



BOLETÍN N°4

Diciembre de 2019

LIDERES
EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Boletín N°4-2019

LIDERES EDUCATIVOS

Documento para difusión pública
Diciembre, 2019.

Editores:

Carmen Montecinos
Katalina Núñez
Diego Trujillo

Redactores:

Xavier Vanni
Aarón López
Diego Trujillo
Carmen Montecinos
Emy Rivero
Patricio Traslaviña
Franco Núñez

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

Este material se puede reproducir señalando la fuente:

LIDERES EDUCATIVOS (2019). Boletín N°4-2019 de LIDERES EDUCATIVOS.
Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS.

ÍNDICE

EDITORIAL

Carmen Montecinos 4

COLUMNAS

- Xavier Vanni - *¿Cómo lo hicieron los liceos con mejoramiento sostenido en la última década?* 6
- Aarón López - *El sentido de la convivencia escolar: ¿Cómo se relacionan las culturas juveniles con el proceso de enseñanza – aprendizaje?* 9

ENTREVISTA

- Kathy Bickmore, *Doctora en Educación Comparativa Internacional de la Universidad de Stanford (EEUU). Directora del Centro de Estudios Internacionales y Desarrollo Educacional del Instituto de Estudios en Educación de Ontario (OISE), de la Universidad de Toronto (Canadá). Profesora de Currículum y Desarrollo Profesional Docente.* 12

PRÁCTICAS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

- ¿Qué capacidades de liderazgo necesitan desarrollar los jefes de departamentos disciplinarios? 18
- ¿Cómo desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y la comprensión sistémica de fenómenos sociales? 20
- Liceos técnico profesionales: Cómo mejorar en base a las demandas pedagógicas y la innovación del sector productivo 22
- Aprendizaje Basado en Proyectos: Cómo liderar el trabajo colaborativo de dos establecimientos para la mejora escolar 24

**LIDERES
EDUCATIVOS**

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Carmen Montecinos

Directora Ejecutiva de
LIDERES EDUCATIVOS

Mejoramiento escolar en la educación media: Desafíos y oportunidades

La investigación internacional señala importantes diferencias entre el liderazgo educativo situado en las escuelas, en comparación al liderazgo situado en los liceos. Sin embargo, en la investigación nacional existen muy pocos estudios respecto de procesos de mejoramiento en estos últimos, así como es escasa la investigación acerca del liderazgo directivo en la educación media. Bellei (2012) y otros autores destacan que la gestión y el liderazgo en un liceo son más complejos; aspectos que abordamos en este, el último Boletín de LIDERES EDUCATIVOS para el año 2019.

Una temática recurrente en los artículos y buenas prácticas identificadas por los distintos autores que han contribuido a este número del Boletín, es la centralidad de la voz de los estudiantes en los procesos de mejora escolar. Ellos nos alertan que reconocer las experiencias de los jóvenes y lo que los adultos necesitan hacer para crear espacios en que ellos puedan sentirse seguros, es importante para que lleguen a contribuir como ciudadanos de siglo XXI. El concepto de “voz de los estudiantes” refiere a las oportunidades que ellos y ellas tienen para influenciar las decisiones que impactan en su vida escolar. Otro temática compartida refiere a la relevancia de propiciar la interrelación entre los ámbitos de la convivencia escolar y el aprendizaje en las distintas áreas disciplinarias del marco curricular nacional.

El sociólogo Aarón López, integrante del Equipo de Convivencia Escolar de la Corporación Municipal de Quilpué, explica la importancia de generar prácticas de promoción de la buena convivencia, que atiendan a las culturas juveniles en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Estas se ven dificultadas por orientaciones ministeriales que separan los aspectos formativos, de participación y de convivencia. Poniendo énfasis en esta última, mediante la regulación y el marco de normas, faltas y sanciones, se pierde de vista que a convivir se aprende. Para que sea significativo, nos dice Aarón, este aprendizaje requiere considerar la complejidad de las culturas juveniles, entendidas como códigos compartidos “*respecto a cómo piensan, actúan y se relacionan los jóvenes, ya sea a nivel individual o colectivo*”. Sin embargo, los resultados de un estudio de caso múltiple de 12 establecimientos de enseñanza media con trayectorias de mejoramiento sostenido durante

una década, van en dirección opuesta. Como detalla uno de sus autores, Xavier Vanni, investigador del CIAE e integrante de LIDERES EDUCATIVOS, se observó *“una débil incorporación y sensibilidad de los liceos hacia las diferentes manifestaciones de las culturas juveniles, así como nuevas temáticas de interés de los jóvenes”*. En estos liceos, no obstante, existe una relación cercana entre docentes y estudiantes, con un gran compromiso mutuo con el aprendizaje y la promoción del bienestar de todos.

Estas relaciones positivas son necesarias, pero no suficientes para promover la buena convivencia, nos señala Kathy Bickmore, de la Universidad de Toronto. Construir una comunidad escolar libre de violencia requiere enseñar y aprender a resolver conflictos. Lo importante es saber cómo gestionarlos, para que no se transformen en actos de violencia que dañan a la comunidad escolar y a sus integrantes, si no que más bien sirvan como fuente de aprendizaje. En el aula, mientras un docente enseña Historia, por ejemplo, enseña también a los estudiantes a practicar el manejo de conflictos, comprendiendo cómo estos han sido abordados en distintos procesos históricos. Ellos pueden analizar estos conflictos de una forma distante y con altura de miras, porque emociones como el miedo o la rabia no están involucradas en esa conversación. Como también propone Aarón, la formación en convivencia involucra vincular lo que un docente enseña, y cómo lo está enseñando, con los intereses, capacidades y experiencias de sus propios estudiantes. Emy Rivero, colaboradora de LIDERES EDUCATIVOS, entrega más herramientas para este tipo de aprendizaje, al ofrecer orientaciones para desarrollar en los estudiantes y docentes un pensamiento crítico y sistémico, que permita abordar distintas problemáticas de carácter social.

Otros resultados de la investigación que comparte Xavier Vanni muestran que liceos con buenos resultados enfrentan desafíos comunes, como el tener que competir en el mercado educativo con una oferta formativa atractiva. Ese estudio destaca el rol del liderazgo que ejercen los y las directoras, caracterizándose por su estabilidad en el puesto y la distribución del liderazgo, en el contexto de una cultura profesional docente de colaboración. Destaca que es principalmente al interior de los departamentos de asignatura donde se conforman comunidades de aprendizaje profesional, que les permiten sentirse colectivamente responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

Si bien el estudio que reseña Xavier muestra que hay diferencias en cómo operan los departamentos en los distintos liceos estudiados, a partir de otra investigación desarrollada por un grupo de investigadores de LIDERES EDUCATIVOS se destacan algunas coincidencias. Este equipo -que incluye a Xavier Vanni, Mónica Cortez, Juan Pablo Valenzuela y Carmen Montecinos-, detectó que hay una selección cuidadosa de quienes ejercerán el cargo de jefes de departamento. En este segundo estudio, también se destaca que rara vez los jefes de departamentos tienen alguna formación para ejercer este rol de liderazgo medio. En base a este resultado, se ofrecen orientaciones acerca del tipo de habilidades que los equipos directivos abordan con los jefes de departamento, para que estos últimos logren ser efectivos en movilizar la mejora de los resultados de aprendizaje.

Otro conjunto de artículos abordan las complejidades y oportunidades del liderazgo pedagógico en los liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP). Patricio Traslaviña, de la Fundación Chile, propone orientaciones para directores y directoras de estos establecimientos, enfatizando en el diagnóstico de cuán adecuada es la infraestructura que apoya la formación en un área técnico profesional. La infraestructura permite la configuración de los espacios educativos y *“por consiguiente, condiciona las interacciones que se producen entre los docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y sus estudiantes”*. Mientras Patricio rescata la importancia de la colaboración entre el liceo TP y el medio productivo, Franco Núñez, director de un liceo TP en la comuna de Los Andes, comparte una experiencia de colaboración entre su liceo y un colegio particular de Santiago. Utilizando la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas, estudiantes y docentes de ambos establecimientos efectuaron indagaciones, a fin de comprender las experiencias de personas inmigrantes en Chile y los efectos del aumento de la densidad habitacional en los ecosistemas. Ambos proyectos tuvieron un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes. La propuesta de Patricio y de Franco refuerzan otra característica señalada en el estudio de Xavier Vanni y colaboradores: la importancia de la vinculación del liceo con instituciones externas, a fin de fortalecer su oferta educativa.



Xavier Vanni

Coordinador del Área de Investigación y Evaluación de Políticas y Prácticas en Liderazgo Educativo de LIDERES EDUCATIVOS

¿Cómo lo hicieron los liceos con mejoramiento sostenido en la última década?

¿Cómo se inician y sostienen procesos de mejoramiento escolar en los liceos chilenos? Esta es la pregunta que originó el estudio “Comprendiendo el mejoramiento sostenido de la educación secundaria en Chile”, del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y LIDERES EDUCATIVOS, próximo a ser publicado en un libro. Se trata de una pregunta relevante, por cuanto en el país sabemos muchísimo menos sobre el mejoramiento en educación media que en educación básica.

La investigación se basó en un estudio mixto, utilizando la metodología de caso múltiple e involucrando a 12 establecimientos de enseñanza media con trayectorias de mejoramiento sostenido durante una década. Estos liceos, además de mostrar dichas trayectorias, tienen en común atender a estudiantes de nivel socioeconómico bajo o medio, y no ser selectivos o presentar muy baja selectividad. Fuera de esto, se procuró conformar una muestra heterogénea, que fuese representativa de diversas realidades del país, incluyendo diferentes niveles de desempeño educativo al inicio de la década y ubicación territorial. Así, se seleccionaron 5 liceos técnico profesionales, 1 polivalente y 6 científico humanistas; de ellos, 9 eran municipales y 3 eran privados subvencionados.

El estudio ha permitido identificar múltiples hallazgos sobre los factores, prácticas y condiciones que influyen en los procesos de mejoramiento en la educación media, así como también acerca de las enormes tensiones y dificultades que deben abordar los establecimientos para mejorar. Sería imposible sintetizar en esta columna todos estos hallazgos, pero quisiera detenerme en algunos de los principales resultados.

En primer lugar, es importante señalar que hubo una importante dificultad de encontrar liceos con trayectoria de mejora sostenida y sistemática; comparativamente mayor que en un estudio similar que realizamos unos años atrás en educación básica (Bellei et al., 2014). De hecho, a partir de la

construcción de un índice de desempeño educacional para la enseñanza media chilena, que considera un amplio conjunto de variables de los establecimientos, pudimos determinar que, en promedio, el desempeño de la educación secundaria nacional no cambió mayormente en la última década. Se observa una importante diversidad entre liceos: mientras el 23% de los establecimientos del país con enseñanza media mostró un incremento o se mantuvo en niveles altos de desempeño, un 33% disminuyó o se mantuvo en niveles muy bajos de logro en el mismo periodo. En este contexto, sólo el 11% de los establecimientos chilenos mostró un mejoramiento sostenido durante toda la década. Esta positiva trayectoria es aún más inusual entre los liceos del sector municipal, técnico profesional y que atienden estudiantes de menor nivel socioeconómico.

Segundo, se observa una mayor complejidad de los procesos de mejoramiento en comparación a los de la enseñanza básica. En general, los liceos enfrentan dos desafíos: mantenerse atractivos a fin de captar matrícula y demostrar que son relevantes en su articulación con instituciones de educación post secundaria o laborales. Esto último, en un contexto de mayor competencia entre establecimientos si lo comparamos con la educación básica. En ese sentido, en la lucha por seguir siendo competitivos en el mercado escolar y en un contexto marcado por una cierta orfandad de políticas nacionales de educación media en la última década, han introducido cambios institucionales mayores, más radicales. Varios se han transformado en liceos mixtos, se han integrado con una escuela básica, o se han convertido en un liceo técnico profesional, por mencionar algunos ejemplos. Por lo tanto, observamos más que “mejoramientos graduales”, ciertos “saltos” en el desarrollo institucional en la mayoría de los liceos.

Tercero, en casi todos los establecimientos, el liderazgo de los directivos ha tenido un rol protagónico en los cambios y en la trayectoria de mejoramiento de los liceos. La mayoría de los directivos han tenido una alta estabilidad en sus cargos y/o procesos de sucesión exitosos, lo que contrasta con la alta rotación promedio de directores que se ha identificado en el sistema escolar chileno (Valenzuela et al., 2018). Adicionalmente a esto, los liceos tienen, en general, equipos directivos más grandes, en los cuales el liderazgo pedagógico está más distribuido en los jefes de UTP y jefes

de departamentos, lo que no significa que el director no se involucre en temas pedagógicos.

Cuarto, el desarrollo de una cultura profesional docente de colaboración ha jugado un papel esencial para impulsar y sostener estos procesos de cambios en los liceos. A diferencia de las escuelas básicas, esta colaboración y aprendizaje entre pares se da mayormente al interior de los departamentos de asignatura. Dada la complejidad y alta especialización del currículum de la enseñanza media, hace mucho sentido que los docentes especialistas se hagan colectivamente responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje. No obstante, la importancia y autonomía de los departamentos varía fuertemente, tanto al interior como entre los liceos.

Quinto, estos liceos han logrado motivar a los estudiantes con sus procesos educacionales y gestionar adecuadamente la convivencia social en los establecimientos, gracias a un intenso trabajo multidimensional. Destacan la incorporación de profesionales de apoyo sicosocial, la aplicación estricta de manuales de convivencia y la mantención de un clima de relaciones docentes-alumnos respetuosas y amistosas. En particular, la preocupación por el bienestar subjetivo y las necesidades personales de los estudiantes ha sido un asunto central en estos liceos. No obstante esta cercanía con ellos, observamos -al mismo tiempo- una débil incorporación y sensibilidad de los liceos hacia las diferentes manifestaciones de las culturas juveniles, así como nuevas temáticas de interés de los jóvenes.

Sexto, un asunto crítico para estos centros escolares ha sido definir cómo abordar la enorme heterogeneidad de desempeños y capacidades de los alumnos que reciben. En varios de los liceos, el Programa de Integración Escolar (PIE) tiene una presencia relevante, introduciendo docentes o monitores de apoyo en las aulas. También se dedican horas de Jornada Escolar Completa (JEC) y recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) a talleres de nivelación y reforzamiento para estudiantes rezagados, y se realizan diferentes modalidades -más o menos flexibles- de agrupación de estudiantes por desempeño, para una enseñanza especializada. En el otro extremo, sólo unos pocos liceos estudiados ofrecen espacios de enriquecimiento curricular y pedagógico para los estudiantes más avanzados. En contraste, los preuniversitarios de preparación para rendir la PSU están más o menos extendidos entre estos establecimientos.

Por último, los liceos difieren significativamente entre sí. No sólo porque tienen diferentes desempeños, sino porque sus objetivos institucionales, así como sus contextos sociales y territoriales también varían. Así, hemos denominado “perfiles institucionales” de liceos a las configuraciones organizacionales típicas de los establecimientos en relación a su Proyecto Educativo Institucional, sus objetivos y su vinculación con el entorno y con sus comunidades educativas. Los perfiles tienden a producir sellos institucionales, ciertas identidades colectivas que al mismo tiempo que permiten posicionarse en el demandante mercado escolar chileno, sirven luego para motivar y cohesionar a las comunidades internamente. En concreto, hemos identificado cuatro perfiles de liceos: i) los liceos científico humanistas urbanos de excelencia; ii) los liceos de pequeñas comunidades; iii) los liceos técnico profesionales; y iv) los liceos urbano populares. En consecuencia, estos perfiles dan cuenta de los muy diferentes desafíos que enfrentan los establecimientos de enseñanza media, lo que tiene enormes implicancias para el diseño y desarrollo de políticas que los apoyen. Estos distintos perfiles sugieren que estas políticas debieran ser altamente diferenciadas y contextualizadas, mucho más complejas que la tradicional y la simple diferenciación entre liceos científico humanistas y técnico profesionales.



Aarón López

Sociólogo y miembro del Equipo de Convivencia Escolar de la Corporación Municipal de Quilpué

El sentido de la convivencia escolar: ¿Cómo se relacionan las culturas juveniles con el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Hoy en día, la convivencia escolar es parte de las cuatro grandes áreas de desempeño del sistema escolar y existen distintos instrumentos de planificación de ésta. Sin embargo, desde la conformación de paneles de valores en las escuelas y liceos hasta la actualidad ha existido una evolución, lenta pero significativa, de la forma en cómo se concibe esta área en los centros educativos y en la institucionalidad que los regula. Actualmente, la convivencia escolar es el factor clave en la generación del espacio más propicio para que las niñas, los niños y jóvenes aprendan significativamente. Lo que falta, entonces, por entender es que la convivencia, además de ser el medio a través del cual ellos y ellas aprenden, es un aprendizaje en sí mismo.

¿Qué factores obstaculizan esta concepción de la convivencia escolar? Según la mayoría de los instrumentos orientadores y reguladores del Ministerio de Educación y la literatura, esta se divide en tres dimensiones: formación, participación y convivencia. Un primer elemento a partir de esta división, es que -a mi juicio- el nombre de esta última, convivencia, no es adecuado. Esta dimensión es la encargada de ejercer una regulación en base al establecimiento de un marco de normas, faltas y sanciones, todo lo cual le otorga un carácter reactivo. Esto va en dirección opuesta a lo que la normativa y la investigación -recientes y no tan recientes- recomiendan, al definir la convivencia escolar como un ámbito que se trabaja promocional y preventivamente.

En relación con lo anterior, un segundo elemento que no favorece el entendimiento de la convivencia como aprendizaje, es centrarnos únicamente en esta dimensión (cómo no, si además tiene el mismo nombre del área en la que se enmarca) sin reparar en la importancia de las dos restantes. Desde mi perspectiva, esto es un gran error y constituye un peligro para el logro de aprendizajes de calidad y el desarrollo de personas capaces de convivir sanamente. ¿Por qué? Porque al enfocarnos solamente en corregir las conductas que se presentan como faltas, desconocemos la formación

para la sana convivencia, y la participación de la comunidad educativa con foco en los estudiantes. Esta decisión propicia, a su vez, el escaso abordaje de un componente central en las comunidades educativas: las culturas juveniles.

Estas son entendidas como la complejidad de códigos comunes con los que piensan, actúan y se relacionan los jóvenes, ya sea a nivel individual o colectivo. No existe una única cultura juvenil, por lo que en dicha comprensión, no podemos quedarnos solamente con la música y los productos audiovisuales que consumen, los ritmos que bailan, la jerga y el estilo de ropa que usan, entre otras manifestaciones. Para abordar este aspecto, debemos visualizar las culturas juveniles como la construcción social que enmarca a todas las personas que hoy están en esos rangos etarios. Además de sus formas de expresión, ellas comprenden incluso el modo en que los jóvenes conciben al mundo y la sociedad.

Cuando los adultos del sistema escolar suprimen el desarrollo de estas culturas juveniles, provocan, al mismo tiempo, por muy paradójico que pueda parecer, que los propios jóvenes las invaliden a largo plazo. ¿Qué significa esto? Que si bien los jóvenes mantienen un lazo identitario con sus códigos, éstos se forman en una dualidad conflictiva de culturas: la del mundo adulto y la propia, la oficial y la contingente, la seria y la no tan seria y, también, la educacional y familiar, en contraposición a la del tiempo libre. Así, desconocer las dimensiones de formación y participación de la convivencia, limita el desarrollo de la identidad colectiva e individual de los estudiantes, ya que el proceso de negociación entre ambas culturas no es equitativo: La cultura juvenil, aunque persista, termina haciéndolo en el marco de la cultura adulta. Por lo tanto, el avance de la cultura local, en general, es más lento de lo que podría ser, pues toma sólo algunos elementos nuevos de las culturas juveniles que no logran modificar aspectos claves de cultura adulta, que, en definitiva, logra mantenerse siempre como la oficial. ¡Así de importante y necesario es reconocer y fomentar el desarrollo de las culturas juveniles en todo espacio educativo! Algo que, según mi perspectiva, es el real sentido de la convivencia escolar.

Si nos centramos en los códigos de las y los jóvenes, en su forma de ver el mundo y también en sus formas de expresión, se pueden producir dos efectos beneficiosos. El primero de ellos, es el logro de una sana convivencia escolar, pues, al no tener que adaptarse a una dualidad conflictiva, entre una

cultura válida y otra inválida, no existe mayor necesidad de adaptarse, forzosamente, a normas que tienen lugar sólo en la cultura adulta. Este sentido, las culturas juveniles terminan siendo un aprendizaje en sí mismo para desarrollar las mismas habilidades socioafectivas que el establecimiento intenta desarrollar desde el marco adultocéntrico. El segundo beneficio va incluso más allá, y consistiría en un aprendizaje significativo, al basarse, la enseñanza, en elementos previamente conocidos por los estudiantes y que son de sus preferencias; es decir, elementos recogidos directamente de esas culturas juveniles. Así, sea cual sea el camino, el reconocimiento de éstas, ayuda de buena forma al proceso de enseñanza-aprendizaje, para la sana convivencia y para lo pedagógico.

Ahora bien, todo lo anteriormente mencionado puede contribuir a la discusión sobre por qué y para qué es importante reconocer la relevancia de las culturas juveniles, así como también por qué no se ha hecho aún de forma eficaz. No obstante, es necesario esbozar cómo hacerlo. Antes de diseñar y ejecutar cualquier cambio para favorecer el desarrollo de las culturas juveniles en una escuela, se recomienda hacer partícipes a los propios jóvenes en el levantamiento de la información. Sin embargo, esto no puede limitarse a hacerles preguntas al respecto, sino que debe abarcar, asimismo, la toma de decisiones de los estudiantes.

En esta línea, al momento de recolectar datos es recomendable no limitarse a administrar instrumentos tradicionales, como las encuestas, y optar por técnicas cualitativas, que inviten a los jóvenes a dialogar, conversar, disentir y consensuar, al mismo tiempo que se levanta información. Para ello, se pueden realizar entrevistas grupales, grupos focales, grupos de discusión, o bien, diseñar y ejecutar un proceso de investigación-acción, que involucre a los estudiantes.

Luego de conocer las culturas juveniles presentes a través del levantamiento de información, podemos diseñar algunos cambios en la organización, las normas, la distribución del tiempo e incluso en la gestión pedagógica del establecimiento. En la realidad comunal, -aunque también lo percibo como realidad regional y nacional-, existe una marcada homogeneidad en el desarrollo de los estudiantes, en el marco de una cultura escolar única y estándar, lo que coincide, no por casualidad, con la gran homogeneidad que existe en los proyectos educativos institucionales de los establecimientos.

Por ello, mientras más innovación curricular y pedagógica exista en los centros escolares, más heterogénea será su propuesta educativa, facilitando entonces el abordaje de las culturas juveniles en todo espacio pedagógico: actividades y talleres extraprogramáticos, salidas pedagógicas, recreos, y quizás el espacio más importante y a la vez más difícil, el desarrollo curricular y la enseñanza y aprendizaje en el aula.

Por ello, la formación continua docente y la flexibilización del currículo son clave para la inserción de las culturas juveniles. Un buen ejemplo de cómo impulsar las primeras acciones en esta dirección, es la decisión adoptada por un establecimiento de la comuna de Quilpué, donde se optó por cambiar la asignatura de Religión por la de Desarrollo de Habilidades Socioafectivas, mediante la consulta a los estudiantes respecto al clima escolar y al interés de tener una asignatura donde se fomentara el desarrollo de sus habilidades que ayudan a tener una sana convivencia. Esto puede favorecer el abordaje de las culturas juveniles y la capacitación de las/os profesores jefas/es en ello. ¿Cuáles podrían ser los próximos pasos de esa comunidad educativa? Avanzar hacia la transversalidad de las habilidades socioafectivas en todas las asignaturas y asegurar el abordaje de las culturas y subculturas de las y los jóvenes.

Sean cuales sean las modificaciones requeridas para validar en cada establecimiento las culturas juveniles, es perentorio que se lleven a cabo con la participación de los estudiantes, y no sólo en la consulta, sino también en el mismo diseño de los cambios. De modo contrario, utilizaremos la formación y la participación sólo para volver a establecer y legitimar la cultura adulta. Es necesario entonces que las tomemos en serio, sin considerarlas simplemente como tribus, estilos, modas u ondas, sino como lo que realmente son: culturas, en todo el orden de la palabra.



Kathy Bickmore

Doctora en Educación Comparativa Internacional
Universidad de Stanford (EEUU)

Directora del Centro de Estudios Internacionales y
Desarrollo Educativo del Instituto de Estudios en
Educación de Ontario (OISE), de la Universidad de
Toronto (Canadá)

Profesora de Currículum y Desarrollo Profesional
Docente

“El aula ofrece la opción de
practicar el manejo de conflictos a
través de las propias asignaturas
que aprenden los estudiantes”

Por Diego Trujillo

Kathy Bickmore (Ph.D) ha seguido diversas líneas de investigación durante su amplia trayectoria, destacando sus trabajos sobre ciudadanía y democracia en perspectiva internacional, y resolución de conflictos. Sin embargo, una temática específica que ha sobresalido especialmente en su labor académica, es la relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de paz duradera en los centros escolares.

La co-editora del libro "Educación comparada internacional: Temas para docentes" ("*Comparative and international education: Issues for teachers*", 2018) -también escrito por Karen Mundy, Ruth Hayhoe, Meggan Madden y Katherine Madjidi- ha realizado estudios relacionados con este ámbito en países tan diversos como Canadá, México, Bangladesh y Colombia. Sus indagaciones han tenido como foco establecimientos con altos niveles de violencia, que han logrado avanzar en la construcción de la paz duradera, a través de espacios democráticos.

Invitada a Chile en el marco del proyecto FONDECYT "Violencias en la escuela desde la perspectiva de estudiantes, profesores y apoderados: Un enfoque trans-disciplinar y multi-metodológico para su comprensión" -encabezado por Dra. María Isabel Toledo (UDP)-, estuvo en Valparaíso, para dictar la Conferencia Internacional "Democracia y paz duradera en los centros escolares", organizada por LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. En la actividad, que se realizó en las dependencias de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), presentó los hallazgos de sus últimas investigaciones. Durante su visita, conversamos acerca de las claves que pueden considerar los líderes educativos para orientar a sus comunidades la construcción de comunidades escolares en la cual todos los estudiantes se sienten seguros y valorados como un integrante.

¿Cuál es la relación que existe entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los procesos que ayudan a construir una paz duradera en los centros escolares?

Existe una fuerte relación entre ambos. Si queremos construir una comunidad o una sociedad que sea diferente, eso requiere enseñanza. Es algo que se aprende. Desde esa perspectiva, las dimensiones de la paz duradera que pueden facilitar la resolución de conflictos y la inclusión, en contextos de

diferencias o desigualdad, también se tienen que aprender. Por otro lado, podemos afirmar que cada asignatura posee sus propios conflictos. En la literatura, por ejemplo, hay conflictos, porque de eso se tratan las historias. Hay dos partes que se oponen entre sí, y en eso están involucradas las emociones, las distintas necesidades, raíces, motivos y culturas, porque esas partes están buscando opciones para afrontar el problema. Lo mismo ocurre con la Historia: narra conflictos, lo cual no es necesariamente equivalente a la violencia, pero sí remite a desacuerdos, tensiones y distintas motivaciones.

El aula ofrece, entonces, la opción de practicar el manejo de conflictos a través de las propias materias que aprenden los estudiantes, de una forma distante y con altura de miras, porque emociones como el miedo o la rabia no están involucradas en ese contexto. Los conflictos son muy interesantes, porque ofrecen muy buenas oportunidades de aprendizaje. Y si lo que vamos a aprender tiene que ver con la Convivencia Escolar, necesitamos enseñarles a los niños(as) y jóvenes cómo enfrentar los conflictos inevitables que surgirán en la vida.

En el contexto mundial actual, ¿cuáles son, en su experiencia, los principales obstáculos que deben enfrentar los líderes escolares para asegurar esta paz duradera?

Hoy en día, existen varios obstáculos. Irónicamente, algunos de ellos tienen que ver con las leyes de convivencia. Un ejemplo claro de la realidad chilena, a mi parecer, es la ley Aula Segura en el país. A mi juicio, este tipo de normativas no tienen como norte el aprendizaje, sino el control. Si queremos ciudadanos que tengan capacidades y muestren interés en afrontar sus diferencias de forma inclusiva, equitativa y a través de una negociación que no sea violenta, se necesita más flexibilidad y generar oportunidades para que los estudiantes adquieran más protagonismo. Esto también se puede extrapolar a los docentes, que hoy en día con las evaluaciones, regulaciones y rendiciones de cuentas, no tienen mucho espacio para moverse y responder a la vida real en el aula. Una solución podría ser vincular lo que están enseñando, y cómo lo están enseñando, con los intereses, capacidades y experiencias de sus propios estudiantes. Estos son algunos de los aspectos sobre los cuales se está tratando de mejorar la educación, pero paradójicamente, no es algo que esté funcionando del todo bien.

¿Qué acciones podrían tomar los líderes escolares para otorgarle más participación y espacio a estudiantes y docentes?

Lo que ayudaría es que los educadores pudieran usar lo que está ocurriendo en el centro escolar -a nivel de las relaciones sociales y asignaturas- como oportunidad de aprendizaje y comunicación. De ese modo, se facilitaría cambiar lo que es necesario cambiar. Existen otros objetivos importantes, como crear una convivencia democrática y vincularla con lo que ya estamos haciendo en los establecimientos. En este sentido, es valioso hacerse varias preguntas. Por ejemplo, si se toman decisiones, ¿qué voces participan en ello? Si se enseña el pensamiento crítico en cualquier materia, ¿qué voces son escuchadas? En ese sentido, hay que ver las opciones y posibles consecuencias que acarrearán las respuestas a estas interrogantes, para que no exista competencia entre las necesidades de convivir y las de educar. No podemos olvidar que lo que tratamos de hacer en los centros escolares, finalmente, es educar.

Si un director/ o líder educativo tiene que tomar medidas en un ambiente escolar de alta violencia, ¿qué le recomendaría hacer?

Es una pregunta difícil, pero mi primera recomendación es ir paso a paso. Si puedes imaginar el ciclo de un conflicto, verás que primero se crean las condiciones para que ocurra. Luego, hay algo que pasa en el momento en el que el conflicto estalla o aumenta en su intensidad, y enseguida vienen dos etapas: lo que pasa inmediatamente después, y lo que acontece ya con más distancia en el tiempo. El momento más difícil es el que viene inmediatamente después de la explosión del conflicto, sobre todo cuando se trata de un acto de violencia extrema. Es lo más complejo si se quiere aprender a enfrentarlo. Es un instante inevitable y se necesita actuar, buscando asegurar la seguridad de la comunidad escolar. El problema es que, al quedarnos en solo el abordaje de este punto, perdemos la posibilidad de cambiar radicalmente las relaciones y evitar una futura confrontación. Si imaginamos a dos miembros de la misma comunidad escolar involucrados en un acto de violencia, generalmente se opta por expulsar al culpable, o a ambos si tienen la misma responsabilidad. Pero aunque se vayan los dos, el problema de fondo no se resuelve. Las necesidades subyacentes y gatillantes de la violencia no se han solucionado ni comprendido, tanto a nivel del individuo como de la comunidad.

¿Cómo se puede evitar esa situación?

Una forma es utilizar los recursos que ya se encuentran disponibles. No me refiero solamente a los que están destinados a las emergencias o la contención de estos conflictos, sino también a los que poseen los propios estudiantes, que quieren vivir en paz, ser respetados, que tienen opiniones, etcétera. A ellos se les puede enseñar, no necesariamente a enfrentar cada gran episodio de violencia, pero sí a hacerse cargo de conflictos menores. Ello facilita tomar decisiones sin agresividad de por medio, fortaleciendo la negociación y mediación entre pares, la justicia reparatoria y cosas por el estilo. Los docentes, por su parte, también tienen recursos, porque son expertos en sus materias pedagógicas. Si pueden vincularlas con patrones de inclusión -respecto a las diferencias-, equidad y acceso a la excelencia de cada estudiante, y con la necesidad de participar al momento de pensar crítica y constructivamente algunos conflictos, eso ayuda a mantener relaciones sanas y fuertes. Entonces, cuando a futuro se desencadene un episodio de convivencia realmente grave, van a existir lazos más robustos entre las personas. Eso permite que quienes conozcan a los afectados, puedan ayudar en términos de relaciones con profesionales, etcétera.

En suma, no hay que ignorar los episodios más terribles de violencia que ocurren al interior de la comunidad escolar, sino empezar a preparar a sus integrantes haciéndose cargo de conflictos más manejables, que ayudan a conformar relaciones más fuertes y restaurar relaciones dañadas cuando corresponde. Por eso decimos que no basta con comprender este tipo de situaciones, sino aceptar que se trata de procesos. La violencia, de hecho, también va escalando. Los conflictos, lógicamente, se manejan mucho mejor cuando aún no han explotado, entonces hay que tratar de prevenir. No el conflicto, sino la violencia, uno de los resultados más graves que puede tener, y eso se hace con cariño, escuchando y comunicándose.

Usted ha investigado diversas experiencias en centros escolares de países como Canadá, México y Bangladesh, los cuales han logrado superar complejas situaciones de violencia al interior de sus comunidades. ¿Cuál de esas experiencias rescataría como un ejemplo a seguir en esta temática?

Ejemplos hay muchos, pero puedo hablar de una situación que ocurrió en una clase de niños pequeños, de 5 o 6 años, en

Canadá. Se trataba de menores en situación de vulnerabilidad social, en un barrio muy violento, y tenían implementado un proceso regular, una actividad que consistía en un círculo de justicia restaurativa para la inclusión. A través de juegos, se llenaba una ficha para que cada alumno y alumna pudiera expresar sus experiencias, necesidades y sentimientos. Sin embargo, existía un conflicto bastante grande entre los integrantes de este grupo de alumnos, el cual respondía al uso del patio, durante los recreos. Los niños querían jugar fútbol, lo cual requiere mucho espacio, y las niñas estaban ansiosas, porque no contaban con espacio para sus propios juegos.

Entonces, un día que la clase regresó del recreo, tenían que hacer esta dinámica del círculo. La profesora, tras revisar y compartir la ficha, dio las instrucciones. Luego, preguntó qué había ocurrido ese día en el recreo, desde el punto de vista de cada uno de los niños(as). Todos tuvieron la oportunidad de expresar su perspectiva sobre el tema, sin juicios, culpas ni castigos. La docente, al final, sintetizó la información que recibió, a modo de conclusión, expresándoles que todos podían sentirse escuchados. Luego de formular varias otras preguntas para explorar en mayor profundidad qué había ocurrido y cómo se sentían, y de invitar a los estudiantes a pensar en opciones para mejorar la situación, se llegó a tres alternativas para solucionar el problema. En grupos, los alumnos hicieron una dramatización, representando estas opciones, y luego se hizo una reflexión conjunta. Este ejemplo me gusta, porque fue una situación bastante grave, que involucró a mucha gente. Pero, al mismo tiempo, muestra lo que se puede aprender, el proceso que hay que desarrollar y las habilidades necesarias para que este llegue a buen puerto. Lo anterior, incluyendo la idea de proponer creativamente numerosas alternativas, casi al modo de una lluvia de ideas.

Hubo un cambio en ese grupo escolar y para mí, fue una lección muy importante de lenguaje y trabajo colectivo, pero también en términos de resolución de conflictos para una paz duradera.

En situaciones de conflicto en los centros escolares, usted también ha recomendado a los líderes educativos no olvidar la relación que los establecimientos mantienen con su entorno próximo. ¿Por qué la comunidad externa es importante y cómo se puede articular una relación favorable con ella?

Aunque no soy experta en este tema en específico, puedo decir que los estudiantes son mediadores entre la vida dentro y fuera de su escuela o liceo. Si hay oportunidades de vincular los procesos de diálogo y enseñanza, dentro del centro escolar, con sus preocupaciones afuera, eso ayuda. Asimismo, si en la comunidad donde está inserto el establecimiento existen recursos y personas valiosas, hay que invitarlos a participar. Gracias a las investigaciones que he realizado en diversos países, me he percatado que articularse con la comunidad externa y su gobernanza es un factor a considerar al momento de construir una paz duradera. Los estudiantes necesitan tener la oportunidad de conocer experiencias de otras personas, cuando estas realizan acciones concretas para mejorar la situación en sus ciudades y países. Esto permite que puedan confiar en ellos y tener esperanzas de que se están haciendo cosas respecto a sus preocupaciones. En concreto, necesitan saber, por ejemplo, a quién acudir por ayuda en caso de una emergencia. Si no es una situación urgente, necesitan también saber dónde pueden participar como ciudadanos. A medida que van creciendo, es importante que puedan tener claridad de que lo que están aprendiendo en su escuela o liceo tiene vinculaciones con el mundo real.





LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

“No hay que ignorar los episodios más terribles de violencia que ocurren al interior de la comunidad escolar, sino empezar a preparar a sus integrantes haciéndose cargo de conflictos más manejables, que ayudan a conformar relaciones más fuertes”.

Kathy Bickmore



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

¡YA DISPONIBLES!

SMAC

Sistema de Monitoreo y Acompañamiento Curricular

SI ERES LÍDER ESCOLAR

ACOMPaña EL PROCESO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR REFLEXIONANDO JUNTO A TUS DOCENTES.

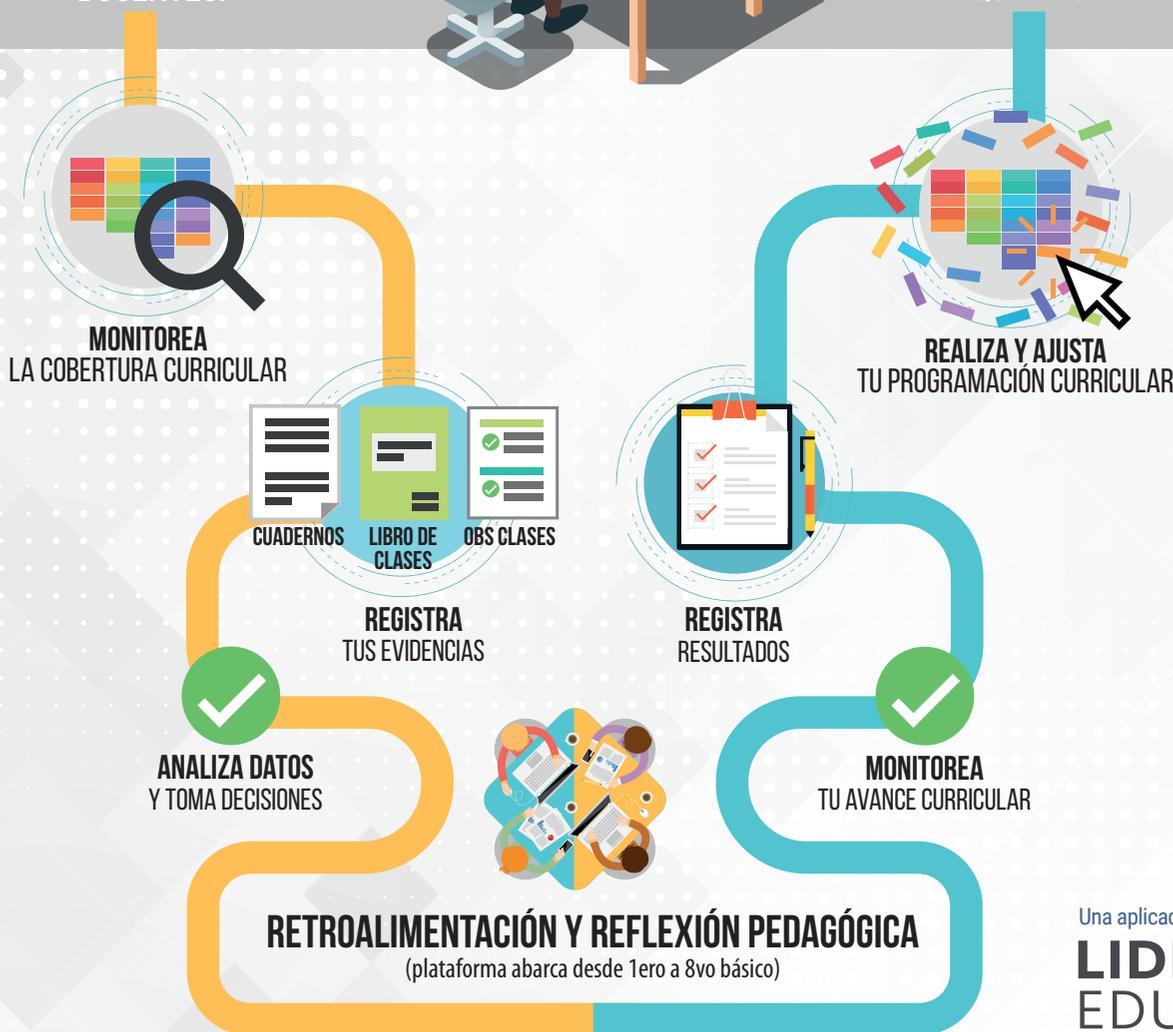


SPC

Sistema de Programación Curricular

SI ERES DOCENTE

REALIZA TU PROGRAMACIÓN CURRICULAR Y AJÚSTALA CADA VEZ QUE LO REQUIERAS.



Una aplicación de:

LIDERES EDUCATIVOS



¿Qué capacidades de liderazgo necesitan desarrollar los jefes de departamentos disciplinarios?

Por **Carmen Montecinos**

Directora Ejecutiva de LIDERES EDUCATIVOS

Los departamentos disciplinarios, que agrupan a docentes que enseñan una misma asignatura o asignaturas afines, son estructuras que posibilitan la distribución del liderazgo pedagógico en los centros escolares, especialmente en la educación media. El liderazgo pedagógico distribuido refiere a condiciones que posibilitan que los y las docentes participen, entre otros aspectos, en la toma de decisiones sobre: el foco de las metas de mejora escolar; los recursos necesarios para promover el aprendizaje; los procesos de acompañamiento al aula; y las necesidades de aprendizaje profesional incorporadas en el Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente.

El jefe de departamento, cumple al menos tres funciones como docente líder pedagógico medio: intermediar entre los docentes y los docentes directivos; promover el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en su disciplina; y facilitar la conformación de comunidades de aprendizaje. En nuestra investigación¹, realizada con equipos directivos y jefes de departamento en establecimientos de educación media de alto desempeño en pruebas estandarizadas, hemos observado que los jefes de departamento (o cargo equivalente) conceptualizan su rol de forma proactiva, y no se limitan a comunicar las decisiones del equipo directivo a los docentes y viceversa.

¹ Proyecto FONDECYT N° 1180687. "La contribución del liderazgo pedagógico de los Jefes de Departamentos Disciplinarios en los procesos de mejora escolar en educación secundaria". Co-investigadores: M. Cortez, C. Montecinos, O. Maureira, J.P. Valenzuela y X. Vanni.

Junto a esto, observamos que la selección del jefe de departamento se efectúa con bastante cuidado. Lo primordial, nos dicen, tanto directivos como quienes desempeñan ese cargo, es que quien lo ejerza tenga buena relación con los colegas del departamento. Los otros criterios utilizados confluyen con los señalados por la bibliografía internacional respecto de las competencias necesarias para el liderazgo pedagógico medio (Wenner y Campbell, 2017). Hemos observado que, en la selección de quién ocupará el cargo, se consideran las competencias del docente respecto de:

- Estrategias y acciones para fortalecer la enseñanza-aprendizaje en la disciplina.
- Una visión de profesionalismo docente, que genere un clima de trabajo colaborativo entre pares y promueva la conformación de comunidades de aprendizaje.
- El conocimiento disciplinario y su expresión en el marco curricular nacional, y el conocimiento pedagógico del este contenido disciplinario actualizado.

En la mayoría de los casos estudiados, sin embargo, no se ofrece una preparación para que ese cargo se pueda ejercer con efectividad. En ausencia de suficientes competencias para el liderazgo, la contribución de los departamentos a los procesos de mejora se puede ver limitado.

A continuación identificamos un conjunto de habilidades de liderazgo medio que los equipos directivos necesitan fortalecer en los jefes de departamento (Flückiger, Lovett, Dempster y Brown, 2015). En sus interacciones con los jefes de departamento, el o la directora, así como el jefe de UTP, pueden modelar cómo:

¿QUÉ CAPACIDADES DE LIDERAZGO NECESITAN DESARROLLAR LOS JEFES DE DEPARTAMENTOS DISCIPLINARIOS?

01 Comprometer a los docentes en un trabajo colaborativo.

La colaboración es más que compartir recursos entre los colegas o repartirse tareas. Para que sea significativa, requiere liderar la construcción de un propósito compartido respecto a la metas que se propone lograr el departamento, y una visión del sentido de su trabajo, imaginando un futuro deseado para los estudiantes y los docentes. El director puede ayudar al jefe de departamento a analizar cómo la visión del PEI se expresa concretamente en la labor cotidiana. Luego, este ejercicio lo realiza el jefe de departamento con sus colegas.

01

02 Observar y retroalimentar la docencia entre colegas.

La mentoría entre pares es una estrategia efectiva para el aprendizaje docente. Un docente puede solicitar a un colega que lo vaya a observar, para recibir retroalimentación sobre un aspecto específico que a él o ella le interesa mejorar. Luego, conversan a partir de un registro de la observación realizada. El director puede invitar a que un jefe de departamento participe como observador de una sesión de mentoría entre pares. Luego, junto al docente observado, los tres analizan y reflexionan sobre la práctica que fue objeto de observación.

03

02

03 Potenciar conversaciones reflexivas enfocadas en innovación y el mejoramiento.

Estas se potencian a través de preguntas que piden hacer explícitos los supuestos detrás de una aseveración. Si un jefe de departamento le dice al jefe de UTP "esto no resultará con mis colegas", una pregunta reflexiva puede ser "¿por qué crees tú que no resultará?". "¿Qué podríamos modificar para que resulte?". Formulando buenas preguntas cuando ayuda al jefe de departamento a resolver un problema, el jefe de UTP modela cómo conducir conversaciones reflexivas.

04 Evitar y resolver problemas asociados a visiones en disputa dentro del departamento.

Estas pueden referirse a qué y cómo abordar el trabajo del departamento, así como a la gestión del poder en los procesos de toma de decisiones. Los docentes directivos pueden apoyar en la resolución de conflictos, compartiendo con el jefe de departamento acciones que a ellos les han resultado efectivas. Por ejemplo, si hay dos colegas que tienen distintas opiniones, cada uno puede dar sus razones y, luego, en conjunto los integrantes construyen una nueva alternativa que integre ambas perspectivas.

04





¿Cómo desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico y la comprensión sistémica de fenómenos sociales?

Por Emy Rivero

Profesional Área de Apoyo a la Nueva Educación Pública y Fortalecimiento del Nivel Intermedio de LÍDERES EDUCATIVOS

En el contexto de una crisis social como la que se inició en Chile en octubre, el que los estudiantes se pregunten las causas de lo que está ocurriendo puede generar diversas y valiosas oportunidades de aprendizaje. Una de ellas, es que dicha contingencia ofrece un espacio muy beneficioso para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión sistémica, frente a fenómenos complejos como el que estamos viviendo hoy.

Aunque existen diferentes definiciones del pensamiento crítico, todas ellas apuntan a una visión que se distancia de la comprensión común, fundada en la acción de criticar u oponerse a algo. En esa línea, entenderemos pensamiento crítico como *“el proceso intelectualmente disciplinado de activar y hábilmente conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información recopilada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción”* (Paul y Scriven, 1992).

Por su parte, el pensamiento sistémico -como disciplina y marco- nos ayuda a ver totalidades, interrelaciones entre las cosas y multicausalidad, por medio del entendimiento de los patrones y dinámicas de interacción entre sus partes. Se opone, de este modo, a la comprensión lineal y simplista de los fenómenos.

Considerando lo anterior, si bien ambos tipos de pensamiento se conectan desde diferentes comprensiones, contribuyen simultáneamente a construir una mirada más compleja de los fenómenos. Podríamos identificar esta mirada en expresiones como: *“las cosas no son tan simples como parecen”*; *“un hecho puede ser causado por muchas razones y puede tener muchas soluciones posibles”*; *“cada persona explica los hechos desde sus creencias, historia, emociones, corporalidad, conocimiento, etc”*, entre otras.

La inmersión en la complejidad de un sistema, desde una mirada crítica, también puede ser una lección de humildad, empatía y tolerancia. Asimismo, contribuye a la valoración de la diversidad, la reflexión, la indagación y la construcción colectiva de ideas. A nivel actitudinal, podrían dar cuenta de un aprendizaje expresiones como: *“es importante escuchar otras opiniones antes de hacer un juicio”*; *“si yo espero que mi opinión y posición se escuchen, debo hacer esfuerzos por escuchar las de otros”*; *“es importante buscar intención en las posiciones distintas, para ver qué podemos aprender de ellas”*, entre otras.

Como líder pedagógico, puedes motivar a tu equipo docente a seguir trabajando el pensamiento crítico y sistémico con sus estudiantes. Estas son algunas de las recomendaciones que podrías compartirles para que ellos diseñen actividades de esta índole con sus cursos:

¿CÓMO DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA COMPREENSIÓN SISTÉMICA DE FENÓMENOS SOCIALES?



Utiliza preguntas para incentivar la reflexión. Ellas activan procesos cognitivos y afectivos necesarios para movilizar el razonamiento en sus diferentes niveles. Procura que sean abiertas, claras y simples en su construcción, pero desafiantes en su contenido. Una o dos preguntas pueden ser suficientes para gatillar la reflexión. Deben estar, ojalá, libres de supuestos y creencias preestablecidas. Por ejemplo, una pregunta como “¿por qué los vándalos están haciendo que nuestro país esté en crisis?” no cumple con estas condiciones, porque se construye desde juicios estereotipados y generalizados -“los vándalos”- y, además, sugiere una causalidad simple, única y lineal para una situación altamente compleja. Sería más adecuado preguntar “¿qué creen que está ocurriendo en nuestro país y por qué piensan que ocurre?”.

Sitúa un escenario que ayude a sostener el proceso reflexivo. Esto puede motivar la reflexión como proceso, más allá de la respuesta, contribuyendo a la toma de perspectiva y abriendo espacio para conectar con temáticas propias de la asignatura. Por ejemplo, puedes invitarlos a imaginar que son extranjeros de paso en el país y necesitan responder por qué está ocurriendo lo que está ocurriendo en Chile.

Asegura espacios de trabajo a nivel individual y colectivo. El flujo de reflexión individual-colectivo-individual permite tomar conciencia de las propias posiciones, luego abrirse a nuevas perspectivas, y volver a la introspección para deconstruir y reconstruir nuevos significados. Para la reflexión personal, dispone apoyos que sean cómodos (música, escritura, dibujo libre, salir al patio, etc.). Para la colectiva, escoge la modalidad más acorde al tema (grupos pequeños por afinidad o diversidad, plenarios, etc.).

Usa dispositivos de visualización que ayuden a construir colectivamente, y a hacer tangible el pensamiento y visible la complejidad. El pensamiento sistémico y crítico obliga a explorar formas de expresión que recojan de mejor forma la multidimensionalidad, multicausalidad y dinamismo de los fenómenos. Sugiere algunas condiciones mínimas y da espacio a los jóvenes para que construyan la expresión más pertinente (esquemas, poesía, imágenes, dibujos, post-it, sociogramas, danza, teatro, mapas etc.)

Recuerda que el trabajo se enfoca más en el proceso que en el resultado. El tema de la actividad es más bien una buena excusa para ejercitar el pensamiento sistémico y el crítico. Para esto, las acciones de reflexión y metarreflexión son indispensables. Acompaña cada actividad con preguntas que las estimulen y levanten tanto lo tangible/intangible, como lo individual/colectivo: “¿qué aprendí de mí hoy?”; “¿qué descubrí de mi curso?”; “¿qué productos concretos logramos generar hoy?”; “¿qué cambios no visibles ocurrieron hoy?” y “¿cómo me di cuenta?”, entre otras.



Liceos técnico profesionales: Cómo mejorar en base a las demandas pedagógicas y la innovación del sector productivo

Por Patricio Traslaviña

Director del Programa Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) - Fundación Chile

La infraestructura que permite la configuración de los espacios educativos, la ubicación del equipamiento y las características del mobiliario, caracteriza a una especialidad relacionada con un determinado sector productivo. Por consiguiente, condiciona las interacciones que se producen entre los docentes de la Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP) y sus estudiantes. Más allá del valor instrumental que cumple dicha infraestructura, la forma en que se ordena y las actividades de aprendizaje que en ellos se desarrollan, esta es el medio que posibilita una formación que entregue el conjunto de competencias requeridas en un perfil de egreso.

La infraestructura considera el lugar de desarrollo de actividades prácticas (talleres, predios), experimentación y análisis (laboratorios) e interacción conceptual (aulas) y, también, lo dispuesto en su interior (equipamiento, material didáctico e insumos). Todo ello genera estímulos e incide en el comportamiento, la concentración y la motivación para una participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, favoreciendo o dificultando determinadas actitudes, y promoviendo los valores solicitados para una adecuada inserción laboral.

Gestionar estos recursos es uno de los desafíos de quienes lideran este tipo de establecimientos, pues estos espacios se relacionan con determinados sectores productivos, cuyas dinámicas no son siempre conocidas por los directivos escolares. Estos enfrentan grandes dificultades para financiar

la renovación o mantenimiento de equipos, y la compra de insumos y materiales necesarios para las especialidades, tal como lo indica un reciente informe de la Comisión Nacional de Productividad (2018).

Los procesos de apoyo focalizado a sostenedores, directivos y docentes de la EMTP, permiten verificar que es frecuente encontrar en las especialidades talleres y laboratorios mal estructurados, con fallas de carácter ambiental y de seguridad, y equipamiento obsoleto y en desuso por falta de mantenimiento. Asimismo, otro indicador evidente es que la organización de los espacios educativos y la utilización de los recursos de aprendizaje y material didáctico, no aseguran las condiciones de innovación necesarias para los aprendizajes que la actual inserción laboral en el medio productivo requiere.

Todo esto acontece, mientras en la gran mayoría de los sectores productivos, los procesos de automatización y la creciente informatización han reducido drásticamente las tareas productivas basadas en el esfuerzo humano. ¿Cómo pueden abordar los líderes educativos los retos que plantea una educación técnica de calidad, que responda a las necesidades de sus estudiantes, y a las demandas de un entorno productivo caracterizado por la constante introducción de nuevas tecnologías e innovación? A continuación, te presentamos algunas sugerencias:

LICEOS TÉCNICO PROFESIONALES: CÓMO MEJORAR EN BASE A LAS DEMANDAS PEDAGÓGICAS Y LA INNOVACIÓN DEL SECTOR PRODUCTIVO



Visita todos los espacios donde se imparten las especialidades. Observa qué actividades de aprendizajes están realizando los estudiantes, sus interacciones con el docente, las formas de uso del equipamiento e insumos, las condiciones de seguridad y los aspectos relacionados con temas medioambientales, que aseguren la integridad de toda la comunidad educativa.

Desarrolla un diagnóstico sobre las condiciones y necesidades actuales. Considera la opinión especializada sobre aspectos pedagógicos, así como también, las variables que caracterizan al sector productivo. Estas últimas implican demandas al sistema formativo, ya que, hoy en día, no todos los docentes de cada especialidad tienen información actualizada al respecto.

Reflexiona con los docentes de cada especialidad sobre la calidad de su oferta educativa. Consideren las demandas contenidas en perfiles de egreso, evaluaciones de procesos de práctica y observaciones recibidas desde el sistema productivo. Definan, por ejemplo, si las habilidades que desarrollan son apreciadas en el ámbito laboral, y si la infraestructura utilizada es la adecuada. En base a esto, puedes, también, empezar a caracterizar las competencias de tus profesores.

Dialoga con el nivel intermedio sobre los recursos disponibles. La legislación vigente y los proyectos específicos de apoyo al mejoramiento de la educación ofrecen diversas opciones. Evalúen, adicionalmente, lo que contempla la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la posibilidad de acceder a otros fondos que potencien las condiciones en que se imparte cada especialidad.

Elabora una planificación a partir de las prioridades y oportunidades de financiamiento. El mejoramiento gradual involucra acciones de corto plazo en situaciones de carácter urgente, como los temas medioambientales y de seguridad para las personas; de mediano plazo, para incorporar en los Planes de Mejoramiento (PME) anuales y de largo plazo, cuando se refieran a definiciones de carácter estratégico, como abrir o cerrar especialidades.



Aprendizaje Basado en Proyectos: Cómo liderar el trabajo colaborativo de dos establecimientos para la mejora escolar

Por Franco Núñez

Máster en Gestión y Liderazgo de Organizaciones Escolares (PUCV)

Director Liceo Politécnico América - Los Andes

Durante un año, nuestro establecimiento escolar trabajó la metodología de *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*, en el marco del pionero programa “Soy Técnico”, de Anglo American y sus socios colaboradores. Uno de ellos es el Colegio Dunalastair (Santiago), con el cual conformamos una alianza estratégica, que nos permitió comprobar cómo este tipo de iniciativas de colaboración transforman y fortalecen las capacidades del profesorado y, especialmente, de los estudiantes.

Al iniciar este ciclo, teníamos claro que ofrecer a los jóvenes la oportunidad de trabajar en un proyecto fuera de su comunidad escolar, nos permitiría ampliar su mirada. La literatura ha comprobado que, gracias a estas instancias, adoptan un rol activo y central en su proceso de aprendizaje y el desarrollo de las habilidades que el siglo XXI requiere. En esta línea, se implementaron dos iniciativas paralelas, basadas en los 7 estándares de oro del ABP: *problema o pregunta desafiante; investigación continua; autenticidad; voz de los estudiantes; reflexión; crítica y revisión*, y por último, *producto final* (Buck Institute for Education, 2015).

La primera de ellas, “Ecos que no volverán”, es un proyecto de ciencias que busca visibilizar y sensibilizar los efectos del aumento de la densidad habitacional en los ecosistemas de cada localidad. Ha sido coordinado en su implementación y coherencia pedagógica por docentes de ambos

establecimientos. Mientras el Colegio Dunalastair lanzó su participación en los Humedales de Batuco, los jóvenes de nuestro Liceo América lo hicieron en la cima del Cerro de la Virgen, de Los Andes.

La segunda es “Chile del Siglo XXI”, proyecto del área humanista, enfocado en los alcances e impactos positivos y negativos de la inmigración en Chile. El lanzamiento conjunto se efectuó en el Centro Gabriela Mistral (GAM) de la capital. Parte del trabajo era interiorizarse en los problemas vivenciados por los inmigrantes, por lo que los estudiantes entrevistaron a los transeúntes en la Plaza de Armas de Santiago, poniendo especial énfasis en los hermanos de otros países.

El balance de ambas iniciativas es muy favorable en diversos aspectos. Indica, por ejemplo, que la interacción y colaboración entre estudiantes de distintos centros escolares y estratos socioeconómicos, permitió desarrollar competencias para el diálogo, la comunicación en público, la responsabilidad y asignación de roles y tareas, y la evaluación a partir de los círculos de críticas. Todo en línea con lo que se ha propuesto el Centro de Innovación del Mineduc.

Convencidos de los beneficios que trae el trabajo colaborativo, seguiremos orientados a buscar este tipo de instancias. Como líder del equipo directivo de mi establecimiento, puedo entregar las siguientes recomendaciones a los pares que deseen impulsar procesos similares en sus centros escolares:

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: CÓMO LIDERAR EL TRABAJO COLABORATIVO DE DOS ESTABLECIMIENTOS PARA LA MEJORA ESCOLAR

Empoderen a los docentes en metodologías innovadoras de enseñanza.

Estas permiten el desarrollo activo de habilidades por parte de los estudiantes. El ABP, por ejemplo, permite que profesores de distintas asignaturas y establecimientos busquen, en conjunto, nuevas formas de cumplir con los objetivos de aprendizaje. Procuren entregarles las herramientas y espacios necesarios para su planificación.

Aseguren la planificación conjunta de los equipos directivos.

Los líderes educativos no solo tienen que ser proactivos y buscar alianzas. En este tipo de proyectos, es clave que los establecimientos compatibilicen sus tiempos para acordar la hoja de ruta y monitorear su avance. Si no pueden reunirse físicamente, utilicen la tecnología, mediante alternativas como la videoconferencia de Whatsapp.

Orienten las líneas de acción del ABP en base a preguntas esenciales.

En nuestro proyecto de humanidades, la pregunta central fue: ¿Qué tiene Chile que atrae a los migrantes? Como los estudiantes tienen que elaborar de forma autónoma sus respuestas, estas interrogantes tienen que motivarlos y desafiarlos. La idea es que no se limiten a buscar información en internet.

Incluyan a los jóvenes en los procesos de evaluación.

Integrar a los estudiantes permitirá generar una propuesta concreta y pertinente al contexto, como producto final del aprendizaje obtenido (una exposición fotográfica, un video, etc.). En "Ecos que no volverán", pudieron determinar, por ejemplo, diferencias y similitudes entre ambas experiencias. Aunque en Los Andes no tenemos humedales como en Batico, la construcción de nuevas poblaciones también atenta contra los ecosistemas del Valle del Aconcagua.



Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación

Por Luis Ahumada, Andrea Lagos, Mauricio Pino-Yancovic y Álvaro González

Desde el año 2016, LIDERES EDUCATIVOS ha desarrollado un monitoreo de las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) impulsadas por el Ministerio de Educación, con el objetivo de evaluar y analizar el funcionamiento de estas redes en el territorio nacional, a través de un cuestionario online que recoge datos cuantitativos y cualitativos.

En este Informe Técnico se entregan los resultados del monitoreo del funcionamiento de las RME durante el año 2019, sobre la base de 1168 respuestas, que representan 337 redes a nivel nacional. En primer lugar, se presentan las características de la muestra, en relación a la cobertura a nivel nacional, los datos demográficos de los directivos que contestan y los elementos distintivos de las redes en las que participan. Segundo, se presentan los resultados de las dimensiones de *Capital Social* y *Organización de la Red*, donde destaca un alto porcentaje de acuerdo con respecto a ambas dimensiones y un aumento en la percepción positiva sobre el funcionamiento de las redes en comparación con el año 2018. Tercero, se entregan los resultados respecto de la percepción de los directivos sobre aspectos que facilitan o dificultan el trabajo en red, los aportes que realizan a la red y el apoyo que reciben de ella, y las sugerencias para el mejoramiento de la estrategia a nivel nacional. Cuarto y final, este informe ofrece algunas recomendaciones y sugerencias para continuar fortaleciendo la estrategia de RME, como una manera de fortalecer, desde la colaboración, los procesos de mejoramiento educativo, especialmente en la educación pública.

► REVÍSALO COMPLETA EN :

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



Análisis y formulación estratégica de la mejora educativa: Conceptos, tensiones y desafíos

Por Jorge Ulloa

La política de mejoramiento educativo en Chile, en el contexto de la corriente de *accountability*, ha orientado a los establecimientos a asumir la responsabilidad por la mejora de la calidad educativa. En este contexto, se ha establecido que la transferencia de recursos adicionales por subvención requiera de un proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento. Las comunidades educativas y sus sostenedores desarrollan acciones y destinan recursos para el proceso de planificación. El presente documento pretende aportar a la discusión y reflexión en torno al proceso técnico que implica establecer el objetivo de dichas acciones y, a la vez, tensionar algunas creencias en torno a él, particularmente respecto al análisis y la formulación estratégica. Lo central es comprender la importancia de la construcción de un diagnóstico que refleje claramente la situación inicial y, consecuentemente, el desarrollo de una visión a largo plazo, que dé cuenta de cómo se quiere estar y los medios que se utilizarán como estrategia para establecer el puente de mejora entre la situación inicial y la requerida. Todo lo anterior, buscando garantizar procesos educativos de calidad.

▶ REVÍSALO COMPLETA EN :
<http://www.lidereseducativos.cl/informes-tecnicos>



El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores

Por Mario Uribe, Juan Pablo Valenzuela, Stephen Anderson, Gisele Cuglievan, Isabel Núñez y Carla Hernández

El presente documento da cuenta del **“Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)”**, realizado mediante un convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, a través de LIDERES EDUCATIVOS, su Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. El objetivo del proyecto fue monitorear el primer año de implementación de la Ley de Nueva Educación Pública. Para lo anterior, se indagó en la constitución de los cuatro primeros Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP) –Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas y Costa Araucanía-, tanto en su relación con la Dirección de Educación Pública (en adelante DEP), como en los vínculos mantenidos con los centros escolares bajo su dependencia, los municipios de los cuales provenían estos establecimientos y otras entidades relevantes.

Esto permitió identificar aquellos aspectos que han facilitado y obstaculizado su instalación, a fin de generar un proceso de sistematización para la mejora continua de los mismos SLEP, así como para transmitir la experiencia a los que se instalarán en los próximos años. Cabe señalar que el estudio no constituye una evaluación, sino una instancia para recabar información que permita generar aprendizajes para futuros procesos de instalación, mediante la reflexión y experiencia de los propios actores participante de esta reforma institucional.

► REVÍALO COMPLETA EN :

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



Del dicho al hecho hay algún trecho: Reflexiones, aprendizajes y desafíos en la formación de líderes del Nivel Intermedio

Por **Bernardita Sánchez y Emy Rivero**

Desde la instalación y puesta en marcha de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), la educación pública atraviesa profundas reformas y complejidades, a la vez que enfrenta nuevas oportunidades y retos. Para liderar y gestionar en este contexto, los diferentes actores que integran el Nivel Intermedio (equipos de Direcciones o Departamentos de Administración de Educación Municipal, y Corporaciones de Educación Municipales) deben movilizar sus prácticas hacia la creación y aseguramiento de condiciones que garanticen el acceso a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

Al servicio del desarrollo de las capacidades a la base de este propósito, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, asume el desafío de colaborar en la formación de los profesionales responsables de conducir dicho proceso de transición e instalar la nueva institucionalidad. En este marco, se implementó en los períodos 2017, 2018 y 2019, la que hasta ahora ha sido la primera experiencia abierta de desarrollo profesional para actores del Nivel Intermedio en educación, iniciativa que se materializó en la realización de un programa formativo, denominado “Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local. Desarrollando Buenas Prácticas de Liderazgo Intermedio en el Territorio” (GELI).

La formación brindada al Nivel Intermedio a través del Diplomado GELI, involucró el diseño del programa, así como la implementación y mejora continua de sus posteriores ejecuciones. Con la idea del mejoramiento escolar como guía, hemos decantado una serie de aprendizajes, descubrimientos y desafíos que se recogen en esta Nota Técnica. Este reto, que se asemeja a hacer una memoria del proceso, será abordado a través del uso adaptado de un refrán, que nos invita a cuestionar la tensión natural entre lo declarado y lo efectivamente desarrollado: *“Del dicho al hecho, hay algún trecho”*.

► REVÍASLAS COMPLETAS EN :

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



Estudio de caso: Aprendizajes sobre prácticas de liderazgo entre establecimientos de la Red CEILE

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

La misión de LIDERES EDUCATIVOS es mejorar las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional, para la generación y difusión de conocimientos y la implementación de prácticas que sustenten una educación inclusiva y de calidad. Para esto, se han establecido convenios y alianzas estratégicas con municipios y un conjunto de escuelas y liceos, para fortalecer y promover nuevas prácticas de liderazgo escolar. Estos establecimientos son los denominados Centros Escolares para la Innovación en Liderazgo Escolar (CEILE). En esta línea, uno de sus principales focos ha sido el desarrollo de capacidades de los líderes escolares, con más de 100 centros de educación pública, mediante la realización de cursos de formación para miembros de los equipos directivos, en cuatro regiones del país

Con el fin de monitorear el avance en el cambio de las prácticas de liderazgo al interior de los establecimientos, desde el inicio de estos programas de formación se ha realizado una medición anual sobre éstos. Así, en el siguiente texto se presenta el análisis transversal de las experiencias de estos establecimientos, visitados durante el año 2018, con el objetivo de identificar, promover y describir buenas prácticas y actividades de liderazgo escolar entre establecimientos públicos.

Los resultados aquí plasmados son relevantes para quienes se interesen por conocer experiencias de mejoramiento de prácticas y actividades de liderazgo, a partir de casos provenientes de contextos cercanos al promedio de la realidad nacional -o incluso más desaventajados-, pero que han logrado sobresalir en este aspecto. Varias de las escuelas y liceos estudiados son de carácter rural y otros tienen un alto porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En general, estos establecimientos educacionales presentan una categoría de desempeño que fluctúa entre las categorías *medio-bajo* y *medio-alto*, manteniendo esta tendencia durante los últimos tres años, según constata la Agencia para la Calidad de la Educación.

► REVÍSA LA COMPLETA EN :
<http://www.lidereseducativos.cl/notas-tecnicas>



LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

CONSULTALE

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

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



Referencias:

Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti Fanfani (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Buck Institute for Education (2015). *El estándar de oro del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): Elementos esenciales del diseño de los proyectos* (Educarchile, trad.). Educarchile: Santiago de Chile (Obra original publicada en 2015). Recuperado desde: http://sepade.cl/web/wp-content/uploads/2017/12/02A_bie_esta%CC%81nder-de-oro-elementos-ABP-1.pdf

Comisión Nacional De Productividad (2018). *Formación de competencias para el trabajo en Chile*. Comisión Nacional de Productividad: Santiago de Chile. Recuperado desde: https://www.comisiondeproductividad.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe_Formacion-de-Competencias-para-el-Trabajo.pdf

Educación 2020 (Sin fecha). Aprendizaje basado en proyectos. Fundación Educación 2020: Santiago de Chile. Recuperado desde: <http://educacion2020.cl/aprendizaje-basado-en-proyecto/>

Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., y Brown, S. (2015). Middle leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2),60-74.

Fundación Chile (2015). *Perfiles profesionales para equipos directivos de liceos TP. Diccionario de competencias*. Fundación Chile: Santiago de Chile. Recuperado desde: <https://fch.cl/wp-content/uploads/2015/07/Diccionario-Competencias-Liceos-TP-Digital .pdf>

Gairín Sallán, J. (1995). El reto de la organización de espacios. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 39(1)45-50. Recuperado desde: <https://ddd.uab.cat/search?f=title&p=El%20reto%20de%20la%20organizaci%C3%B3n%20de%20espacios&sc=1&ln=ca>

Mineduc (Sin fecha). *Aprendo por proyectos*. Mineduc: Santiago de Chile. Recuperado desde: <http://innovacion.mineduc.cl/aprendo-por-proyectos/>

Mineduc (2016). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico profesional. Ministerio de Educación: Santiago de Chile. Recuperado desde: <https://futurotecnico.mineduc.cl/pdf/Orientaciones-para-la-gestion-e-implementacion-del-curriculum-de-la-Educaci%C3%B3n-Media-Tecnico-Profesional.pdf>

Mineduc (2014). *Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos*. Ministerio de Educación: Chile. Recuperado desde: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/574>

Scriven, M., y Paul, R. (1992). *Critical thinking defined*. Handout given at Critical Thinking Conference, Atlanta, GA.



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



www.lidereseducativos.cl

[f /LideresEdu/](https://www.facebook.com/LideresEdu/)

[@lideres_edu](https://twitter.com/lideres_edu)

[✉ lidereseducativos@pucv.cl](mailto:lidereseducativos@pucv.cl)