítico experimentado, utilizando para ello la pauta que se expone a continuación. Dicho profesor o profesora asumirá el rol de docente presentador. Este proceso individual es fundamental, dado que sitúa al sujeto en un escenario metacognitivo (Nail et al. 2012; Nail, Muñoz, y Gajardo, 2013) que facilita la entrega de información a partir de la cual con el grupo de pares se iniciará, en la segunda etapa, el análisis colaborativo.

Describiendo el Incidente:

Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más clara posible, evitando emitir juicios valóricos respecto a lo sucedido (por ejemplo, evitando comentarios tales como: “actuar así estuvo mal”, “hice lo correcto”). Se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, intentando responder las siguientes preguntas: ¿Cómo comienza el incidente? ¿Qué se dijo? ¿Qué se hizo? ¿Cómo finaliza la situación?

Identificando las emociones involucradas:

Se reconocen aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente. Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a la situación crítica enfrentada. Ayuda responder ¿qué sentí? (o ¿qué dejé de sentir?) cuando enfrenté el incidente crítico.

¿Cuál fue la actuación profesional?: Se describe la actuación personal frente al incidente crítico, la conducta evidenciada. Se refiere a las acciones inmediatas, sin explicar, evaluar o enjuiciar dicha actuación. Se debe tener presente que “no hacer nada” frente al incidente, también es una acción frente al mismo. ¿Qué hice para abordar el incidente? ¿Quiénes estuvieron involucrados en esa acción? ¿Cuánto tiempo me tomó actuar de ese modo?

¿Qué resultó de esta actuación?:

Se describen las consecuencias de la actuación en todas las personas involucradas en el incidente. Preguntas tales como: ¿qué pasó con los demás actores involucrados? ¿cómo reaccionaron? ¿qué dijeron? ¿se generaron problemas por la actuación de otros?

Identificando dilemas: Un dilema es una situación difícil en que hay varias posibilidades de actuación y no se sabe cuál de ellas escoger porque ambas son igualmente buenas o malas. Por tanto, en esta etapa el docente presentador identifica eventuales cursos de acción que se pudo haber asumido para enfrentar el incidente, así como las implicancias que de ellos se podrían derivar. Ayuda en esta etapa, responder preguntas tales como: ¿pude haber resuelto este incidente de otra manera? ¿cuáles fueron las alternativas de actuación? ¿qué implica seguir una u otra alternativa?

Relevando enseñanzas del incidente:

Involucra responder a preguntas tales como: ¿qué aprendí de esta situación? ¿puedo identificar necesidades de apoyo personal? ¿cómo enfrentaría en el futuro una situación similar? El propósito es detectar las necesidades de aprendizaje profesional, a partir de lo sucedido, de tal modo de aprender del incidente y estar mejor preparado para abordarlo en el futuro.

Este análisis, facilita identificar los supuestos y representaciones que están detrás de nuestra práctica, permitiéndonos reflexionar respecto de nuestro rol docente y ajustar nuestras acciones, a fin de ser coherentes con el contexto. Una clave que enriquece este análisis consiste en situar la propia actuación profesional y sus resultados, en alguna de las siguientes categorías:

Autoritaria Impongo mi autoridad sin cambiar lo planificado	Reactiva Se produce una respuesta emocional de autoprotección, rechazo, autoafirmación, etc., pero sin cambios efectivos en lo planificado
Estratégica El profesor decide modificar su estrategia local, pero no se produce un cambio en profundidad que requiera revisar las propias concepciones y sentimientos respecto de su rol como docente	Reflexiva El profesor inicia un cambio sustancial, cuestionándose aspectos relativos a su manera de entender su rol y la forma de sentirse docente

Segunda etapa: Analizando el incidente crítico con otros

A partir del insumo anterior, el docente presentador se reúne con su grupo de pares, a fin de analizar el incidente crítico vivido y reflexionar en torno a este. Es importante destacar que cada reunión de trabajo implica la discusión y análisis de un incidente crítico. La idea es establecer un ciclo de varias reuniones, de tal modo que todos los docentes del grupo de pares puedan presentar su incidente.

Se proponen los siguientes momentos para orientar el análisis colaborativo¹:

Presentación:

En primer lugar, el docente presentador, expondrá su descripción a partir del análisis y reflexión individual realizado en etapa anterior. El grupo de pares deberá tomar nota de los elementos significativos, sobre todo respecto de la actuación profesional y las emociones involucradas. Se debe destacar que las notas no deben ser “sugerencias” o “recomendaciones” de acciones a realizar. Más bien, registran preguntas clarificadoras y otras que más adelante permitirán reflexionar en torno a las condiciones que propician el incidente.

Clarificación:

El grupo de pares realiza preguntas que ayuden a comprender mejor la situación narrada por el presentador. No se emiten juicios ni evaluaciones sobre las acciones profesionales comprometidas. El foco está en recoger información adicional, que permita mejorar la descripción realizada por el docente presentador.

Análisis:

Luego, se analiza el incidente y la actuación profesional propiamente tal. Para ello, el grupo de pares se focalizará en la acción docente, las emociones asociadas y la estrategia utilizada para abordar el incidente crítico, desde un punto de vista de valoración y apoyo, que permita -más que enjuiciar-, construir nuevas perspectivas del incidente. Este análisis evita dar consejos respecto a “qué debería” haber realizado en esa situación, mas se busca entender por qué tomo esa alternativa y no otras. Es interesante, en este momento, dialogar con el presentador respecto de la posición que asume frente al

incidente (autoritaria, reactiva, estratégica o reflexiva). ¿Por qué considera que asume dicha posición? ¿Por qué considera que es la mejor alternativa?

Reflexión del grupo de pares y el presentador:

La discusión realizada sobre el punto anterior permitirá, en primer lugar, vislumbrar herramientas que permitan anticipar incidentes críticos, o bien desarrollar respuestas ajustadas para abordarlos efectivamente en el futuro. Además, permite identificar los elementos de cambio y aprendizaje profesional que el docente presentador necesita desarrollar. Por ejemplo, si se ha situado en una posición autoritaria, y considera que debe movilizarse hacia una posición reflexiva, cabe preguntarse ¿qué ajustes a mis acciones y creencias necesito abordar para avanzar hacia dicha posición? ¿Las acciones que desarrollo en la sala de clases, son coherentes con mi manera de entender el rol de un profesor? En caso de no lograr dicha coherencia, ¿qué puentes necesito tender para avanzar hacia un ajuste y alineación en dicho aspecto?

¿Por qué compartir estos aprendizajes con otros?

Enfrentar un incidente crítico es esencialmente un proceso individual. Muchos de ellos le pueden ocurrir a los docentes mientras realizan clases, con estudiantes, trabajaban con los padres y madres, con pares o con los propios directivos. Este constituye un primer elemento a considerar: identificar los elementos que enfrentan los profesores puede permitir al directivo entregar apoyo individual (Leithwood, 2009).

También es una instancia para contribuir a desarrollar las capacidades profesionales, toda vez que puede permitir el análisis de los problemas que se viven en la sala de clases, junto con su solución de manera anticipada y estructurada. Monereo (2010) estima que, en el ámbito de la docencia, el análisis de incidentes críticos debería propiciar un cambio en la identidad profesional. Vale decir, en las autorrepresentaciones que tienen sobre sí mismos los sujetos, que afectan tres aspectos fundamentales:

1. El rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional.
2. La enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la/s que ellos imparten.
3. Los sentimientos asociados a la docencia, vinculados a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación profesional, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación personal y a la evaluación institucional.

Se puede señalar que el análisis de incidentes críticos es una herramienta que permite la exposición y explicitación de los docentes a situaciones de reflexión sobre su práctica (Rodríguez, 2013). Por tanto, tiene como finalidad última potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es auto-observarse como un docente eficaz. Esto es relevante, puesto que quien se vea enfrentado a situaciones estresantes, deberá cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, vale decir, una nueva identidad (Monereo, Badia, Bilbao, Cerrato, & Weise, 2009).

En síntesis, de acuerdo con Contreras et al. (2010), el trabajo con incidentes críticos:

- *“Expone conflictos, permitiendo indagar en ellos, profundizar y trabajar con representaciones (teorías implícitas), sentimientos y actuaciones involucradas en su emergencia y resolución en el ámbito de la enseñanza universitaria.*
- *Facilita el acceso al trabajo con la teoría y la práctica de manera integrada.*
- *Explora en el conocimiento profesional desde la práctica (rescatando elementos del enfoque reflexivo), encontrando saberes en la experiencia de los propios docentes, en lo personal y colectivo” (p. 83).*

El análisis de incidentes críticos como herramienta de desarrollo profesional, facilita el trabajo contextualizado y negociado con las necesidades de los participantes. Además, facilita el desarrollo de las competencias necesarias para la generación de docentes estratégicos, capaces de reflexionar metacognitivamente y de acuerdo al contexto. El destacado académico español, Miguel Ángel Santos Guerra (2014) señaló: *“Tiene autoridad, pues, quien ayuda a crecer”* (p. 12). En este sentido, el principal desafío de los directivos es colaborar con los docentes para contribuir a su desarrollo profesional (Bolívar, 2010). A su vez, ésta es una de las prácticas identificadas como de mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). A través de la creación de espacios para que los docentes colectivamente analicen incidentes críticos que enfrentan en su trabajo escolar, se puede implementar una estrategia de desarrollo profesional.

- Baxter, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1207/s15326985ep3901>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-17. Recuperado desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100009&script=sci_arttext
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado desde: <http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-1>
- Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., & Maglio, A.-S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1177/1468794106058867>
- Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 63-81.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1002/sce.20096>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado desde: http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Leadership, 132.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(52), 149-178.
- Monereo, C., y Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C.Monereo y A. Badia (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Recuperado desde: http://www.sinte.es/identites/wp-content/uploads/2012/05/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: Cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Monereo, C., Weise, C., y Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11, 105-128.
- Montecinos, C., Fernández, M., y Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.) *Psicología educativa: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*, (p. 217-243). La Serena: Universidad de la Serena.
- Nail, O., Muñoz, M., y Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: Una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312006>

Nail, O., Gajardo, J., y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: Una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 56-76.

Ortner, S. B. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative studies in society and history*, 26(1), 126-166.

Roberts, A. L. D. (2007). Las relaciones entre la identidad y el aprendizaje. *Cultura y Educación*, 19(4), 379-394. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1174/113564007783237689>

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington.

Rodríguez, S. (2013). Liderazgo y desarrollo de docentes: Revisión de incidentes críticos registrados por un grupo de participantes de un programa de formación de líderes escolares. En O. Nail (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (pp. 99-119). Santiago de Chile: RIL Editores.

Santos, M. (2014) Prólogo: Tiene autoridad quien ayuda a crecer. En Ulloa, J. y Rodríguez, S. (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Sockman, B., & Sharma, P. (2008). Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy! *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1070-1082. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.008>

Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge.

Ulloa, J., y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.

Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Woolsey, L. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling*, 20(4), 242-254. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente

Jorge Ulloa y César Cabrera

Universidad de Concepción

Introducción

Sabemos que el éxito de la mejora escolar se juega, en una buena parte, en la sala de clases. Desarrollar profesionalmente a los docentes requiere poner en el centro de ese proceso a los estudiantes y sus necesidades (Elmore, 2010; Booth & Ainscow, 1998). En consecuencia, las prácticas docentes, sus capacidades y conocimientos, deben desarrollarse en función de aquellas necesidades (Mineduc, 2017; Elmore, 2010). Se entiende por desarrollo profesional al proceso mediante el cual los docentes integran experiencias de aprendizaje para mejorar sus conocimientos y sus prácticas de enseñanza. Es un proceso colectivo planificado y sistemático, en el que el uso de la evidencia es clave para generar cambio y mejora (Day & Sachs, 2004).

Este es un proceso en el que es clave la función de liderazgo de los directivos, especialmente, del Director y Jefe de UTP (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo, 2015). Contribuir a desarrollar profesionalmente a los docentes, es una de las prácticas más relevantes de los directivos (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & y Cohen, 2007; Ulloa y Rodríguez, 2014), y una de las prácticas de liderazgo pedagógico de mayor impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2009). Es importante considerar que los profesionales han desarrollado una serie de saberes a partir de la experiencia (Tardif, 2004). Sus aprendizajes ocurren a partir una reflexión profunda acerca de los que hacen, mediado por conocimientos experienciales y teóricos (Tynjälä, 2008). En este sentido, la revisión de los productos de aprendizaje puede constituir una oportunidad para aquello, tensionando el conocimiento experiencial y el conocimiento teórico, contribuyendo por ende a provocar un cambio de práctica.



Revisión de los productos de aprendizaje de los estudiantes como estrategia de desarrollo profesional docente

La revisión y análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes está basada en los principios de aprendizaje entre pares, sustentada en la colaboración profesional permanente y situada en sus experiencias de trabajo en contexto.

Pero es adecuado preguntarse, ¿qué es un buen producto de aprendizaje de los estudiantes? Se puede decir que tiene los siguientes atributos:

- Es una actividad o tarea relevante que evidencia el desempeño de los estudiantes en coherencia con los objetivos de aprendizaje que trabaja el docente en una determinada unidad de contenidos. Podríamos decir que refleja la relación docente-estudiante-contenido (Elmore, 2010).
- Evidencia el resultado de la interacción pedagógica entre el estudiante, sus compañeros y el docente.

Los trabajos realizados por los estudiantes son evidencias relevantes de lo que hace una escuela o liceo. Al hacerlos públicos, se refleja la idea que es un trabajo colectivo de los docentes (Montecinos, 2003). Tienen el potencial de revelar no sólo el dominio que han alcanzado de los objetivos del currículo, sino también una gran cantidad de información sobre los estudiantes: sus intereses intelectuales, sus fortalezas, las dificultades que encontraron en la elaboración de sus tareas, entre otros. También tiene el potencial de gatillar conversaciones acerca de las teorías que dan sustento a la enseñanza en el establecimiento, levantar aprendizajes pedagógicos para mejorar prácticas y cohesionar al equipo docente (Lieberman, 2004).

Cuando se genera un espacio de conversaciones profesionales, es adecuado trabajar sentidos de propósito de la actividad con los docentes. Es particularmente relevante trabajar la necesidad de establecer comunidad de intereses en torno al aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes fue una de las cuatro estrategias abordadas en una experiencia formativa desarrollada durante el año 2017 con los directores y directoras que participaron en el diplomado de LIDERES EDUCATIVOS. Tanto en talleres presenciales como en grupos de tutoría, los participantes trabajaron en la comprensión conceptual de la estrategia, se discutió protocolos de aplicación y se experimentó en pequeña escala en sus establecimientos. Luego reportaron los aprendizajes relevantes de ello ante todo el grupo de directivos.

Protocolo para el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes

Realizar este protocolo toma un tiempo estimado de entre 60 y 70 minutos. Podemos distinguir tres grandes momentos.

El primer momento es preparatorio para ponerse de acuerdo respecto de la implementación de esta actividad de desarrollo profesional entre pares. Los docentes se agrupan por nivel o por asignatura y estipulan que uno de ellos presente productos de aprendizaje generados por estudiantes en su clase. La idea es que a través de las distintas sesiones de trabajo, cada uno asuma el rol de presentador.

El análisis de productos de aprendizaje de los estudiantes requiere, previamente, lograr acuerdos acerca de los criterios con que se seleccionarán los trabajos de los estudiantes. Por ejemplo, seleccionar según focos de dificultades de aprendizaje de los estudiantes en el tratamiento de algunos conceptos o desarrollo de habilidades que se están trabajando en un determinado nivel. Puede ser adecuado compartir trabajos de distintos estudiantes que reflejen distintos niveles de desempeño. Esto puede facilitar la reflexión y la búsqueda colaborativa de soluciones para resolver las dificultades de los estudiantes.

El segundo momento está centrado, fundamentalmente, en analizar los productos o tareas de los estudiantes. El presentador distribuye las copias de los trabajos sin entregar mayores

antecedentes, mientras el facilitador motiva la conversación de los docentes en torno a lograr una comprensión de los trabajos presentados, buscar pistas que demuestren las fortalezas y dificultades que enfrentan los alumnos/as. Se solicita fundar los juicios que emiten los docentes. En la Tabla 1 se detallan las etapas de este momento junto con los tiempos estimados para cada una.

En el tercer momento, la conversación se centra en el proceso de enseñanza aprendizaje (ver Tabla 1). El profesor presentador entrega más antecedentes del trabajo realizado por los estudiantes, instrucciones y guías entregadas, y pautas de evaluación. Se pueden presentar otros antecedentes de los estudiantes o del grupo. También entrega información evaluativa de los trabajos o productos presentados, señalando qué tan cerca o lejos se encuentran de lo esperado. A partir de la conversación, se logran acuerdos para ayudar a los estudiantes a potenciar los aprendizajes.

Para finalizar el proceso, el facilitador motiva a los docentes a realizar una reflexión de la experiencia de aprendizaje-colaboración, los desafíos para ayudar a los estudiantes y, sobre todo, a concluir qué hemos aprendido para mejorar la propia enseñanza, o qué necesidades de desarrollo profesional se desprenden de esta actividad.

Primer momento	Segundo momento
Etapas de inicio (5 min): El docente presentador muestra o entrega copias de los trabajos seleccionados según criterios acordados previamente. Etapas 2: Describiendo el trabajo (10-15 min): El docente facilitador, plantea pregunta inicial: ¿Qué es lo que se ve en estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas. Etapas 3: Formulando preguntas sobre el trabajo (10-15 min): El docente facilitador nuevamente pregunta: ¿Qué preguntas les surgen al observar estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas. Etapas 4: Examinando alternativas (15 min): El docente facilitador plantea: ¿Qué aprendizaje(s) están desarrollando o demostrando los estudiantes a través de estos trabajos? El docente presentador no participa y escucha atentamente la conversación de sus colegas.	Etapas 5: Escuchando al presentador (10 min): El presentador comenta el trabajo que ha presentado y las reflexiones que surgen al escuchar la conversación de sus colegas. Etapas 6: Distinguiendo las implicancias del proceso enseñanza-aprendizaje (10 min): El grupo discute y reflexiona sobre las ideas generadas respecto a formas de apoyar a los estudiantes que realizaron los trabajos presentados, así como sobre su propia enseñanza. La conversación se centra en el proceso de enseñanza— aprendizaje.
Tercer momento	
Etapas 7: Reflexionando (10 min): El grupo reflexiona sobre sus aprendizajes profesionales a partir del uso de este protocolo y/o sobre cómo fortalecer esta instancia de desarrollo profesional entre pares.	

Tabla 1. Descripción de las etapas del proceso de análisis de los trabajos de los estudiantes.

Aprendizajes relevantes en torno a esta estrategia de desarrollo profesional docente:

La estrategia implementada nos permite reconocer algunos aprendizajes relevantes:

1

En primer lugar, los directivos reconocen la relevancia de la estrategia de revisión de los trabajos de los estudiantes para el desarrollo profesional docente. No se reportó experiencias previas del uso de la misma en los establecimientos. Plantean, sin embargo, la necesidad de fortalecer la capacidad de realizar conversaciones profesionales con y entre los docentes de manera habitual. La tendencia es a conversar sobre la actuación del docente exclusivamente, a veces emitiendo juicios evaluativos acerca de su desempeño, perdiendo el foco en las dificultades/necesidades o avances que los trabajos reportan sobre los estudiantes. El desarrollo profesional requiere mayor conexión con las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes.

2

Se reportan dificultades para facilitar conversaciones sobre aprendizaje a través de la formulación de preguntas aclaratorias y orientadoras para la reflexión, como también habilidad de escucha activa. También se aprecian dificultades para emitir juicios centrados en evidencias, en este caso, utilizando el trabajo de los propios estudiantes. Los directivos plantean que requieren mejores habilidades para conducir ese proceso con sus profesores. Esto debe enfatizarse más en el trabajo formativo de los líderes escolares en el año siguiente.

3

Es importante crear condiciones que den sustentabilidad a estrategias como éstas. Su implementación es más compleja en una cultura en que la colaboración y las conversaciones abiertas para el aprendizaje profesional son de frágil desarrollo. Se ha evidenciado la necesidad de trabajar habilidades para gestionar los cambios, partiendo por establecer condiciones de confianza en el colectivo, establecimiento de propósitos relevantes y compartidos, así como condiciones de organización para un trabajo más sistemático y efectivo del desarrollo profesional docente (Murillo y Krichesky, 2015).

4

Finalmente, la evaluación preliminar de la experiencia nos ha hecho evidente la necesidad de acompañar más la formación en los establecimientos, colaborar con la recopilación de evidencias y análisis de ellas, y rediseñar experiencias. El que los líderes escolares hagan evidentes sus aprendizajes es relevante para darle sustento al desarrollo profesional docente más allá de la cultura de la tercerización a través de ATE, muy arraigada en los establecimientos escolares. Especialmente relevante resulta la oportunidad de incorporar estrategias de este tipo al plan de mejora educativa y el plan de desarrollo profesional que implementarán en los establecimientos el año siguiente.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*. 9 (2), 34-52.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., & Sachs, J. (2004). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile.
- Kolb, D. (2015). *EXPERIENTIAL LEARNING: Experience as the source of learning and development* (Second edi). New Jersey: Pearson Education, Inc. Recuperado desde: <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780133892406/samplepages/9780133892406.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Research Report N°800.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- MINEDUC (2017). *Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo*. Recuperado desde <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-Desarrollo-Profesional.pdf>
- MINEDUC (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Recuperado desde: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, II, 105-128.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm.1, enero-marzo, 2015, pp. 69-102.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. Recuperado desde: <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Ulloa, J., y Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Santiago de Chile: RIL editores-Universidad de Concepción.



**CHILE LO
HACEMOS
TODOS**

**Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema:
Notas técnicas para orientar sus acciones
Vol. 2**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Septiembre 2018