



BOLETÍN N°3

Octubre de 2018



Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

90
AÑOS
1928 - 2018



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | FCH
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Boletín N°3-2018

LIDERES EDUCATIVOS

Documento para difusión pública
Octubre, 2018.

Editores:

Carmen Montecinos
Katalina Nuñez
Diego Trujillo

Redactores:

Carmen Montecinos
Bárbara Zoro
Mauricio Pino
Franco Núñez
Diego Trujillo
Marcela Doren
Romina Fumey
Mercedes Díaz
Marianela Parada
Carla Contreras

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

Este material se puede reproducir señalando la fuente:
LIDERES EDUCATIVOS. (2018). "Boletín N°3-2018 de LIDERES EDUCATIVOS". Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.

ÍNDICE

EDITORIAL

Carmen Montecinos

4

COLUMNAS

- Bárbara Zoro y Mauricio Pino - *¿Por qué esperar la creación de los Servicios Locales de Educación Pública para colaborar entre sostenedores?* 6
- Franco Núñez - *Aprender a desaprender: Mi experiencia en busca de la mejora escolar* 8

ENTREVISTA

- David Godfrey, *Co-director del Centre for Educational Evaluation and Accountability del Institute of Education de la University College London (UCL)* 10

PRÁCTICAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

- Acciones para trabajar en conjunto 16
- Una propuesta para construir una visión compartida de aprendizaje 18
- ¿Cómo escuchar las opiniones de todos y llegar a consenso cuando se trabaja en equipo? 20
- Una experiencia de aprendizaje profesional: La mentoría entre pares 22





Creando una cultura de colaboración

En nuestro anterior boletín, resaltamos el valor de la colaboración como movilizadora y generadora de condiciones para una buena convivencia. En este número, exemplificamos estrategias que promueven la colaboración para potenciar el desarrollo profesional de los docentes y el proyecto educativo institucional.

La tradición ha dado al trabajo docente un carácter individual y privado, que se realiza a puertas cerradas. Abrir la propia práctica al escrutinio de otros, cuestionar nuestras creencias y lo que atribuimos al “sentido común” no es fácil y la colaboración no se puede mandatar desde la dirección hacia los equipos docentes. Más bien, cada profesional tiene que construir el sentido y valor de la colaboración para su trabajo cotidiano y para el impacto que tiene en el logro de la visión que orienta el quehacer de la comunidad escolar. El equipo directivo es responsable de crear condiciones para que esto ocurra. Generar una comunidad escolar en la cual prima la colaboración, requiere de un trabajo bien planificado y abierto a la comunidad de pares.

Los ejemplos que ofrecen los autores en el presente boletín reafirman los beneficios de generar múltiples instancias para crear una cultura organizacional que se basa en la colaboración. No solo nos señalan que, en vez de depender solamente de expertos externos, las comunidades educativas se fortalecen cuando la experticia que ya existe en la comunidad escolar se transforma en un recurso colectivo. Nos muestran, además, que promover la colaboración implica compartir el propósito de generar condiciones para que todos los estudiantes aprendan, distribuir el liderazgo, diseñar tareas significativas y bien planificadas, junto con reconocer los logros y avances de los equipos que desarrollan estas tareas (Kruse, s.f.).

Las culturas colaborativas se generan cuando los equipos profesionales se involucran en tareas que son relevantes para resolver los problemas que les interesa abordar. ¿Cómo conocer cuáles son los problemas que concitan el interés por colaborar? Marcela Doren propone cinco estrategias que permiten abordar esta pregunta. En su artículo nos señala que al invertir el tiempo necesario en instancias que posibilitan la participación de quienes experimentan una situación problemática, es más probable encontrar una solución adecuada. Participar, sin embargo, no se limita a consultar opiniones, también implica incidir en la toma de decisiones.



Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de
LIDERES EDUCATIVOS

David Godfrey, académico del Instituto de Educación de la University College London (UCL-IOE), señala la importancia de sustentar estas soluciones en la investigación y el conocimiento más reciente. El líder es un aprendiz que se está actualizando continuamente a partir de la literatura especializada. Esto posibilita tener más claridad conceptual al momento de definir lo que se espera mejorar. Estar al tanto de los avances en las investigaciones posibilita contar con más herramientas para identificar datos respecto del estado actual y deseable de la situación problemática. A través de una metodología que promueve el trabajo colaborativo entre centros escolares, David nos muestra cómo la indagación sistemática acerca de una práctica informada por la teoría e investigación, posibilita que el cambio lleve a la mejora. No obstante, también nos advierte que no todo cambio produce mejora.

El uso de estrategias de desarrollo profesional que posibilitan que los docentes sean un recurso para promover el aprendizaje entre pares es otra práctica que promueve la colaboración. La mentoría entre pares, que conforma duplas de profesores para la observación y retroalimentación de la docencia, es ejemplificada por Marianela Parada y Carla Contreras, ambas parte del equipo directivo de la Escuela John Kennedy en San Felipe. Esta es una estrategia de desarrollo profesional que destaca otro aspecto clave para la construcción de una cultura colaborativa. Los docentes se empoderan para ser agentes de mejora en sus comunidades escolares, apoyándose mutuamente en un análisis crítico de su propia práctica. Esta estrategia posibilita que sean los docentes en colaboración con sus pares quienes lideren el desarrollo profesional a fin de profundizar en aquellos aspectos que a ellos les interesa fortalecer.

El artículo que presenta el equipo directivo del Liceo Doctor Roberto Humeres Oyaneder de San Felipe, aborda el trabajo colaborativo para definir una visión compartida del tipo de enseñanza y aprendizaje que caracterizará a la comunidad escolar. El equipo directivo de este liceo generó un espacio participativo para que estudiantes y docentes desarrollaran una comprensión y una visión compartida respecto a lo que caracteriza una clase exitosa. Esta experiencia señala que la cultura de colaboración se fortalece cuando se considera la participación de los estudiantes al buscar soluciones en pos de la mejora escolar. Contrastar sus creencias con las de los docentes, posibilita descubrir nuevas comprensiones acerca de cómo generar oportunidades de aprendizaje que son significativas para los niños(as) y jóvenes.

Materializar una nueva visión de aprendizaje, como lo ejemplifica Franco Núñez, director del Liceo Politécnico América (Los Andes), puede implicar generar alianzas de colaboración con instituciones externas. En este establecimiento, bajo el liderazgo de Franco y su equipo, los docentes fueron reconociendo que para tener resultados distintos necesitaban de innovación. Compartiendo esta premisa, se asocian a un proyecto impulsado por AngloAmerican, que les permite transformarse en el primer liceo nacional en usar de forma integral la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto. Esta experiencia nos muestra que la cultura de colaboración al interior de una comunidad genera un sentido de pertenencia que le permite abrirse a experiencias externas sin perder su propia identidad.

Corroborando las ventajas de trabajar de forma colaborativa, Bárbara Zoro y Mauricio Pino destacan cómo algunos líderes del nivel intermedio (quienes lideran desde los departamentos de educación o corporación municipal) en distintas comunas han empezado a unir esfuerzos, conscientes de los beneficios que trae a nivel territorial. Ambos autores nos señalan que seguir este ejemplo ayudaría a adelantarse a los cambios que está experimentando la educación pública en Chile con la creación de los Servicios Locales de Educación Pública. Ellos ponen sobre relieve que para que el trabajo en red tenga buenos resultados, es necesario levantar una serie de definiciones que lo regulen. Hay que estar alerta para no implementar ciertas prácticas instrumentales o engañosas que no se condicen con el sentido real de la colaboración.





Bárbara Zoro Mauricio Pino

Coordinadores de proyectos
de LIDERES EDUCATIVOS

¿Por qué esperar la creación de los Servicios Locales de Educación Pública para colaborar entre sostenedores?

"Dentro de las múltiples herramientas que me llevo del Diplomado, destaco la red que hemos armado con colegas de otras comunas. A partir del programa, nos estamos juntando una vez por mes los jefes DAEM de 9 comunas cercanas, algunas de las cuales no participan en los programas de formación, y ha sido tan potente el trabajo que incluso incorporamos cada uno una iniciativa en conjunto con las comunas de la red en su Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) 2019".

(Participante Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local, impartido por LIDERES EDUCATIVOS en la Región del Biobío)

Estas fueron las palabras de una participante en el cierre del mencionado programa formativo desarrollado por nuestro Centro, el cual busca fortalecer el liderazgo intermedio del sistema educacional en Chile. Equipos compuestos por representantes de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) de diferentes comunas, directivos escolares y otros actores educativos de 17 comunas en la Región de Biobío, aprendieron sobre pensamiento sistémico, uso de datos para la toma de decisiones, entre otras herramientas y habilidades. Todas ellas enfocadas en liderar la transformación de prácticas, en coherencia con los principios de la Educación Pública desde una perspectiva sistémico territorial.

El equipo de diseño del Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local siempre tuvo presente la importancia del apoyo mutuo entre equipos que trabajan en el nivel sostenedor. Sin embargo, no existía la expectativa de que los lazos establecidos entre participantes en este programa de formación pudiesen propiciar la conformación y funcionamiento de una red independiente a las instancias formales de trabajo del curso. La cita que abre e inspira esta columna destaca la importancia de expandir el actual trabajo en redes que han impulsado diversas políticas educativas. Existen redes de directivos escolares, docentes, encargados de convivencia escolar, equipos multi profesionales de apoyo psicosocial, entre otras; pero son muy escasas las redes o el trabajo colaborativo entre equipos del nivel intermedio.

La decisión tomada por los profesionales en estas 9 comunas grafica cómo hicieron propio el cambio de paradigma que impulsa la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), que reemplazarán a los actuales DAEM. Trabajar colaborativamente, con un propósito claro, una agenda en común y con foco en aprendizajes ambiciosos para los estudiantes, son elementos clave para formar y gestionar redes efectivas entre comunas (Leithwood, 2018; Leithwood y Azah, 2016; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Que equipos de distintos DAEM o Corporaciones comiencen a definir colectivamente estos propósitos, a pensar en acciones conjuntas –con foco en el aprendizaje de los estudiantes– y en sus instrumentos de planificación, como los PADEM, permitirá adelantarse a las exigencias que traerá consigo la transición al nuevo Sistema de Educación Pública (Ley 21.040). Dicha ley establece que la colaboración y el trabajo en red serán

principios fundamentales de su gestión y organización (Artículo 5, letra e).

Es importante, no obstante, puntualizar que estos principios de la ley necesitan traducirse a propuestas y orientaciones más concretas respecto a qué significa colaborar, y cómo puede gestionarse un trabajo de este tipo para potenciarlo y hacerlo sostenible en el tiempo, afrontando también los riesgos que implica. Creemos que para responder a estos desafíos es importante que quienes lideran la educación desde el nivel intermedio puedan entender y experimentar la colaboración en los espacios de formación continua.

Que comiencen a reunirse es un paso inicial y clave para generar luego un trabajo colaborativo de mayor profundidad. Considerando la evidencia internacional, sin embargo, es necesario tomar resguardos frente al “lado oscuro” de la colaboración o aquellos aspectos que no contribuyen a la mejora e innovación. Por ejemplo, si distintas comunas comienzan a reunirse y colaborar, es muy importante procurar que no exista una “ilusión de asociación”, donde algunos miembros asistan a reuniones de trabajo, pero realmente no estén presentes (Chapman y Lowen, 2018). A su vez, es importante evitar caer en una cooperación fabricada, en la cual algunos miembros persiguen su propia agenda, instrumentalizando las instancias de trabajo en común. En el fondo, una relación en red entre distintos actores supone que todos quienes en ella participan contribuyen al aprendizaje de sus pares y están abiertos a aprender de ellos (González, Pino y Ahumada, 2017).

Una experiencia interesante de trabajo en red entre líderes intermedios se ha llevado a cabo en Escocia. Un programa piloto impulsado en 2016 dejó importantes lecciones sobre las tensiones que pueden ocurrir cuando actores escolares del nivel intermedio comienzan a trabajar en conjunto. Algunas de estas emergen cuando en el grupo co-existen perspectivas centralizadas y descentralizadas a la hora de modificar modelos de gestión más burocráticos y jerárquicos. Lo mismo ocurre cuando se generan dudas en las rendiciones de cuentas. Específicamente, un trabajo colaborativo debe establecer claramente quiénes son responsables de ciertas tareas, a quién deben reportar y cómo se monitorea el progreso de las acciones y actividades que promueve la red de líderes intermedios (Chapman, 2018).

Cuando la colaboración no aparece como una forma de relacionarse intrínsecamente instalada en algunos actores que conforman una red, se observan ciertas tensiones. Uno de los ejercicios realizados en el marco del mismo Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local, dejó esto en evidencia. Se trató de una dinámica llamada “El juego de la vida”, en la cual los participantes se dividieron en equipos, recibieron instrucciones y se remarcó que el juego se ganaba sumando puntos. Cada participante declaró un principio que lo movilizaría a la acción; muchos señalaron el respeto, la colaboración o el aprendizaje continuo como valor. Una vez que comenzó la actividad, sin embargo, emergieron conductas que más bien estaban regidas por “la ley de la selva”: la mayoría actuó compitiendo con los demás equipos, en total discrepancia con los principios por ellos mismos declarados. Transcurridos los minutos, notaron que colaborando se podía alcanzar puntajes mucho más altos. Comenzaron entonces tímidamente a proponer estrategias entre algunos equipos, desconfiando inicialmente, pero poco a poco cedieron y fueron involucrando a más participantes. Los líderes intermedios experimentaron a través de este simple juego qué significa pasar de la competencia a la colaboración, y cuán necesario es confiar en el otro para alcanzar mejores resultados. En este espacio formativo, pudieron visualizar y reflexionar, en base a una experiencia concreta, que existía una gran distancia entre lo que declaraban y lo que efectivamente llevaban a la práctica.

Esa distancia entre nuestra declaración de principios e intenciones, y nuestras acciones y prácticas, genera un desafío para los cursos de formación continua para fortalecer el liderazgo educativo. En la práctica, estos programas necesitan velar por la generación de capacidades, que posibiliten superar la brecha entre los principios declarados y la forma en que actuamos. En esa línea, es necesario modelar el espacio de colaboración y analizar en conjunto tanto los desafíos como los beneficios de trabajar con otros. En el contexto de los Diplomados que impartimos en LIDERES EDUCATIVOS, vemos cómo esta idea rápidamente hace sentido a los participantes, reflejando que en su fuero interno poseen la íntima convicción de que trabajando juntos aprendemos más, mejor y nos sentimos moralmente convocados a mejorar la educación pública de nuestro país. La colaboración entre comunas en el nivel intermedio es un espacio de gran potencial para instalar una nueva forma de gestionar la mejora educativa.



COLUMN

Desde el sistema escolar



Aprender a desaprender: Mi experiencia en busca de la mejora escolar

Hace cinco años, mientras cursaba mi Magíster, no dimensioné el poder de una simple pero potente afirmación pronunciada por uno de nuestros profesores, el Dr. Luis Ahumada, jefe del Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red de LIDERES EDUCATIVOS. Él dijo que quienes lideramos un establecimiento escolar, debemos “aprender a desaprender” a la hora de buscar la mejora. Hoy, habiendo completado cuatro años como director del Liceo Politécnico América Los Andes, esa frase tiene para mí un enorme sentido.

Algo que aprendí y he corroborado en la práctica, es la importancia de administrar los datos duros y las variables que inciden en un centro escolar. Esa es la evidencia para determinar si los indicadores trazados cumplen o no con los objetivos determinados, y cuál es el impacto efectivamente generado en la comunidad. ¿Qué se hace cuando un liceo como el nuestro, en base a la evidencia recogida, no está atravesando una situación favorable? La respuesta tiene que ver con lo planteado por el profesor Ahumada: a veces es necesario “desaprender” los procedimientos que no están funcionando, y reemplazarlos por otros nuevos.

Sin embargo, un proceso de este tipo no está exento de dificultades. Asumí la dirección de este establecimiento, uno de los liceos emblemáticos de la Región de Valparaíso, en mayo de 2014. Por diversas causas, en el transcurso de los últimos 15 años la matrícula había disminuido de mil a 180 estudiantes, por lo cual liderarlo me significó poner en juego lo aprendido mediante el Plan de Formación de Directores del Ministerio de Educación, y mis 18 años como profesor. Yo tenía muy claro que la baja matrícula y el “estigma social” con el que cargaba entonces el Liceo no tenía un solo responsable. Pero buscar a los culpables no venía al caso. Había que actuar.

Dentro de lo positivo, el establecimiento no era desconocido para mí. Había sido alumno entre 1986 y 1987, y muchos de mis profesores ahora estaban bajo mi dirección. Con 37 años de edad, asumía entonces un liceo con una planta docente



Franco Núñez

Director Liceo Politécnico América - Los Andes

Magíster en Gestión y Liderazgo de Organizaciones Escolares (PUCV)

conformada por profesores con más de 30 años de servicio en el mismo centro escolar. Lograr cambiar su accionar y poder ser un agente motivador, validados para ellos, constituía un gran reto.

En la primera semana de trabajo con mi equipo directivo, constaté un ejemplo concreto de algo que había que mejorar. Increíblemente, a pesar de ser un liceo que cobijaba a estudiantes con serias carencias familiares, sociales y económicas, las reuniones de apoderados tenían una frecuencia bi-mensual y solo un 30% de participación. Que las familias de los estudiantes estén desvinculadas de su aprendizaje, siempre será un mal indicador, por lo que la primera medida adoptada fue restaurar las reuniones de apoderados mensuales. Tuvimos buenos resultados: al mes siguiente, contamos con casi el 55% de participación, y actualmente superamos el 85% de asistencia mensual.

Fue a partir de entonces que como equipo directivo nos autoexigimos el uso de datos concretos, obtenidos de los análisis y ejecución de distintas acciones pertenecientes al Plan de Mejoramiento Educativo (PME), para poder verificar avances o retrocesos. Fue necesario, sin embargo, enfrentar la resistencia inicial de algunos funcionarios, que en varias ocasiones, al plantear algunas sugerencias, modificaciones o acciones nuevas, solían responder “nosotros llevamos años haciéndolo de esta forma, ¿por qué debemos cambiarlo?”. Debíamos argumentar entonces cuál era el sentido de “desaprender” prácticas y procedimientos poco favorables para el establecimiento.

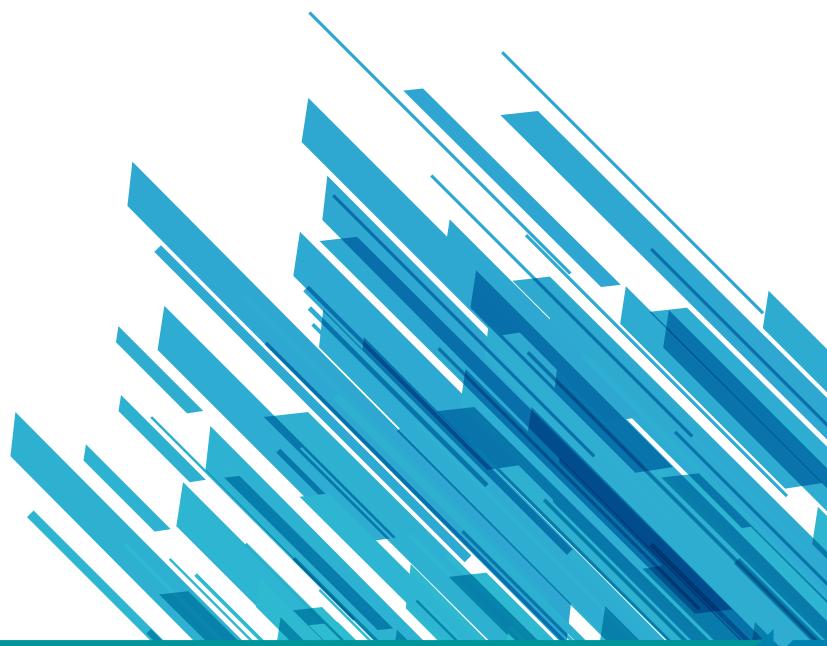
Con los esfuerzos necesarios desplegados, en el segundo año de mi gestión ya teníamos “ordenada la casa”. Los profesores estaban más abiertos, motivados y dispuestos a los cambios. En un “efecto dominó” aumentó también el sentido de pertenencia y motivación de los estudiantes, a quienes involucramos en varias mejoras de infraestructura del Liceo, beneficiándolos en paralelo con viajes culturales y la entrega gratuita de la polera y corbata institucional.

Ya en el tercer año, iniciamos alianzas estratégicas con empresas como AngloAmerican, que nos invitó a ser parte de un desafío pionero a nivel nacional, transformándonos en el primer liceo chileno en usar de forma integral la metodología de Aprendizaje Basado en Proyecto (A.B.P.) con un alto sentido social. Esto procuró hacer casi una “reingeniería

educativa” a nivel pedagógico, pasando de tener asignaturas tradicionales a trabajar en tres grandes proyectos: Humanista, Científico y Tecnológico. Valoró el esfuerzo mayúsculo que hicieron los docentes, desaprendiendo muchas de las cosas que por décadas habían desarrollado. Con esto, dejaban de ser las “estrellas” del aula de clases y el foco ahora se ponía en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Luego de seis meses, se están viendo los primeros resultados, con alumnos más empoderados, participativos y desafiantes con lo que desean aprender. Sin ir más lejos, pese a que extendimos los bloques de dos a tres horas pedagógicas dentro de la modalidad A.B.P., muchas veces hay que pedirles a los estudiantes que salgan a recreo cuando las actividades propuestas se extienden un poco más de lo planificado. La motivación es totalmente distinta respecto al año 2017 y eso se ha reflejado también en la convivencia en el aula: hemos disminuido en un 90% los casos en que hay que solicitar a un alumno retirarse de la sala de clases. Por todo esto, incluso el Mineduc en una reciente visita, nos catalogó como “un ejemplo en el camino que debemos seguir”.

Tras cuatro años, el sello institucional de nuestro Liceo cambió y refleja fielmente lo que se está realizando. Hoy, somos “un Liceo que aprende y se renueva al servicio de la comunidad, con cercanía y compañerismo”. Aprender a desaprender fue el paso clave para esta recuperación.





David Godfrey

Co-director del Centre for Educational Evaluation and Accountability del Institute of Education de la University College London (UCL)

“Sin investigación, la práctica docente puede basarse en creencias erróneas que se mantienen por años”

Por Diego Trujillo

Especializado en sistemas de inspección y estudio de clases, David Godfrey es el impulsor de la Revisión entre Pares basada en Investigación (RiPR, por sus siglas en inglés). Esta es la metodología que sustenta la iniciativa “Centros escolares que indagan y aprenden juntos”, desarrollada actualmente por LIDERES EDUCATIVOS.

Es por eso que este académico inglés –quien antes de dedicarse a la investigación, fue inspector principal en el Cuerpo de Inspectores de Escuelas Independientes, que evalúa estándares de calidad en estos establecimientos de Inglaterra– viajó a Chile para participar en la puesta en marcha de este innovador programa, que trabaja con nueve centros escolares de las comunas de Quilpué, Renca y Concepción.

Su objetivo es abordar de manera colaborativa procesos de mejora escolar entre estos establecimientos, sustentándose en los principios de RiPR. Para esto, se otorga la oportunidad de que tres centros escolares, de un mismo nivel de enseñanza y una misma comuna, puedan indagar, aprender y comprender cómo mejorar sus prácticas educativas. En el proyecto actualmente en desarrollo, el foco de indagación es la retroalimentación efectiva en aula.

Durante su estadía en Chile, Godfrey desarrolló talleres y un seminario explicando la metodología RiPR. Esta implica a equipos escolares (director/a, UTP y un docente) visitando sus respectivos centros escolares con el propósito de recoger evidencias respecto al uso de la retroalimentación. Durante dicha visita, el equipo de revisión adopta la postura de investigador: observa, escucha y aprende, logrando así una valiosa oportunidad de aprendizaje profesional. Esta evidencia es luego entregada al equipo del colegio visitado para su posterior análisis a fin de identificar, junto a los docentes, oportunidades de mejora.

Usted ha citado al experto británico David Hargreaves, quien sostiene que si la docencia se basara en la investigación, sería mucho más exitosa. ¿Cuál es la importancia de investigar las prácticas docentes, y gestionar los datos y evidencia para orientar la mejora escolar?

Es importante por diversos motivos. Lo primero, es que sin investigación, toda la práctica docente puede basarse en conocimientos anecdóticos y creencias erróneas, que se mantienen por años. Hay muchas ideas en torno al aprendizaje que no se sustentan en ninguna investigación rigurosa y derivan en prácticas muy ineffectivas. Lo segundo, es que en educación trabajamos bastante con la idea del

proceso de cambio, pero medir el impacto de ese cambio es difícil. Lograrlo evita que el director esté desarrollando una iniciativa tras otra, a tientas, lo que además le reporta un gran cansancio. Es necesario evaluar qué elementos de esa iniciativa han tenido éxito y cuáles no, porque cambiar no significa necesariamente mejorar.

El ámbito educacional experimenta cambios todo el tiempo, según Godfrey. Sin embargo, hace hincapié en que muchos de ellos no se producen por motivos técnicos. “Frecuentemente, quienes pertenecen al mundo de la política declaran que quieren generar mejoras basándose en la evidencia. No obstante, muchas veces escogen la evidencia que les resulta más conveniente para respaldar sus ideas. Luego cambia la autoridad y llega otra, con otras ideas. Ante esto, la profesión docente tiene que poseer una voz mucho más potente, para afrontar esos cambios. Una voz que tiene que estar respaldada por investigación, indagación y evidencia, para argumentar por qué ciertas modificaciones no van a ser exitosas y ofrecer alternativas. Por eso digo que esa investigación debe emanar de la propia profesión, de los líderes y docentes, y del mundo académico”, asevera.

Para alcanzar la mejora escolar, una de las acciones que se pueden tomar es gestionar adecuadamente los datos recabados en la investigación. ¿Cuál es la clave para lograrlo?

En Londres, siempre se acercan a nosotros equipos directivos, que tienen en mente algún proyecto para medir impactos. Muchas veces tienen nociones científicas sobre grupos de control, por ejemplo, o de medición de impacto a través de exámenes de los estudiantes. Pero hay un factor clave, que es el tiempo de desarrollo. Si un proyecto dura seis meses o un año, no se va a conseguir un cambio sustancial. Sí habrá cambios menores, que debiesen medirse desde una perspectiva más cualitativa.

Otra cosa esencial es definir qué impacto se quiere lograr. Al iniciar este tipo de iniciativas en Inglaterra, y preguntar qué se entiende por impacto, he escuchado respuestas que tienen que ver, por ejemplo, con lograr que los estudiantes sean “más independientes” en su aprendizaje. Lo que hacemos, entonces, es clarificar qué significa. ¿Cómo se diferencia un niño “independiente” del niño que no lo es? ¿Cuál va a ser la evidencia que demostrará el cambio entre el inicio y el final del proyecto? Académicamente, conceptos como independencia o motivación en el aprendizaje, deben transformarse en algo operacional, para que sean medibles.

¿De qué manera se pueden medir?

Proponemos, por ejemplo, un ejercicio de visualización de la situación actual y la que esperan al terminar el proyecto. Anotan ejemplos imaginando a sus estudiantes. Tras desarrollar las indagaciones, mediante estrategias como la observación en aula, reflexionamos en conjunto, en base a lo que esperaban y lo que se logró. Ha sido sorprendente para los docentes, porque perciben cambios de forma concreta y eso les permite cuestionar sus propios conceptos. ¿Qué significa que un niño sea independiente en su aprendizaje? ¿Que no va a hacer preguntas en la clase? ¿Que no va a participar en las actividades grupales? De cierta forma, en ambos casos hablamos de un estudiante independiente, que no depende de nadie. Entonces en ese instante clarifican lo que quieren, se vuelven más sofisticados para definirlo y muchas veces regresan al concepto de autorregulación o metacognición en el aprendizaje, que es donde realmente desean llegar. Esa es la ayuda que podemos entregarles desde nuestra posición como académicos.

¿Cómo lo ha hecho el sistema educacional británico para integrar la investigación en el ámbito docente?

No quiero pintar un cuadro en el cual todos los profesores ingleses están fuertemente involucrados en investigación en educación, porque la mayoría no lo está. Pero es cierto que en

Londres, a causa de la densidad poblacional, es más frecuente. Hay diversos ejemplos. Muchas escuelas tienen, hoy en día, un coordinador que promueve la investigación en docencia. En algunos casos, existe un trabajo con universidades u otras entidades que hacen investigación, o bien se forman grupos de aprendizaje profesional, a través de profesores que se han perfeccionado haciendo magíster u otros programas de postgrado. También existen conferencias de investigación, organizadas en un comienzo por profesores, que se han convertido en actividades anuales o permanentes, como ResearchED, que se ha replicado en otros países europeos, y donde participan tanto académicos como profesores que están involucrados en el área. Es una iniciativa que está creciendo y sería completamente factible efectuarla en Chile. En definitiva, nosotros en Inglaterra empezamos tal vez un poco antes que acá, pero estamos todavía en medio de un proceso y falta bastante.

Chile transita actualmente por una reforma educacional que considera varias aristas, incluyendo la educación pública a nivel escolar. ¿Cuál es la visión que se tiene en Inglaterra de estos cambios que experimenta nuestro país?

Pese a las diferencias, hay muchos paralelos entre ambos países. La idea de autonomía, competencia y el rol del libre mercado en los establecimientos escolares para – supuestamente – mejorar el sistema, ha sido un discurso muy



fuerte en el sistema chileno. Pero eso también ha ocurrido en Inglaterra. La diferencia que veo es que en Reino Unido hay, paralelamente, muchos ejemplos de colaboración. Es usual, sobre todo en Londres, que un colegio tenga afiliación a trabajar en redes, y durante los últimos 15 años, el sistema educativo londinense ha sido uno de los que ha logrado mayor éxito y mejora. Chile tiene la oportunidad de hacer lo mismo. El discurso aquel que dice que el sistema vigente es de automejoramiento, yo no me lo creo.

Considerando todos estos cambios y la importancia que tiene el mejoramiento continuo en el área educativa, ¿cuáles son los grandes desafíos que tiene hoy el desarrollo profesional docente?

Creo mucho en la idea de empoderar a los profesores. Lógicamente hay que partir por una base de desarrollo profesional y a veces hay que potenciar la asignatura específica a la que se dedican, al mismo tiempo que se gana mucho trabajando en comunidades profesionales de aprendizaje. Tiene que haber, asimismo, apoyo en infraestructura. El desafío, en ese sentido, es agudizar la mirada y definir, primero que nada, qué se entiende por un buen estudiante y cuál es la calidad que se quiere obtener tanto dentro de la propia escuela, como a nivel regional y nacional. El estilo docente hoy en día, tiene más que ver con la transmisión de conocimientos y el rol del estudiante es muy pasivo. Pero si queremos niños resilientes, que tengan la capacidad de dialogar y construir su propio conocimiento, eso implica otro estilo de docencia.

David Godfrey dice que durante su estadía en Chile, al visitar las escuelas, observó algunas cosas que llamaron su atención. "Me di cuenta que algunas clases contaban con menos de 20 alumnos y, sin embargo, en el aula había dos o tres profesionales. Tener en una sala de clases a dos profesores hablando al mismo tiempo, más que ayudar puede crear confusión y distraer. Eso atenta contra la motivación del estudiante por aprender. Por ese motivo, los roles tienen que estar bien definidos, basándose en la evidencia y midiendo el impacto pedagógico, el logro de los estudiantes a nivel de aprendizaje, y cualquier otro factor que lo amerite, como el bienestar, la salud mental, etcétera. En Inglaterra, hemos hecho muchos estudios sobre asistentes pedagógicos en el aula y requiere ser muy bien pensado, para que sea valioso y complementario a la función del docente. Además, porque es costoso y puede que sea mejor utilizar esos recursos en otros temas, como infraestructura. Por ejemplo, en un sistema de calefacción para el aula, que permita que en invierno los niños

y jóvenes estén realmente cómodos a la hora de aprender", puntualiza.

El experto británico señala varias oportunidades de mejora educativa al implementar una iniciativa como "Centros escolares que indagan y aprenden juntos" en nuestro país. "En las escuelas y liceos chilenos, hay muchos reglamentos sobre la evaluación, pero en RiPR trabajamos mucho con tres elementos de la llamada Teoría de Acción: creencias, acciones y consecuencias. Sin embargo, hemos detectado que al aplicarla, lo menos explícito son las creencias, es decir, el por qué tras las acciones. Trabajar esta metodología implica indagar en esas creencias y cuál es el objetivo y las consecuencias deseadas que queremos conseguir", explica. Señala que se va del país "encantado por la energía y la mentalidad abierta al proceso" que mostraron los líderes y docentes participantes en el programa.

Revisión entre pares basada en investigación (RiPR)

Dr David Godfrey, Lecturer in Leadership and Management
UCL Institute of Education
david.godfrey@ucl.ac.uk



“Es necesario evaluar qué elementos de una iniciativa han tenido éxito y cuáles no, porque cambiar no significa necesariamente mejorar”.

David Godfrey



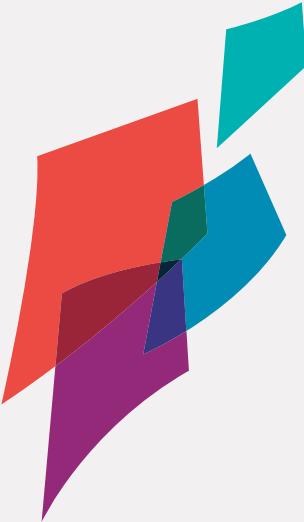
LIDERES 
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

DESCARGA NUESTRA APP CONSULTALE

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



► DESCARGA LA APP DESDE :
www.lidereseducativos.cl/app-consultale





Acciones para trabajar en conjunto

Por **Marcela Doren**

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

La colaboración como estrategia para la mejora ha sido bastamente estudiada y ha mostrado resultados efectivos en diferentes experiencias, tanto al interior, como entre establecimientos educacionales (ver, por ejemplo, Ahumada, González, Pino-Yancovic, Ortega, Zamorano, y Zepeda, 2018). Una muestra del segundo caso, es la experiencia Sharing Education Program (SEP) desarrollada por Queen's University Belfast, en cuyo contexto dos investigadores desarrollaron el 'continuo de colaboración' (Duffy y Gallagher, 2016). Esta tipología contiene niveles que van desde el aislamiento a la relación simbiótica, estado donde la colaboración y apoyo mutuo se naturaliza entre los centros educativos. Sin embargo, no pretende ser un modelo determinístico ni lineal, entendiendo que diferentes realidades se enfrentan a distintas circunstancias, por lo que se mueven a ritmos desiguales. Lo que busca, más bien, es informar y orientar a quienes se interesan en generar una cultura de colaboración en su organización escolar.

La descripción de estos niveles pone atención a 5 factores esenciales que indican el nivel de colaboración existente en un establecimiento educacional con respecto a la red donde participa: frecuencia del contacto con los otros establecimientos de la red; planificación de experiencias de aprendizaje compartidas; ejecución de actividades colaborativas que involucren a toda la comunidad educativa; facilitación de recursos; y visualización de la colaboración como un medio para la mejora.

A continuación, te proponemos ejemplos de acciones basadas en los 5 factores esenciales del 'continuo de colaboración', que puedes llevar a cabo en tu escuela o liceo para lograr una colaboración más efectiva en tu red escolar. Cabe mencionar que en la medida que estas acciones alcancen un mayor desarrollo, mayor será también el nivel de colaboración en que se encuentra tu establecimiento educacional.

ACCIONES PARA TRABAJAR EN CONJUNTO



Mantener contacto sostenido con los otros centros escolares pertenecientes a tu red. Te sugerimos invitar regularmente a los líderes y docentes de los otros establecimientos a participar de las actividades propias de tu comunidad educativa. Ejemplos de estas instancias pueden ser jornadas de desarrollo profesional y reflexión, rondas instruccionales¹, actos cívicos, entre otras.

Incluir en el currículo experiencias de aprendizaje para ser implementadas en conjunto con estudiantes de los otros establecimientos educacionales de la red. Ellos, junto a los docentes de los distintos establecimientos de la red, tendrán la posibilidad de compartir al participar instancias tales como olimpiadas de matemática, ciclos de debate, eventos deportivos, jornadas científicas, entre otras.

Involucrar a la comunidad educativa en actividades colaborativas que aporten al territorio que sirve el centro escolar. Para esto, puedes organizar campañas conjuntas entre establecimientos, como recolección de basura del entorno, mejora en parques y plazas, visitas a hogares de ancianos, reciclaje de materiales, etc. La participación de docentes, directivos y estudiantes ayudará a generar las condiciones para instaurar una sólida infraestructura de asociación y fortalecer las relaciones, tanto a nivel personal como profesional, al interior de la red.

Ofrecer recursos que aportan al aprendizaje de los estudiantes a aquellos centros escolares de la red que lo requieran. Algunos no cuentan, por ejemplo, con instalaciones como gimnasios, canchas o laboratorios de ciencias o idiomas. Pero también se pueden compartir conocimientos y buenas prácticas, adquiridos y desarrollados a través de las experiencias y experticias de tu establecimiento. En esa dirección, puedes organizar regularmente pasantías de distintos miembros de tu comunidad a otros establecimientos.

Visualizar la colaboración como un medio para la mejora. Realiza campañas de difusión que la promuevan entre todos los miembros de tu comunidad. Destaca y valora los buenos ejemplos de colaboración que hayan permitido una educación más efectiva, tanto en tu centro escolar como con otros establecimientos de la red. Esto genera una valoración positiva de la colaboración por parte de la comunidad educativa y contribuye a instalarla dentro de la cultura escolar.

¹ Para saber más acerca de esta actividad, visita <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/rondas-instruccionales/>



Una propuesta para construir una visión compartida de aprendizaje

Por Romina Fumey - Mercedes Díaz

Equipo Directivo Liceo Doctor Roberto Huméres Oyaneder
San Felipe

Es fundamental definir una mirada común sobre determinados procesos educativos que hacen posible una real construcción comunitaria. Desde este principio, en nuestro liceo, una de las interrogantes clave que ha servido para lograrlo ha sido plantearnos la siguiente pregunta: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una clase exitosa? Las escuelas y liceos requieren construir una visión compartida de aprendizaje y responder a esta pregunta contribuye a ello.

Desde un enfoque de aprendizaje profundo, una clase es exitosa cuando se promueven desafíos cognitivos a los estudiantes, junto con el desarrollo de habilidades intra e interpersonales. Las clases exitosas logran que los estudiantes puedan transferir lo aprendido hacia otros contextos, entendiendo claramente la utilidad del aprendizaje, es decir, el para qué aprender.

Aunar criterios de éxito sobre lo que significa, para nuestra comunidad educativa, que una clase, un profesor(a), un(a) estudiante y una escuela sean exitosos(as) es clave para fijar rumbos pedagógicos. Para nuestra comunidad escolar ha sido clave construir esa definición de manera colaborativa, a través del análisis de evidencia emanada tanto desde los estudiantes como de los profesores. A continuación, presentamos algunas recomendaciones para comenzar a construir en varios pasos una visión compartida de aprendizaje.

PROPUESTA PARA CONSTRUIR UNA VISIÓN COMPARTIDA DE APRENDIZAJE

Recabar opiniones de los estudiantes

El equipo directivo selecciona a diversos estudiantes del establecimiento, con diferentes niveles de rendimiento, edades y cursos, y realiza una breve entrevista audiovisual, donde se les pregunta: ¿Qué es una buena clase? ¿Cómo aprendes mejor? ¿Cuáles técnicas que ocupan los profesores/as te han servido para aprender? ¿Qué elementos tiene una clase donde aprendes? El registro de las respuestas de los estudiantes se graba en un video que luego será utilizado como una de las evidencias a partir del cual se genera una visión institucional.

01

Elaborar una propuesta institucional

A la semana siguiente, en el mismo Consejo de Profesores(as), se genera un espacio para que los docentes elaboren una propuesta institucional en grupo y luego se compartan los criterios institucionales de qué se va a entender por una clase exitosa. Una aproximación interesante es volver a integrar estos resultados con la perspectiva de los estudiantes.

03

02

Reflexionar con los docentes en Consejo de Profesores/as

Los docentes en grupos escriben en un papelógrafo sus comprensiones en relación a qué se va a entender como una clase exitosa en su comunidad educativa, respondiendo a las mismas preguntas formuladas a los estudiantes. El equipo directivo exhibe el video con las entrevistas de los estudiantes. Se insta nuevamente a los docentes a reflexionar frente a ambas visiones. Además, se solicita discreción para no estigmatizar a los(as) estudiantes por sus opiniones. Posteriormente, los docentes conformados en grupos, realizan una definición de una clase exitosa para la comunidad educativa conjugando las dos visiones (profesor/a y estudiante), la que será compartida en plenario.

04

Desarrollar una reflexión a nivel de equipo directivo

Con la propuesta de los docentes, el equipo directivo reflexiona sobre la ruta de mejora, en articulación con el Plan de Desarrollo Profesional Docente del establecimiento. Esto, porque los criterios de una clase exitosa debiesen orientar el rumbo pedagógico del establecimiento. En lo concreto, los criterios de éxito requieren estar plasmados en la pauta de observación de aula y en las retroalimentaciones reflexivas que se promueven con cada docente.





¿Cómo escuchar las opiniones de todos y llegar a consenso cuando se trabaja en equipo?

Por Marcela Doren

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

Los equipos de alto desempeño planifican por adelantado la manera de resolver problemas y tomar decisiones (Wheelan, 2016). En consecuencia, los líderes escolares deben tener claridad de los procedimientos que mejor funcionan en su contexto. El trabajo en equipo, en este marco, es fundamental. No por nada, en el siglo XXI, se le valora como una de las formas más enriquecedoras para el éxito y aprendizaje mutuo, debido a las posibilidades que éste entrega al momento de enfrentar tareas complejas (Cardona y Wilkinson, 2006; Wheelan, 2016).

Así lo reconoce también el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), cuando establece como una de las habilidades directivas esenciales “(...)generar respuestas colectivas a problemas cambiantes y específicos” (p. 32). Quienes lideran un centro escolar necesitan manejar una amplia gama de estrategias que convoquen a todos los integrantes de su comunidad educativa a participar en la búsqueda de soluciones a las diversas dificultades a las que se enfrentan día a día. No invertir el tiempo necesario en este

trabajo colaborativo puede traer como consecuencia una solución inadecuada (Wheelan, 2016).

Para facilitar esta tarea, te presentamos 5 estrategias¹ que te ayudarán a recoger las opiniones de tu equipo de trabajo frente a algún problema de tu establecimiento. Decisiones más pertinentes para guiar y orientar siempre la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes serán más fáciles de implementar cuando las personas le encuentran sentido.

Para asegurar un mayor consenso, utilízalas de manera complementaria, optando por más de una y enriqueciéndolas con espacios para la discusión, el debate y la negociación. Te recomendamos otorgar a cada persona la posibilidad de exponer las razones de sus preferencias y al resto del equipo, la posibilidad de preguntar y contra argumentar.

¹ Adaptadas a partir de Bailey, K. (2010) Workshop materials and handouts. Solution Tree. Recuperado desde: <https://wvde.state.wv.us/ctn/Workshop%20Materials/CTN%20October%20Conference/October%20Day%20Handouts.pdf> Y ConsultaLE. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/app-consultale/>

¿CÓMO ESCUCHAR LAS OPINIONES DE TODOS Y LLEGAR A CONSENSO?



Afinidad

Los miembros del equipo escriben cada una de sus ideas o soluciones en una nota adhesiva. En conjunto, las leen y las pegan en una pared organizándolas en categorías, creando un título para cada una de ellas. De esta manera, las ideas o soluciones similares se agrupan. Este proceso ayuda a crear una potencial solución multifacética, pues se toman en consideración las diferentes categorías que surgen de las ideas de los integrantes del equipo.

Tabla de criterios

Define con tu equipo un conjunto de criterios bajo los cuales cada idea de solución será juzgada (por ejemplo, costos, riesgos, condiciones). Diseña una tabla de doble entrada que contenga, por una parte, las ideas propuestas por el equipo y los criterios por otro. Decidan juntos si las ideas cumplen los criterios, respondiendo Sí o No. La tabla les permitirá visualizar cuáles son las mejores ideas en base a los criterios establecidos.

Grupo nominal

Cada miembro comparte sus ideas de solución y un encargado las escribe en una pizarra. Luego, cada persona otorga un número correlativo a cada idea o solución en orden de preferencia, donde 1 es la mejor solución. La idea que obtenga el menor número de puntos será la que representa la prioridad para el equipo. La labor del líder es imprescindible, pues debe procurar que las preferencias prioricen, siempre, las mejores oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes.

Polos opuestos

Presenta al equipo una posible solución al problema. Luego, divídilos en dos grupos. Solicita al primero argumentar mediante una lista por qué esta idea es la mejor solución y/o sus beneficios. El otro grupo debe hacer lo contrario: argumentar por qué esta no es una buena idea y cuáles serían los potenciales problemas. Para finalizar, todo el equipo decide si la idea es viable y efectiva, a la luz de lo expuesto.

ConsúltalE

Esta aplicación que se descarga desde www.lidereseducativos.cl permite enviar preguntas (de respuesta dicotómica, selección múltiple, selección única o texto libre) a los miembros de tu equipo a través de correo electrónico, Whatsapp, Twitter o Facebook. Además, la app genera un reporte de las respuestas recibidas, indicando la frecuencia con la cual las personas seleccionan las distintas opciones.



Una experiencia de aprendizaje profesional: La mentoría entre pares

Por Marianela Parada y Carla Contreras

Equipo Directivo Escuela John Kennedy de San Felipe

Mentoría entre pares: Estrategia de desarrollo profesional docente que se sustenta en una relación de aprendizaje colaborativo y un proceso reflexivo entre pares. A través de interacciones dialógicas y constructivas, se potencia el compromiso, las capacidades y el desarrollo profesional. Montecinos, Fernández y Madrid (2011) plantean un protocolo de mentoría entre pares, cuyo objetivo es apoyar a profesores que intentan nuevas estrategias y/o acciones para potenciar el aprendizaje profesional de sus equipos de docentes. Permite examinar colectiva y críticamente qué funciona y qué no al aplicar nuevas estrategias.

Como equipo directivo asumimos el 2015 el liderazgo en la Escuela John F. Kennedy de San Felipe. Nuestras primeras acciones fueron mejorar las condiciones de infraestructura y comprar libros y uniformes a nuestros niños/as. Conseguimos dar a nuestros estudiantes sectores de recreación, patios con juegos infantiles y áreas verdes. Mejoramos en forma significativa nuestra matrícula, comenzando con alrededor de 200 y llegando, actualmente, a 268, y además logramos la excelencia académica 2016-2017. Sin embargo, se hacía necesario potenciar prácticas pedagógicas entre los docentes y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

El desafío era mayor. Para ello seleccionamos una estrategia de desarrollo profesional para intercambiar y modelar prácticas exitosas entre los docentes. De acuerdo a nuestro análisis de la realidad escolar, la mentoría entre pares era efectiva para lograr este objetivo.

La mentoría entre pares se entiende como una relación de aprendizaje colaborativo y reflexivo, establecida en conjunto

entre el mentor y mentoreado. Esta relación constructiva de apoyo y desafíos envuelve a través del tiempo conversaciones estructuradas para desarrollar el compromiso, capacidades, crecimiento profesional y cambio en las prácticas. Además, facilita también la exploración de las necesidades, inquietudes, motivaciones, habilidades y procesos del pensamiento del docente. Genera para los profesores, asimismo, una red de apoyo constante y autoevaluación de la práctica pedagógica.

Las mentorías son conformadas por duplas de colegas, reunidos por afinidad. Esto, especialmente porque es difícil que los profesores abran sus salas de clases si no existe confianza profesional. Existen dos roles: (1) el profesor, quien lidera el proceso de mentoría y define qué aspectos se observarán, y (2) el mentor, quien observa, escucha y realiza preguntas promoviendo la reflexión en conjunto con el profesor observado, apoya en la definición de los aspectos que serán foco de la observación y colabora en la identificación de caminos de mejora. Es decir, el mentor es un recurso, un facilitador, un colaborador, un aprendiz, un asesor, y un oyente en quien el profesor observador puede confiar. Esta práctica nos ha permitido examinar colectiva y críticamente qué funciona y qué no en términos de las prácticas docentes efectivas dentro de nuestro establecimiento.

A continuación, a partir de nuestra experiencia en la implementación de esta práctica, recomendamos algunos pasos para que otros equipos directivos puedan instalar esta estrategia de aprendizaje profesional en sus establecimientos escolares:

LA MENTORÍA ENTRE PARES

Establecer un protocolo

Este consiste en delimitar cada uno de los roles y etapas que considera la mentoría entre pares. Se manifiesta que las duplas se forman por afinidad, invitando a quienes desean participar. Esto es importante porque la mentoría funciona en climas de confianza profesional. Cabe destacar que, en nuestro caso, una de las primeras cosas que hicimos fue dar a conocer el protocolo, en reuniones y reflexiones de los profesores.

01

02

Cautelar que la observación tenga un foco definido

El mentor observa la clase de acuerdo a un foco específico señalado por el profesor. Se acuerda un curso en particular donde el profesor desea mejorar un aspecto específico de su práctica. Durante la observación, es fundamental que el mentor tome nota de manera descriptiva, sin emitir juicios ni análisis. Se registra lo observado (ej. número de estudiantes que no hacen la tarea) y no interpretaciones (ej. los estudiantes no están motivados).

03

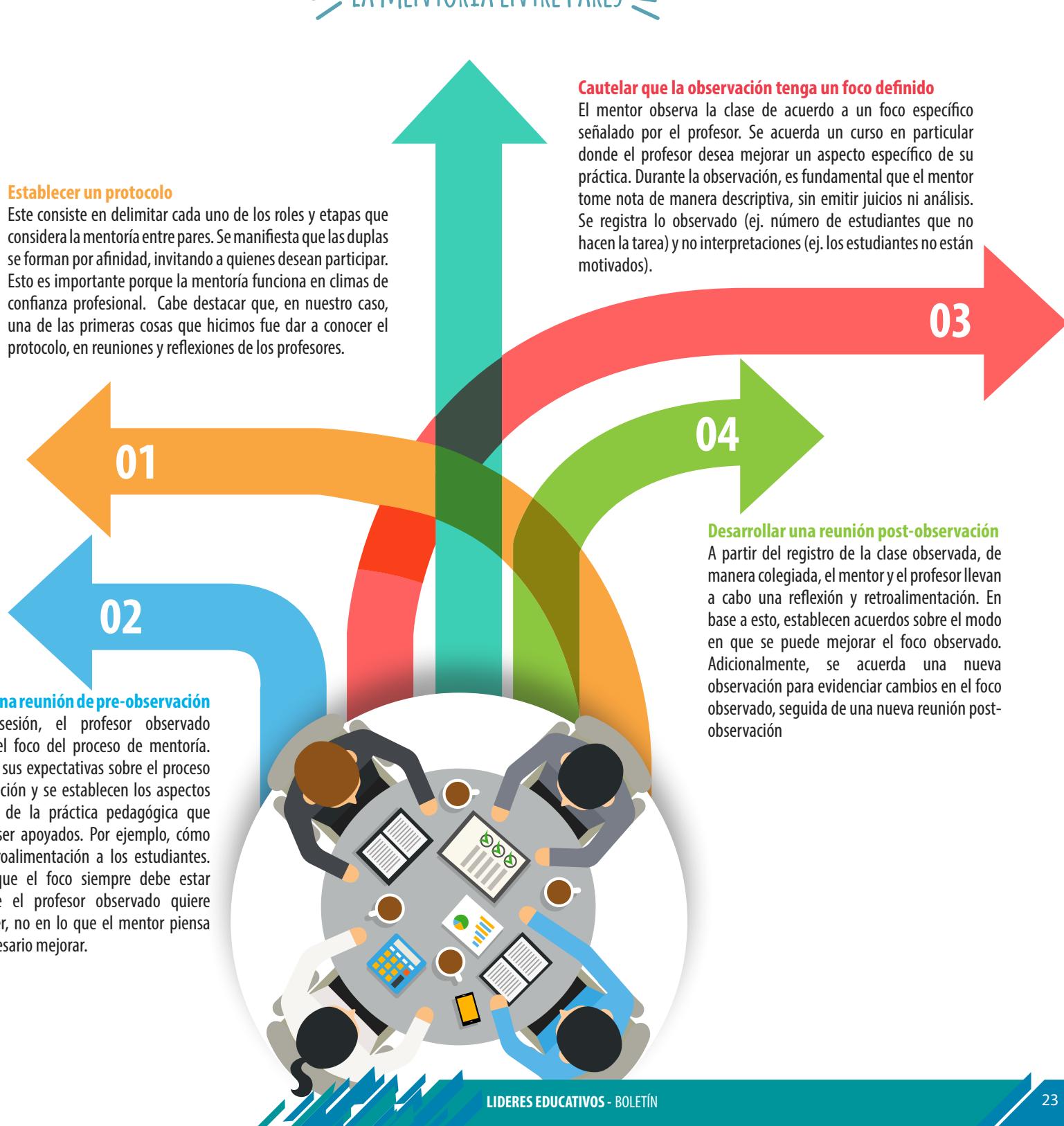
04

Realizar una reunión de pre-observación

En esta sesión, el profesor observado establece el foco del proceso de mentoría. Se definen sus expectativas sobre el proceso de observación y se establecen los aspectos específicos de la práctica pedagógica que requieren ser apoyados. Por ejemplo, cómo realiza retroalimentación a los estudiantes. Recordar que el foco siempre debe estar en lo que el profesor observado quiere comprender, no en lo que el mentor piensa que es necesario mejorar.

Desarrollar una reunión post-observación

A partir del registro de la clase observada, de manera colegiada, el mentor y el profesor llevan a cabo una reflexión y retroalimentación. En base a esto, establecen acuerdos sobre el modo en que se puede mejorar el foco observado. Adicionalmente, se acuerda una nueva observación para evidenciar cambios en el foco observado, seguida de una nueva reunión post-observación



Formación innovadora para líderes intermedios: Conectando el territorio para la mejora educativa

Por Cristina Aziz Dos Santos, Héctor Hevia y Emy Rivero

Los actuales procesos de transición hacia una educación pública fortalecida, con altos estándares de calidad, inclusión y equidad, requieren necesariamente la participación activa y protagónica de los líderes educativos, tanto escolares como del nivel intermedio. Este último, como lo demuestra la experiencia internacional, es un liderazgo que tiene el potencial de comprender el entorno desde una mirada sistémica, posibilitando que sus actores trabajen colaborativamente y en red, favoreciendo un cambio gradual, más integrado, coherente y continuo.

Los desafíos del sistema educativo chileno implican, por tanto, un cambio en el posicionamiento de este rol de liderazgo lo que, a su vez, requiere propuestas formativas innovadoras, contextualizadas y pertinentes que puedan capacitar a esos actores para abordar estos escenarios de cambio. LIDERES EDUCATIVOS tiene el compromiso de desarrollar e impactar en las capacidades de liderazgo educativo del país, siendo uno de sus valores la innovación, por lo cual una de sus líneas de trabajo está focalizada en el diseño de programas innovadores para la formación de líderes intermedios de la nueva Educación Pública, tanto en formato presencial como en la modalidad de apoyo virtual.

► REVÍSALA COMPLETA EN :

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



CONSULTALE

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

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



Evaluación longitudinal de las acciones formativas del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar en establecimientos públicos

Por Germán Fromm, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y José Herrera

Con el fin de monitorear cambios propiciados por las acciones formativas de LIDERES EDUCATIVOS, a observarse en las creencias, conocimientos y/o prácticas más relevantes vinculadas a procesos de mejoramiento sostenido en los establecimientos escolares, el Centro desarrolla actualmente un seguimiento longitudinal de las condiciones y prácticas correspondientes a dimensiones estratégicas clave, en establecimientos CEILE y de comparación. Tomando como referencia las condiciones en que se encontraban los diferentes centros escolares al inicio del apoyo del Centro, en el año 2016, se ha documentado la evolución durante los siguientes tres años, evaluando las prácticas de liderazgo reportadas por docentes y directivos.

Esta metodología cuasi experimental se vuelve una iniciativa inédita en Chile, en el marco de un programa de apoyo al desarrollo de capacidades de liderazgo escolar. En primer lugar, ha permitido conocer las condiciones iniciales de más de 60 establecimientos públicos que estarán recibiendo sistemáticamente apoyo para mejorar sus prácticas de liderazgo escolar por cuatro años. Además, posibilita monitorear el proceso de aprendizaje desarrollado por los líderes escolares a lo largo de los cuatro años en que han recibido apoyo por parte de LIDERES EDUCATIVOS, e identificar mejores prácticas, aprendizajes y desafíos destinados a ir perfeccionando las estrategias y acciones de apoyo en el liderazgo escolar, identificando los aportes específicos que estén vinculados con el mencionado apoyo del Centro.

► REVÍSALA COMPLETA EN :

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



Líderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio

Por Daniela Berkowitz, Rodrigo Warner y Bárbara Zoro

En un entorno marcado por la vulnerabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, propias de las sociedades actuales, el territorio y los lugares que habitamos cada día son anclajes de nuestras identidades, que a pesar de ser cada vez más móviles, sitúan historias de vida y trayectorias colectivas en espacios y momentos específicos. Para tener un liderazgo movilizador y efectivo en este contexto de cambio, quienes lideran la educación en los territorios necesitan hacerse ciertas preguntas sobre los lugares y formas en que estos se habitan, así como también sobre los modos en que se relacionan los sujetos, colectivos y organizaciones involucrados en el ámbito educativo. Entender las características y las formas de organizarse y relacionarse que se observan en un determinado territorio, abre la puerta a la comprensión más contextual y profunda de una situación educativa. Yendo más lejos, permite también entender el territorio como un recurso educativo del que los y las líderes pueden hacer uso para conectar con los sentidos, historias y saberes propios de los lugares que circundan las escuelas, jardines y liceos.

Por ende, la gestión educativa del territorio representa múltiples desafíos, tanto para líderes de nivel intermedio del sistema municipal –sostenedores provenientes de departamentos y corporaciones de educación municipal-, como para quienes liderarán una nueva institucionalidad descentralizada y autónoma de nivel intermedio, a cargo de la educación pública en los territorios: los Servicios Locales de Educación Pública. Entre estos desafíos encontramos la instalación de la nueva institucionalidad, el desarrollo de capacidades del nivel intermedio y, sobre todo, el resguardo de un sistema con foco en lo pedagógico.

► REVISALA COMPLETA EN:

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



Convivencia escolar para la inclusión y la no discriminación

Por Sergio Saldivia

En esta Nota Técnica se argumenta, en primer lugar, la necesidad de que directivos, profesores, apoderados, personal de apoyo docente y estudiantes reflexionen respecto a lo que significa el enfoque propuesto por la Política Nacional de Convivencia Escolar del Mineduc, y cómo debería impactar en las prácticas educativas dentro y fuera de la sala de clases. En segundo lugar, se propone considerar que el trabajo en pos de la inclusión y la no discriminación tiene un alcance muy limitado mientras no se generen espacios reflexivos y de discusión respecto de creencias y prácticas de todos quienes conforman la comunidad educativa. Finalmente, se discute que, aunque la perspectiva de la convivencia escolar basada en la inclusión y la no discriminación tiene algunos principios generales, en la práctica esta debe ser pensada teniendo en cuenta la experiencia y necesidades de grupos específicos. Se propone considerar cuatro categorías sociales en torno a las cuales históricamente se han generado espacios de discriminación. Estas son: género, clase social, raza/etnia y necesidades educativas especiales.

► REVÍSALA COMPLETA EN :

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



Construyendo una visión compartida para la educación del territorio

Por Emilia Rivero, Bárbara Zoro y Cristina Aziz

Cambios tan profundos como los que nos presenta la Ley 21.040, traen consigo grandes desafíos, en especial para los líderes intermedios. Para lograr las transformaciones que requiere la Nueva Educación Pública, una de las prioridades que deberán asumir quienes se desempeñan en este nivel es, precisamente, construir una visión compartida. Su función será guiar a la comunidad educativa del territorio hacia el logro de metas comunes, facilitando la adaptación de los establecimientos en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy. La construcción de una visión compartida a nivel territorial es, así, clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar.

► REVÍSALA COMPLETA EN :

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

Referencias:

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., Ortega, D., Zamorano, F., Zepeda, S. (2018). *Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME)*. Informe Técnico N° 1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/evaluacion-sobre-el-funcionamiento-de-las-redes-de-mejoramiento-escolar-del-ministerio-de-educacion-rme-2018/>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Bernhardt, V. (2004). *Data analysis, for continuous school improvement*. Eye on education, Inc. California.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*, número 7/10. Universidad de Navarra. Recuperado desde: <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H310GC7T-TXLHMH-RC2/EI%20Trabajo%20en%20Equipo.pdf>
- Chapman, C. (2018). *Distribuyendo el liderazgo: Colaboración e indagación al interior, entre y más allá de las escuelas*. Presentación Seminario Internacional Liderazgo Distribuido para el Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la Colaboración. Santiago, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/christopher-chapman-distribuyendo-el-liderazgo-colaboracion-e-indagacion-al-interior-entre-y-mas-allá-de-las-escuelas/>
- Chapman, C. y Lowen, K. (2018). *Colaboración Regional: Creando sistemas de aprendizaje*. Presentación Equipos Servicios Locales de Educación Pública, Santiago, Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/christopher-chapman-y-kevin-lowden-colaboracion-regional-creando-sistemas-de-aprendizaje/>
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2016). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18 (1), 107 – 134.
- González, A., Pino, M. y Ahumada, 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: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/transitar-desde-el-mejoramiento-escolar-al-mejoramiento-sistemico/>

Holmlund, T., Deuel, A., Slavit, D., y Kennedy, A. (2010). Leading deep conversations in collaborative inquiry groups. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(5), 175–179.

Kruse, S. D. (s.f.) *5 ways to build a culture of collaboration with staff, teachers and parents*. Recuperado desde: <http://www.aasa.org/content.aspx?id=12512>

Leithwood, K. (2018). Characteristics of effective leadership networks : A replication and extension. *School Leadership & Management*, 0(0), 1–23. Recuperado desde: <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>

Leithwood, K., y Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433. Recuperado desde: <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>

Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

Montecinos, C., Fernández, M. B. y Madrid, R. (2011). Desarrollo de conocimiento experto adaptativo en los docentes: Una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En J. Catalán (Ed.). *Psicología educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-244). Editorial Universidad de la Serena: La Serena.

Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los sistemas nacionales de evaluación educativa en América Latina?* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América y el Caribe. Washington.

Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 5–22. Recuperado desde: <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>

West, M., Ainscow, M., y Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77-93.

Wheelan, S. (2016). *Creating effective teams: a guide for members and leaders*. Sage publications: California. Fifth edition.



www.lidereseducativos.cl

 /LideresEdu/

 @lideres_edu

 lidereseducativos@pucv.cl