LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

Aprendizaje profesional situado en la escuela:

Herramientas para docentes y líderes educativos

Editoras: Mónica Cortez, Bárbara Zoro y Katalina Núñez

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Quiénes somos

LIDERES EDUCATIVOS es un centro conformado por escuelas y liceos, sostenedores, universidades nacionales e internacionales y fundaciones sin fines de lucro, quienes comparten la convicción de que la educación puede y debe mejorar.

El Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en alianza con la Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Fundación Chile y la Universidad de Toronto. Desarrolla programas innovadores de formación, investigación y extensión para construir respuestas a los problemas que los líderes educativos identifican en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

Misión

Impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimiento e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad.

Visión

Ser un Centro reconocido por su contribución a las comunidades escolares de Chile para que cuenten con líderes educativos de excelencia.

IMPORTANTE

Siempre que sea posible, LÍDERES EDUCATIVOS – PUCV intentará usar un lenguaje inclusivo, no discriminador, ni sexista. Conscientes de que existe un debate al respecto, consideramos que las soluciones que, hasta ahora, se han propuesto para nuestro idioma no son sistemáticas y muchas de ellas obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos que sea pertinente, se usará el masculino genérico, que la gramática española entiende que representa a hombres y mujeres en igual medida.

Para citar este documento:
Cortez, M., Zoro, B., y Núñez, K. (Eds.) (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos.* Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

ÍNDICE

Introducción – Mónica Cortez 4

Sección I: Herramientas para Liderar una Cultura de Colaboración y Aprendizaje Profesional en la Escuela

- *Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos* 10
  Florencia Simonetti Valdés
- *Creando culturas colaborativas: Un primer paso que líderes escolares pueden desarrollar* 16
  Felipe Aravena
- *Liderando la cultura escolar: Estrategias para equipos de convivencia escolar* 19
  Carla Pozo Jeria
- *Liderando para la resolución de conflictos entre adultos: Estrategias para equipos directivos* 28
  Carla Pozo Jeria
- *Colaborando entre departamentos disciplinares y profesionales del proyecto de integración escolar: ¿Cómo abordar la diversidad en el trabajo pedagógico?* 34
  Mónica Cortez, Bárbara Zoro y Carmen Montecinos
- *Apoyando a mis profesores novatos en la evaluación docente: Estrategias para equipos directivos* 39
  Carla Pozo Jeria

Sección II: Herramientas para Fortalecer el Desarrollo Profesional Docente entre Pares

- *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: Orientaciones para el trabajo entre docentes* 48
  Cinthia Peña Hurtado
- *Trabajando colaborativamente entre docentes para crear ambientes propicios para el aprendizaje* 54
  Felipe Aravena
- *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente* 58
  Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Ulloa Garrido y Oscar Nail Kröyer
- *La voz de los estudiantes como insumo para la mejora de las prácticas pedagógicas: Herramientas para directivos y docentes* 66
  Felipe Aravena

Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos

Introducción

Existe un amplio consenso respecto a que los estudiantes aprenden, cuando sus profesores aprenden. Una segunda premisa señala que para que los profesores aprendan, es necesario que las comunidades educativas se constituyan en organizaciones que aprenden (Montecinos y Cortez, 2015). Sin embargo, este engranaje de aprendizajes muchas veces no logra ser virtuoso. Encontramos escuelas donde los docentes desconocen el conocimiento que existe entre ellos, y no cuentan con instancias para compartir y construir conocimiento profesional. Tenemos el desafío que las escuelas se redefinan como lugares donde se cultiva una cultura de aprendizaje profesional profundo, estimulante y motivadora para quienes trabajan en ellas.

La investigación de las últimas décadas plantea que los profesionales aprenden de manera situada, en contextos socioculturales particulares (Putnam y Borko, 2000). La comprensión de un aprendizaje situado da cuenta que es en la interacción entre: las acciones de las personas, las herramientas que utilizan y las instancias en que participan, donde surgen nuevas condiciones para aprender y emergen nuevas prácticas profesionales (Ludvigsen, Lund, Rasmussen y Säljö, 2011). Líderes escolares, docentes y profesionales de la educación aprenden mientras trabajan activamente con otros en problemas auténticos que los desafían en su práctica profesional (Lave y Wenger, 1991). Escuelas y liceos se convierten, así, en escenarios clave para el desarrollo y aprendizaje de quienes trabajan en ellos.

En este libro presentamos diez herramientas que promueven el aprendizaje profesional situado en las comunidades escolares[1], posibilitando que la experticia existente en la comunidad escolar se transforme en un recurso colectivo (Montecinos, 2018). Esto conlleva fortalecer, adaptar y/o crear nuevas formas de colaboración al interior de las escuelas, que permitan compartir saberes, experticias y desarrollar conocimiento para enfrentar colectivamente los desafíos profesionales (Roehrig y Luft, 2006). La enseñanza de cada profesor es un problema de todos, así como el éxito de cada profesor es responsabilidad de todos (Little, 1990). Este libro está dirigido a directivos, docentes y profesionales de la educación que buscan fomentar y enriquecer el aprendizaje profesional que se genera en sus comunidades educativas.

Los autores presentan herramientas que permiten a actores del mundo escolar poner en acción instancias de aprendizaje profesional propositivas, significativas, pertinentes al quehacer profesional y que promueven la reflexión pedagógica. Disponer de más y mejores prácticas de enseñanza, fomenta la eficacia colectiva de los docentes; factor que presenta el mayor impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2015). Que los docentes se sientan capaces, como un todo, para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes, está íntimamente ligado con la apertura al aprendizaje organizacional (Tichnor-Wagner, Harrison y Cohen-Vogel, 2016).

Este libro se organiza en dos secciones. La primera, principalmente dirigida a docentes directivos, presenta seis ***herramientas para liderar una cultura de colaboración y aprendizaje profesional en la escuela.*** En la segunda sección, se presentan otras cuatro ***herramientas para fortalecer el desarrollo profesional docente entre pares.***

[1] Este libro recopila herramientas desarrolladas durante la ejecución del Centro de Liderazgo Escolar, LIDERES EDUCATIVOS (2016 - 2019), con financiamiento MINEDUC, adjudicado según R.EXE. Nº6986 de 2015. www.lidereseducativos.cl

La sección ***"Herramientas para Liderar una Cultura de Colaboración y Aprendizaje Profesional en la Escuela"*** apoya la implementación de la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta ley señala que directores y sus equipos directivos son responsables de generar condiciones y espacios de desarrollo profesional en sus centros escolares. Para dicha tarea, los equipos directivos necesitan fomentar la creación de culturas colaborativas y de aprendizaje, dimensiones clave para construir comunidades educativas capaces de fomentar el logro de los aprendizajes. Para situar el aprendizaje profesional en los centros escolares, los equipos directivos: (a) fomentan prácticas de colaboración frecuentes con foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (b) generan un clima positivo, de apoyo y altas expectativas, con un fuerte sentido de eficacia colectiva en quienes trabajan en la escuela, y (c) crean estructuras e instancias de trabajo que faciliten la colaboración (Tichnor-Wagner et al., 2016).

Las seis herramientas recopiladas en esta sección brindan ejemplos concretos de cómo los docentes directivos pueden cultivar y propiciar la construcción de culturas de aprendizaje positivas y de apoyo para los docentes y profesionales de la educación que trabajan en sus centros escolares:

La primera herramienta, escrita por Florencia Simonetti, lleva por título *"Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos"*. Ésta presenta estrategias concretas para que los equipos directivos puedan diseñar e implementar sesiones de desarrollo profesional más efectivas en sus comunidades educativas, sustentadas en principios sobre cómo aprenden los adultos.

La segunda herramienta, *"Creando culturas colaborativas: Un primer paso que líderes escolares pueden desarrollar"*, escrita por Felipe Aravena, propone a los equipos directivos acciones para construir una cultura colaborativa. Problematizando el trabajo colaborativo, argumenta la necesidad de aprender a trabajar en equipo para la consecución de metas escolares desafiantes.

La tercera herramienta, *"Liderando la cultura escolar: Estrategias para equipos de convivencia escolar",* escrita por Carla Pozo, orienta a inspectores generales y encargados de convivencia hacia la comprensión de la convivencia escolar. En particular, pone foco en el rol de estos líderes en la creación de un plan que aborde esta área de manera sistemática.

La cuarta herramienta, *"Liderando para la resolución de conflictos entre adultos: Estrategias para equipos directivos",* escrita por Carla Pozo, presenta orientaciones para gestionar conflictos entre adultos. Utilizando técnicas de liderazgo y comunicación asertiva, se propone una aproximación para enfrentar problemas interpersonales en el centro escolar.

En la quinta herramienta "*Colaborando entre departamentos disciplinares y profesionales del proyecto de integración escolar: ¿Cómo abordar la diversidad en el trabajo pedagógico?",* Mónica Cortez, Bárbara Zoro y Carmen Montecinos describen distintas modalidades para configurar el trabajo colegiado entre departamentos disciplinares y profesionales PIE. Las autoras analizan tensiones, oportunidades y desafíos de cada modalidad para fomentar un trabajo pedagógico inclusivo.

En la sexta herramienta, "*Apoyando a mis profesores novatos en la evaluación docente: Estrategias para equipos directivos"*, Carla Pozo destaca este ámbito del apoyo que los docentes directivos necesitan ofrecer a estos profesores. Asegurar su éxito es clave para retener y desarrollar a quienes se inician en la profesión.

La segunda sección, ***"Herramientas para Fortalecer el Desarrollo Profesional Docente entre Pares"***, destaca que el aprendizaje docente es una tarea de colaboración y apoyo, más que una tarea personal y solitaria. La oportunidad de trabajar conjuntamente con colegas permite: (a) construir nuevas relaciones y propósitos, (b) indagar sobre el conocimiento en uso, (c) ampliar el pensamiento hacia nuevas comprensiones, respecto a los problemas y tareas que enfrentan en su ejercicio profesional, (d) desplegar estrategias para resolver problemas auténticos a su labor pedagógica, y (e) generar conocimiento compartido (Mendez Zaballos, 2012).

Las cuatro herramientas, que se presentan en esta sección, brindan la oportunidad de examinar colegiadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en el aula. Cada una ofrece un protocolo para conducir conversaciones profesionales, sustentadas en trabajos y evidencia producidas en la labor docente. La colaboración potencia la agencia profesional y colectiva, y fortalece el propósito moral de la profesión docente y la co-responsabilidad en la mejora educativa:

La herramienta propuesta por Cinthia Peña, *"Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: Orientaciones para el trabajo entre docentes"*, aborda este tema clave para lograr una enseñanza de alta calidad. Se ofrece una ampliación conceptual respecto a qué es retroalimentación y su tipología. Además, se entrega una pauta de autoevaluación y una guía para la reflexión colectiva respecto de esta práctica y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

La herramienta propuesta por Felipe Aravena, *"Trabajando colaborativamente entre docentes para crear ambientes propicios para el aprendizaje",* tiene por objetivo motivar una reflexión sobre la importancia de generar un clima propicio para el aprendizaje en el aula. Invita a los docentes a una conversación y socialización de estrategias que logran involucrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Jorge Gajardo, Jorge Ulloa y Oscar Nail presentan *"Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente".* Estos autores comparten un protocolo para analizar y reflexionar, colaborativamente, respecto a incidentes críticos que emergen en el proceso educativo. Los incidentes críticos se pueden convertir en una valiosa herramienta para el aprendizaje y desarrollo profesional.

Felipe Aravena, a través de *"La voz de los estudiantes como insumo para la mejora de las prácticas pedagógicas: Herramientas para directivos y docentes",* ofrece una herramienta para obtener información valiosa para mejorar las prácticas pedagógicas. A través de distintas formas de producción de evidencias, se consulta a los estudiantes sobre su propio aprendizaje en términos cognitivos, interpersonales e intrapersonales.

Esperamos que estas herramientas prácticas se constituyan en un apoyo para sus comunidades educativas. Cada una es una invitación a poner en-acción, probar y examinar cómo funcionan, y a identificar las potencialidades y limitaciones que presentan. A partir de ese conocimiento, pueden adaptarlas, rediseñarlas o crear otras herramientas, que luego puedan también compartir. Construir conocimientos compartidos y acompañarnos en la tarea de transformar nuestras prácticas y las formas de vincularnos con otros, posibilita el aprendizaje profesional a nivel individual, colectivo y organizacional.

Referencias

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology, 1*(1), 79–91.

Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91*, 500–536.

Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I. y Säljö, R. (2011). Learning across sites: New tools, infrastructures and practices. En S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning acrosss sites* (pp.1-13). Oxon: Routledge.

Méndez Zaballos, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para re-pensar el Prácticum. *Revista de Educación*, 359. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-155

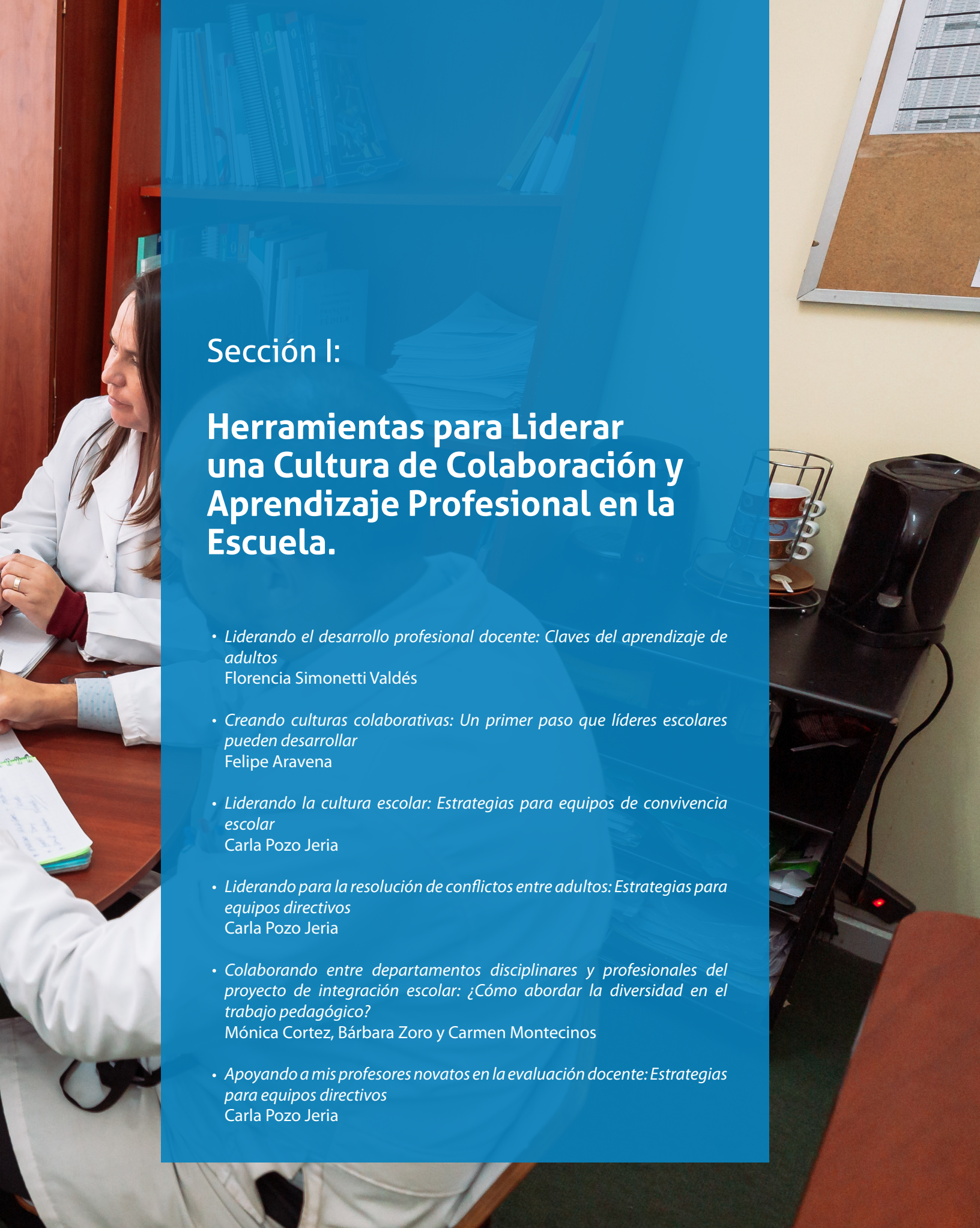
Montecinos, C. (2018). Editorial Boletín N°3. Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS. Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/10/Boletin-Lideres-N%C2%BA3-2018-VF.pdf

Montecinos, C., y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: Implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docentes. *Revista Docencia, 55,* 52-61.

Putnam, R.T. y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher, 29*(1), 4-15.

Roehrig, G. H., y Luft, J. A.(2006). Does one size fit all? The induction experience of beginning science teachers from different teacher-preparation programs. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(9), 963-985.

Tichnor-Wagner, A., Harrison, C., y Cohen-Vogel, L. (2016). Cultures of learning in effective high schools. *Educational Administration Quarterly, 52*(4), 602-642.



Sección I:

Herramientas para Liderar una Cultura de Colaboración y Aprendizaje Profesional en la Escuela.

- *Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos*
  Florencia Simonetti Valdés

- *Creando culturas colaborativas: Un primer paso que líderes escolares pueden desarrollar*
  Felipe Aravena

- *Liderando la cultura escolar: Estrategias para equipos de convivencia escolar*
  Carla Pozo Jeria

- *Liderando para la resolución de conflictos entre adultos: Estrategias para equipos directivos*
  Carla Pozo Jeria

- *Colaborando entre departamentos disciplinares y profesionales del proyecto de integración escolar: ¿Cómo abordar la diversidad en el trabajo pedagógico?*
  Mónica Cortez, Bárbara Zoro y Carmen Montecinos

- *Apoyando a mis profesores novatos en la evaluación docente: Estrategias para equipos directivos*
  Carla Pozo Jeria

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Liderando el desarrollo profesional docente: Claves del aprendizaje de adultos

Florencia Simonetti Valdés
Master en Liderazgo Educacional, Institute of Education,
University College London

Gran parte de quienes trabajamos en el ámbito de la educación, hemos participado de alguna sesión de desarrollo profesional (en adelante DP) transformadora. Y la podemos recordar por diferentes motivos: por el carisma de quien la lideró, las dinámicas que se llevaron a cabo, por haber podido compartir experiencias, porque los materiales se ajustaban al contenido de la sesión o, incluso, por anécdotas ocurridas entre los asistentes. Sin embargo, frecuentemente, ocurre que al evaluar cuántos de los cambios esperados realmente se aplicaron en la sala de clases, nos encontramos con la sorpresa de que lo ocurrido en la sesión no cambió la forma de enseñanza del profesor, y lo más importante: los aprendizajes de los estudiantes continúan estando al mismo nivel. Si queremos transformarnos en líderes escolares de excelencia, debemos hacernos cargo de enfrentar este desafío, ya que el desarrollo profesional sólo sirve en la medida que se traduce en la práctica e impulsa mejoras reales en el aprendizaje de los estudiantes (Bambrick-Santoyo, 2012).

La finalidad del desarrollo profesional es asegurar que éste cambie la práctica del profesor. La instancia de desarrollo profesional realmente exitosa es aquella en que podemos ver las nuevas habilidades en la sala de clases al día siguiente, al mes, a los dos y cuatro meses desde la actividad. De lo anterior se desprenden varios desafíos para los líderes escolares. Por un lado, el diseñar y liderar sesiones de desarrollo profesional efectivas para mejorar las capacidades de sus profesores, y por otro, crear los sistemas necesarios para medir y asegurar su traspaso a la sala de clases.

Esta práctica de liderazgo tiene como finalidad, aportar estrategias concretas para que directivos escolares puedan diseñar y ejecutar sesiones de desarrollo profesional más efectivas para sus docentes, que respondan y estén alineadas a los principios sobre cómo aprenden los adultos. En otras palabras, esta práctica pretende ser una guía de apoyo para que los líderes se aseguren de que sus profesores, luego de haber asistido a una sesión de desarrollo profesional, no solo logren un alto nivel de aprendizaje, sino que, además, logren modificar su práctica docente.

Principios de Aprendizaje de Adultos

Los adultos aprenden de una forma diferente a los niños. Knowles, Holton y Swanson (2014) distinguen 3 grandes principios para asegurar el aprendizaje en personas adultas. Los autores afirman que, para aprender, los adultos necesitan:

1. Saber por qué necesitan aprender algo.
2. Aplicar lo aprendido en la vida profesional.
3. Tener ellos el peso del trabajo cognitivo, utilizando su propia experiencia.

Estos principios tienen relevantes implicancias en cómo los líderes diseñan y ejecutan sesiones de DP para sus profesores, en relación a qué enseñar y cómo enseñar para que el contenido se recuerde y la práctica docente, mejore. Estos aspectos se analizan en detalle a continuación.

Qué enseñar en una sesión de DP: Creando mejores objetivos

Un primer paso clave para una sesión de DP efectiva es expresar claramente el objetivo. Una sesión de DP efectiva no sólo tendrá éxito en la medida que cuente con un objetivo claro, medible y conciso, sino que también apunte hacia aquello que los profesores necesitan ser capaces de hacer cuando ingresen a la sala al día siguiente (Bambrick-Santoyo, 2012). Cuando los directivos escolares tienen como objetivo de una sesión sólo entregar información (por ejemplo, sobre cómo funciona la evaluación docente), en rigor este tipo de instancias no responden al fin que toda sesión de DP busca: desarrollar profesionalmente a los docentes. Recordemos que los adultos para aprender necesitan aplicar lo aprendido en la vida profesional. En este sentido, no es suficiente que los profesores "comprendan" o "estén conscientes" de algo, lo que importa realmente saber es: ¿qué serán capaces de hacer al término de cada sesión? Aunque esta parece ser una pregunta simple en una primera mirada, la mayor parte de los errores en las sesiones de DP tienen origen en no responder en forma correcta a esta interrogante, que en realidad según Bambrick-Santoyo (2012) responde a tres aspectos ocultos:

1. ¿Puede transformarse en una acción? ¿Demuestra lo que los profesores serán capaces de hacer cuando termine el taller?

2. ¿Se puede evaluar? ¿Se podrá determinar fácilmente si los participantes lograron el objetivo? Al finalizar, ¿qué evidencia se levantará de que los profesores saben cómo hacerlo?

3. ¿Es factible? ¿Se puede alcanzar el objetivo en el tiempo asignado?

A continuación, hay algunos ejemplos de cómo funciona establecer objetivos sólidos y precisos para sesiones de DP en diferentes ámbitos prácticos.

	Lectura	Convivencia Escolar	Diversidad
Objetivo de DP débil: demasiado amplio	Enseñar a leer efectivamente.	Comprender las características de los estudiantes con problemas para seguir indicaciones.	Reconocer la diversidad de nuestros estudiantes y de sus experiencias previas.
Objetivo de DP débil: aún demasiado amplio	Enseñar a leer en forma guiada efectivamente.	Identificar métodos para ayudar a los alumnos con problemas para seguir indicaciones.	Comprender los desafíos políticos y sociales actuales de nuestro entorno urbano y cómo afecta a nuestros alumnos.
Objetivo de DP fuerte: específico y conciso	Enseñar a los estudiantes dos estrategias de decodificación.	Implementar la técnica de correcciones individuales para reorientar a un estudiante con problemas para seguir indicaciones.	Reorientar a estudiantes que no cumplen con los deberes empleando una de las tres estrategias imparciales (no sesgadas) presentadas en el taller.

Fuente: Bambrick-Santoyo (2012).

Para la mayoría de los líderes escolares, la habilidad de establecer objetivos precisos puede parecer una tarea compleja, pero no es imposible. Como en todas las disciplinas, mientras más se practique, más dominio se adquiere. Contar con un objetivo específico hace que el desarrollo profesional docente se torne una realidad posible. Sin embargo, establecer un objetivo preciso que indique claramente qué serán capaces de hacer los profesores al finalizar la sesión no garantiza el éxito de una sesión de DP. La siguiente pregunta es: ¿cuál es la forma más efectiva de enseñar ese objetivo?

Cómo enseñar en una sesión de DP: "Vivir el aprendizaje"

Un pianista no mejora escuchando al mejor pianista interpretando una obra, mejora practicando horas frente al piano. Los futbolistas no mejoran al escuchar al entrenador decirles cómo deben patear al arco, mejoran pateando la pelota mil veces. En nuestra profesión no sucede algo muy distinto: a menos que los profesores "vivan lo aprendido", sus habilidades no mejorarán. Por ello, los líderes escolares al desarrollar sesiones de DP deben ofrecer oportunidades durante la misma sesión para asegurar que sean los docentes quienes hablen, piensen y practiquen en torno a la habilidad que se quiere que dominen (Bambrick-Santoyo, 2012). En otras palabras, deben garantizar que sean los profesores quienes hagan el trabajo cognitivo durante la sesión, considerando sus experiencias y conocimientos previos (Knowles et al., 2014). El método de "vivir el aprendizaje" es la manera más efectiva de mejorar la práctica docente y, por ende, de aumentar el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se sugieren 6 estrategias clave que aseguran que los profesores "vivan el aprendizaje" durante una sesión de DP (Bambrick-Santoyo, 2012):

1. *Actividad inicial de enganche*
2. *Actividades encapsuladas*
3. *Compartir*
4. *Enmarque*
5. *Aplicación*
6. *Reflexión*

1. Actividad inicial de enganche:

• Dado que los adultos principalmente requieren saber "por qué" necesitan aprender algo (Knowles et al., 2014), es necesario que al comienzo de la sesión los líderes se tomen 2 a 3 minutos para generar la necesidad de saber y de involucrar a los profesores de manera clara, breve y "directo al corazón", aludiendo a los valores y/o la misión del establecimiento, el propósito moral, la justificación de la habilidad (beneficios para su rol como docentes y en el aprendizaje de los estudiantes), así como la agenda de la sesión.

2. Actividades encapsuladas:

• Actividades básicas, breves y ajustadas al objetivo de cada sesión de DP, que cuentan con una idea central y que tienen como fin guiar a los participantes para que lleguen a las conclusiones correctas con una mínima intervención por parte de quien lidera la sesión. Es posible utilizar cuatro a cinco actividades encapsuladas en una sesión o simplemente una.

• Dado que la forma más rápida que tienen los adultos para aprender es viendo ejemplos positivos, contextualizados a su realidad (Knowles et al., 2014) y no criticando prácticas incorrectas, las actividades encapsuladas deben comenzar mostrando un modelo breve de algún profesor que esté ejecutando la habilidad en forma ejemplar. Pueden ser videos cortos (2 a 3 minutos) de un profesor del mismo colegio, o bien, los líderes pueden modelar la habilidad en un contexto simulado durante la misma sesión. Esto último ayudaría, además, a aumentar la confianza entre el equipo de liderazgo y el cuerpo de profesores, ya que cada uno de ellos recibiría el mensaje de que, aquello que se le está pidiendo hacer, "mi líder también es capaz de hacerlo".

• La clave está en usar videos o modelajes cortos y focalizar antes con preguntas específicas a los participantes hacia los aspectos claves y positivos que permiten el éxito de la habilidad, como por ejemplo ¿qué hace y dice el profesor para…? Así los participantes comparten sus ideas y reflexionan sin la necesidad de que quien lidera les dé las respuestas.

• Cuando ya contemos con una de ellas, el siguiente paso es decidir qué hacer después de ella.

3. Compartir:

• Si queremos que los profesores aprendan por sí mismos, los líderes escolares deben entregar tiempo para que procesen las actividades. Es recomendable luego de mostrar un modelo, darles la oportunidad de escribir y anotar en forma individual, o compartir ideas con otro participante o en grupos pequeños, antes de pasar a exponer las ideas con el grupo en su totalidad, ya que esto último reduce la cantidad de personas que efectivamente están realizando el proceso cognitivo.

• Para planificar en forma efectiva este componente, se debe comenzar por identificar los puntos clave que se requiere que digan los participantes durante la discusión. Luego, se debe dejar un espacio para que varios participantes compartan, primero en grupos pequeños y luego con el grupo total de asistentes, en formato plenario, sin hacer comentarios sobre sus respuestas.

• En ocasiones puede ser que los profesores no sean capaces de identificar los puntos clave relacionados a la habilidad que se quiere enseñar. Los líderes más efectivos cuentan siempre con preguntas de andamiaje asociadas a los puntos clave para guiar el plenario, para mantener a los participantes pensando y evitar entregarles la respuesta en forma directa, dándoles una oportunidad de un aprendizaje profundo.

4. Enmarque:

• Enmarcar consiste en entregar una estructura alrededor de lo que conversaron los participantes, para que todos compartan un lenguaje común sobre lo que se discutió en torno a los aspectos clave que permiten el éxito de la habilidad.

• Cuando una sesión de DP está efectivamente diseñada desde el enfoque "vivir el aprendizaje", los docentes generarán casi todas las respuestas correctas por sí solos. Quien lidera solo tiene que enmarcar las respuestas que recibió en un lenguaje formal.

• Se debe esperar hasta el final para enmarcar las ideas clave de manera breve y precisa, dejando que los participantes hagan el trabajo cognitivo.

5. Aplicación:

• Dado que los adultos necesitan aplicar lo aprendido en la vida profesional (Knowles et al., 2014), lo que realmente diferencia a una sesión de DP interesante de una que mejora la enseñanza, es que entrega a los profesores oportunidades de poder practicar lo que han aprendido, en la que puedan recibir retroalimentación sobre su práctica para mejorar en ese mismo momento.

• La práctica puede llevarse a cabo de dos formas. Para una sesión de DP centrada en aspectos relacionados con la planificación, como escribir objetivos más concisos, la práctica consistirá en modificar planificaciones existentes u otros documentos escritos. Para sesiones de DP relacionadas con habilidades de ejecución al interior de la sala de clases, como monitorear el trabajo independiente de los estudiantes para saber si están dominando el objetivo de la clase, la práctica se realizará a través de una simulación/juego de roles, en la que un profesor actúa desde su rol y el resto lo hace como estudiantes.

• La práctica es esencial para garantizar que se internalicen los aprendizajes. No basta con que los profesores conversen sobre las claves para implementar una habilidad en forma exitosa; si no la practican, sus habilidades no mejorarán.

6. Reflexión:

• Por último, líderes escolares que diseñan sesiones de DP efectivas entregan oportunidades frecuentes para que los profesores puedan reflexionar y escribir en silencio sobre lo que han aprendido. La reflexión debe producirse durante toda la sesión y en momentos estratégicos: entre actividades, después de enmarcar ideas importantes o entre medio de actividades más largas de la sesión. El tiempo de reflexión debe garantizar que los participantes recuerden las conclusiones y los objetivos principales de la sesión. Es recomendable entregar hojas de colores aparte para que los profesores anoten sus conclusiones principales y puedan acceder a ellas con facilidad.

Adicionalmente, este trabajo se debe combinar con actividades de seguimiento posteriores a la sesión de DP, para evaluar si los profesores lograron adoptar lo aprendido y modificar su práctica, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Como punto de partida, a continuación, se presenta una plantilla para establecer acciones iniciales que busquen diseñar y ejecutar sesiones de DP docente más efectivas.

Plantilla de planificación de acciones para trabajar hacia la creación y ejecución de sesiones de DP más efectivas

Autoevaluación	
¿Qué porcentaje de las sesiones de desarrollo profesional a su cargo se ajusta a las estrategias presentadas en esta práctica?	..... por ciento.

Planificación para la acción	
¿Qué estrategias del método "Vivir el aprendizaje" mejorarían su práctica para diseñar y ejecutar sesiones de DP más efectivas en su establecimiento?	
¿Para qué temas desea usar el modelo "Vivir el aprendizaje" para liderar futuras sesiones de DP a su equipo de profesores?	

¿Cuáles son sus siguientes pasos para liderar sesiones de DP efectivas en su establecimiento?	
Acción	**Fecha**

Referencias

Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Las palancas del liderazgo escolar. Una guía práctica para construir colegios exitosos.* Aptus Chile.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.* Routledge.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Creando culturas colaborativas: Un primer paso que líderes escolares pueden desarrollar

Felipe Aravena
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

La estrategia más poderosa para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza dentro de la escuela es crear una cultura colaborativa y colectivamente responsable (Louis & Wahlstrom, 2011). Lo colaborativo no sólo es una estrategia, supone un modo de interpretar el accionar, las relaciones y la toma de decisiones dentro de las organizaciones escolares. Hoy en día, para alcanzar múltiples metas y desafíos en los establecimientos educacionales es necesario trabajar en equipo.

Las personas que trabajan de manera colaborativa, implícita y explícitamente, entienden el aprendizaje como un acto social. Esto porque se promueve el liderazgo distribuido, la discusión, el conflicto cognoscitivo, la evaluación y el proceso de toma de decisiones compartido. Johnson & Johnson (2004) plantean cinco elementos clave del aprendizaje colaborativo:

1.- Integración social
2.- Interacción personal
3.- Asignación de roles y tareas
4.- Responsabilidad individual
5.- Interdependencia positiva

Según Alcover (2012), una cultura colaborativa implica las cuatros Ces: cooperación, conflicto, cuestionamiento y contenido. Estos elementos deben ser considerados por los directores porque se transforman en indispensables para la generación de un trabajo sinérgico. Es difícil trabajar colaborativamente sin creer ni conocer los beneficios que esta estrategia trae. Por eso, es necesario demostrar a tus profesores y equipo la efectividad y utilidad del aprendizaje colaborativo.

Para ello, te proponemos una dinámica, la cual tiene por finalidad demostrar a los docentes que el trabajo colaborativo potencia el aprendizaje significativo y la construcción de confianzas profesionales en la escuela y que, por ello, tomar decisiones en conjunto debe ser una práctica consensuada dentro del establecimiento escolar. Debes pensar los siguientes pasos para realizar la dinámica:

PASO 1
Planifica un momento dentro del Consejo de Profesores considerando 45 minutos.

PASO 2
Explica la actividad (ver instrucciones) (1-2 min).

PASO 3
Desarrolla la actividad (10-15 min).

PASO 4
Momento reflexivo (30 min). Para ello, revisa las preguntas orientadoras incluidas en las instrucciones.

PASO 5
Escribe los compromisos señalados por los profesores. Posteriormente, los puedes escribir en una cartulina y pegar en la sala de profesores o enviar por vía electrónica.

Actividad

Instrucciones:
Divide el grupo de profesores en tres:

a) Un solo profesor que deberá trabajar individualmente, denominado "el solitario"

b) 4 profesores que deberán trabajar colectivamente, denominado "el equipo"

c) El resto de profesores que tendrán el rol de "observadores"

El "solitario" y "el equipo" deberán pasar adelante y recibirán las instrucciones.

Materiales:
5 Hojas de oficio blancas y solo un lápiz por equipo

Actividad:
Tanto el solitario como el equipo deberán realizar el siguiente mandato:

-Listar 10 nombres de hombres que comiencen con la letra A

-Elaborar 10 barquitos de papel

-Elaborar 3 figuras de origami distintas una de la otra, que no sean barquitos de papel

-Listar 10 capitales de América Latina

-Escribir tres chistes

· La actividad debe ser desarrollada con un tiempo límite de 10 -15 minutos.
· Es importante un cronómetro para ir señalando el tiempo restante. Te recomendamos utilizar este temporizador online que podrás mostrar en un proyector (https://reloj-alarma.es/temporizador)
· El primer grupo que alcance a realizar todas las actividades será el ganador. De lo contrario, el que llegue más lejos dentro del tiempo será el ganador.
· Los observadores deberán anotar elementos que llamen su atención sobre el trabajo realizado.

Reflexión:

Las preguntas orientadoras son:

¿Cuál es el objetivo de la actividad?

¿Por qué obtuvimos estos resultados trabajando individualmente y trabajando colaborativamente?

¿Cuáles son las ventajas y desventajas de trabajar colaborativamente?

Ahora bien, en nuestro contexto escolar ¿Qué factores favorecen trabajar colaborativamente?

¿Qué nos falta para trabajar colaborativamente? ¿Cuáles son nuestras principales falencias para trabajar colaborativamente?

¿Qué compromisos podemos generar para trabajar en equipo?

En un plenario, las ideas se comparten enfatizando que el trabajo en equipo es clave para la consecución de metas escolares desafiantes.

Referencias

Alcover, C. (2012). Crear conocimiento colectivamente: Aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones, 18* (2), 259-301.

Johnson, D. y Johnson, R. (2004). *Collaborative learning.* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Louis, K. y Wahlstrom , K. (2011). Principals as cultural leaders. *The Phi Delta Kappan, 92* (5), 52-56.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Liderando la cultura escolar: Estrategias para equipos de convivencia escolar

Carla Pozo Jeria
Master en Educación en Liderazgo y Gestión,
University of Melbourne

Durante la última década, la educación escolar en Chile ha experimentado importantes cambios, tales como la Ley de Inclusión Escolar, la que regula el fin de la selección, el lucro y el copago en establecimientos con financiamiento del Estado. Frente a esto, la sociedad, las comunidades educativas y los roles dentro de las escuelas se encuentran en un proceso de adaptación, integrando las nuevas directrices de la Reforma Educacional. En este contexto, uno de los grandes desafíos de los establecimientos educativos es el área de convivencia escolar, debido a que los procesos de acompañamiento, la inyección de recursos materiales y el desarrollo profesional necesario para la implementación de estos cambios, es muchas veces inexistente, enfrentando a los centros educativos a estos nuevos dilemas, sin las herramientas necesarias.

La Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 (Mineduc, 2015) considera la transformación de prácticas escolares para la construcción de la comunidad escolar, promoviendo la formación de los futuros ciudadanos del país, no sólo desde el cumplimiento formal de los instrumentos relacionados con ella, tales como manuales o reglas, sino enfatizando en el sentido formativo de la escuela/liceo (Mineduc, 2015) y buscando, de esta manera, dar respuesta a los desafíos de un Chile más justo, dentro y fuera del aula.

En otras palabras, se invita a los equipos de convivencia a ir más allá del control de conductas y resolución de conflictos, explorando las nuevas e inmensas posibilidades en la creación de planes de mejora para la convivencia y cultura escolar. Son, además, impulsados a asumir un rol de liderazgo activo en un área que es trascendental para el desarrollo de una población activa, respetuosa de la diversidad, inclusiva y socialmente responsable en el ejercicio de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia (Mineduc, 2015).

En este sentido, esta práctica de liderazgo busca explorar nuevas perspectivas para líderes medios del área: inspectores y encargados de convivencia; a través de una estrategia para la construcción de un plan de convivencia escolar que beneficie a toda la comunidad educativa (Yoder et al., 2017).

Convivencia y cultura escolar: ¿Liderazgo o autoridad?

En términos de convivencia escolar, los establecimientos educativos requieren un clima propicio para el aprendizaje, pero también de una cultura que incentive y genere mensajes sobre lo que es importante para la comunidad educativa (Pepper and Hamilton, 2002). Es por ello, que desde el año 2011 la figura del encargado de convivencia escolar (ECE) es obligatoria. Sin embargo, la ley no definió las funciones específicas del cargo (Valenzuela et al., 2018), lo que hace muchas veces confuso el campo de acción de los responsables de esta área.

Por otro lado, sabemos que la convivencia escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente (Ortega, 2012). Por ende, requiere de líderes medios que movilicen a los diversos actores de la comunidad educativa, en la construcción de una cultura para la convivencia.

Finalmente, la propuesta de la Política de Convivencia Escolar (Mineduc, 2015) refleja, a través de la evolución de la comprensión de la convivencia (ver Cuadro 1), a los encargados del área como líderes que movilizan e inspiran hacia metas comunes, más que autoridades que mandatan desde la jerarquía. Por ejemplo, al priorizar la formación integral de los estudiantes, transformándose en los responsables de impactar a la comunidad educativa, yendo más allá de la fiscalización del comportamiento disruptivo y, finalmente, comprendiendo la convivencia como un proceso que requiere mejoras de manera continua, abordándola desde diferentes enfoques que se complementan entre sí (ver Figura 1).

Cuadro 1. Evolución de la comprensión de la convivencia

	Desde	Hacia
Énfasis en	Resolución del conflicto	Formación del sujeto
Enfoque en	Sujeto parcelado	Sujeto integral
Responsabilidad	Estudiante agresivo/violento	Comunidad educativa
Comprensión	Convivencia escolar estática	Mejoramiento continuo

Fuente: Política para la Convivencia Escolar (Mineduc, 2015).

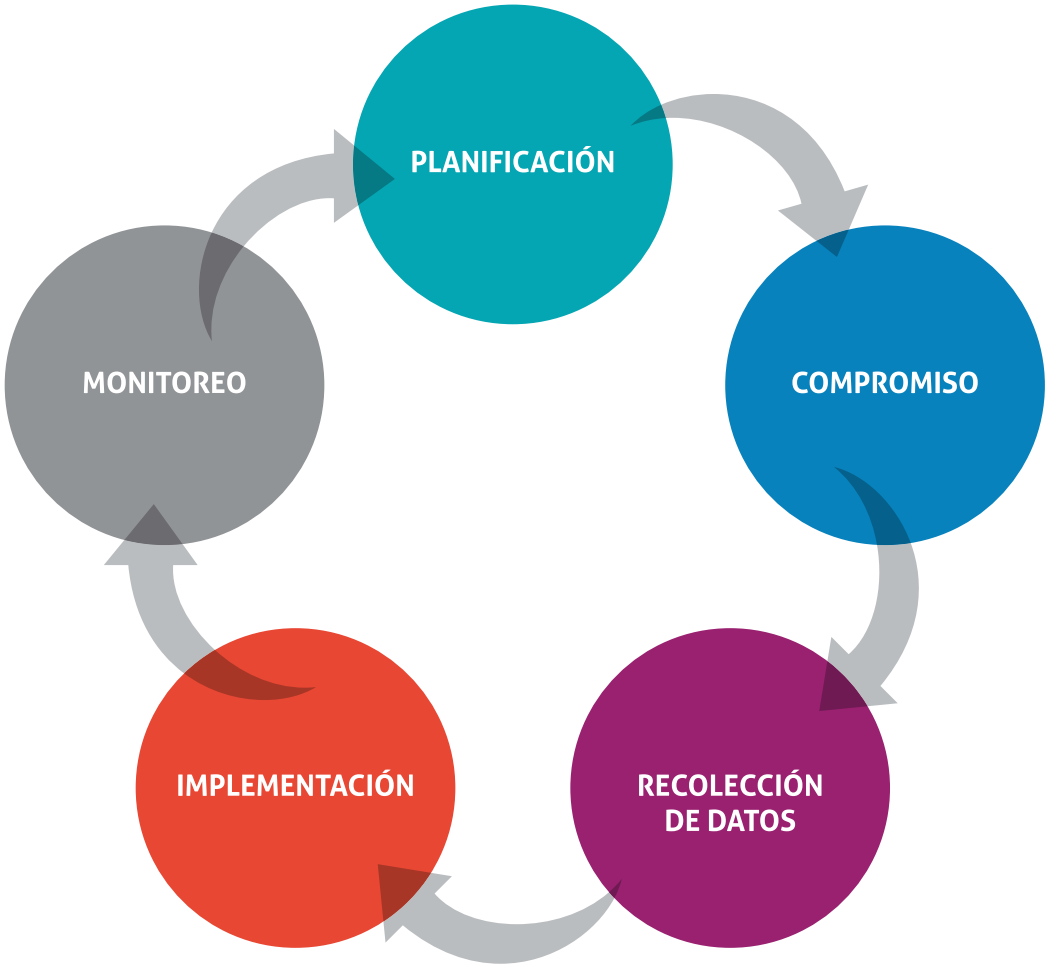
Figura 1. Enfoques de la Política de Convivencia escolar

Fuente: Construido a partir de la Política para la Convivencia Escolar, Mineduc, 2015.

Estrategias para liderar planes de convivencia escolar

Debido al hincapié en la necesidad de que los equipos de convivencia lideren la creación y diseño de planes para la convivencia escolar; y, al desafío de los directores de hacerse cargo de manera activa de la dimensión de convivencia y participación de la comunidad escolar del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE), a continuación, presentamos una "Guía para la acción de líderes en convivencia escolar" (Yoder et al., 2017). Ésta propone un ciclo estratégico para la creación de un plan que aborde la convivencia escolar de manera sistemática.

I. Guía para la acción de líderes en convivencia escolar (Yoder et al., 2017) [1]



[1] Adaptación y traducción desde guías propuestas por el Departamento de Educación de Estados Unidos para la convivencia escolar (2017). Recuperado desde: https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/SCIRP/actionguideschoolwhole.pdf

PLANIFICACIÓN de mejoras en convivencia y cultura escolar

Repensando en conjunto nuestra comunidad

Tiempo estimado: 6 semanas

CUÁNDO

En consejos de profesores, consejos de curso/orientación, reuniones de apoderados, reuniones de equipo.

ACCIONES

- Crear espacios innovadores para expresar ideas relativas a las necesidades de la comunidad escolar. Ej. Debates sobre cyberbullying, dramatizaciones sobre buen trato, entre otros, a fin de propiciar espacios de reflexión que permitan recopilar datos para identificar preocupaciones o necesidades en torno al tema.

- Crear una consulta a nivel escuela que identifique preocupaciones o necesidades de los estudiantes, profesores, padres y apoderados en torno a la convivencia escolar. La invitación es a utilizar estrategias innovadoras para recopilar información, a fin de incluir a toda la comunidad educativa.

- Revisar e identificar prácticas vigentes de cultura y convivencia escolar (Diagnóstico).

- Recopilar iniciativas innovadoras para ser votadas por la comunidad en pleno a fin de desarrollar planes consensuados.

- Analizar las capacidades y recursos en equipo.

- Definir iniciativas a desarrollar desde la comunidad escolar. Para ello, se deberá hacer una votación a nivel de escuela con diversas propuestas, las que deben considerar la información recopilada en el diagnóstico. Escuchar la voz de estudiantes y profesores, asegura un alto compromiso en las acciones a desarrollar.

PREGUNTAS GUÍA

¿Cuál/es son la/s principales preocupaciones/necesidades de los estudiantes en el ámbito de la CE en nuestra escuela?

¿Qué intervenciones o prácticas se están implementando en la escuela para potenciar una buena convivencia escolar?

¿Se relacionan con las necesidades identificadas en la consulta escolar?

¿Qué sistemas y prácticas debemos ajustar para realizar cambios sustentables en convivencia escolar?

¿Qué iniciativas de otras escuelas conocemos?

¿Qué iniciativa debemos desarrollar?

¿Qué opinan nuestros estudiantes y profesores sobre las diversas iniciativas?

¿Cuál iniciativa fue la elegida por la comunidad?

¿Con qué apoyos contamos para la implementación?

¿Cuáles serían metas realistas para nuestra comunidad?

Compromiso de diversos actores
Juntos somos cultura escolar

Tiempo estimado: 2 semanas
(período inicial, pero debe ser sistemático)

CUÁNDO

Consejos de curso / orientación, clases de jefatura, clases curriculares durante todo el mes de abril.

ACCIONES

- Hacer públicas las razones del plan de mejoramiento en cultura escolar.

- Posicionar el mensaje de que la cultura escolar está en proceso de construcción y todos son parte de ello. Por ejemplo: utilizando espacios curriculares para enfatizar la importancia, por medio de estudiantes embajadores, con actividades lúdicas o simbólicas, integrando el mensaje en todas las clases por una semana.

- Comunicar y preguntar opiniones a todos los grupos de la comunidad educativa.

- Comprometer en diversas tareas y etapas a diversos actores de la comunidad. Ejemplo: profesores, estudiantes, embajadores, centro de estudiantes, entre otros.

- Agradecer a la comunidad de manera pública por sus aportes.

PREGUNTAS GUÍA

¿Cómo podemos saber si todos comparten la visión de cultura de la escuela?

¿Cómo podemos pedir retroalimentación de la visión a padres, profesores y estudiantes?

¿Cómo podemos comprometer a los estudiantes a diario en la promoción de la cultura escolar deseada?

¿Qué actividades podemos desarrollar para promover la cultura escolar deseada?

¿Cómo podemos destacar los avances en convivencia en la escuela?

Recolección y reporte de datos de convivencia y cultura escolar

¿Dónde estamos?

Tiempo estimado: 4 semanas
(para recolección y reporte o difusión)

CUÁNDO

Reuniones de equipo de convivencia escolar, boletines informativos o circulares a la comunidad escolar, consejos de curso, consejos de profesores.

ACCIONES

- Es necesario recolectar datos sobre tópicos como: compromiso (cultural, relacional, participación escolar), seguridad (física, emocional, bullying, ciberbullying, abusos, emergencias), ambiente (físico, educativo, salud mental, disciplina). Se recomienda, además, recolectar datos relativos a los indicadores de Desarrollo Personal y Social[2] que son analizados por la Agencia de Calidad de la Educación para la evaluación de la gestión institucional (clima de convivencia, participación y formación ciudadana, autoestima académica y motivación escolar, entre otros).

- Proveer diversas oportunidades y recursos para recolección de datos y reflexión en todos los estamentos.

- Comunicar los resultados a toda la comunidad educativa, destacando su importancia y las técnicas usadas.

- Comprometer a los estudiantes a proporcionar datos fidedignos, explicando la importancia de esto.

- Usar los datos para la planificación estratégica y la evaluación de acciones para la mejora.

PREGUNTAS GUÍA

¿Con qué datos contamos?

¿Qué información necesitamos?

¿Qué mecanismos ya tenemos para la retroalimentación efectiva de estudiantes, profesores y apoderados?

¿Cómo podemos prevenir que los estudiantes se sientan sobrepasados con las encuestas?

¿Qué nos dicen los datos de nuestra cultura escolar?

¿Cómo podemos mejorar y sistematizar la recolección de datos?

¿Cómo presentaremos la información a la comunidad educativa de manera periódica?

[2] Para mayor información revisar: http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/indicadores-desarrollo-personal-social/

Selección e implementación de intervenciones

Tiempo estimado: 12 semanas

CUÁNDO

Reuniones de equipo de convivencia, consejos de profesores, actividades curriculares y extracurriculares, consejos de curso.

ACCIONES

- Revisar diversas intervenciones basadas en evidencia, y elegir las más efectivas en términos de cantidad de estudiantes y contexto, la que debe ser plebiscitada por la comunidad.

- Sugerir en la votación las intervenciones que pueden maximizar las fortalezas de la cultura escolar para la convivencia.

- Revisar la logística relacionada a la implementación de la intervención.

- Asegurar que la escuela tiene la capacidad (humana y material) para desarrollar la intervención.

- Manejar las expectativas del equipo de trabajo, dando temporalidad y seguimiento del progreso. Paciencia y actitud de "es posible" es esencial.

- Definir resultados esperados medios, para saber si se está en la dirección correcta.

- Solicitar retroalimentación regularmente.

- Monitorear esfuerzos, problemas y procesos, no solo resultados.

PREGUNTAS GUÍA

¿Qué aspectos son clave para la creación de una cultura escolar acorde a nuestra visión?

¿Cuáles son nuestras prioridades?

¿Qué formación, estrategias o actividades necesita nuestro equipo para la implementación?

¿La implementación está resultando?

¿Cuáles han sido los resultados parciales?

Monitoreo y evaluación
Juntos ¿qué logramos?

Tiempo estimado: 3 semanas

CUÁNDO

Reuniones de equipo de convivencia, consejos de profesores, actividades curriculares y extracurriculares, consejos de curso, boletines, circulares, cuentas públicas.

ACCIONES

- Usar el proceso de recolección de datos como espacio para la toma de decisiones.

- Invitar a diversos actores de la comunidad educativa a revisar los datos y generar preguntas.

- Comunicar los hallazgos más importantes, resultados y procesos desarrollados.

PREGUNTAS GUÍA

¿Qué avances se pueden observar en la cultura escolar?

¿Qué factores aún requieren mejorar?

¿Por qué no hubo avances?

¿Cómo solucionamos ese estancamiento?

¿Qué información se pudo recolectar?

¿Cómo mejoraremos el proceso?

Referencias

Mineduc (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018.* Ministerio de Educación - Gobierno de Chile. Recuperado desde: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf

Ortega, R. (2012). *Convivencia Escolar: Dimensiones y abordaje. Núcleo educación.* Depto Sociología. Universidad de Chile.

Pepper, K. y Hamilton Thomas L. (2002). Making a change: The effects of the leadership role in school climate. *Learning Environments Research, 5*, 155-166. Recuperado desde: https://link.springer.com/article/10.1023/A:1020326829745

Valenzuela, J., Ahumada I., Rubilar A., López V., y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología, 36* (1). Recuperado desde: http://renoe.pedagogica.edu.co/wp-content/uploads/2018/04/15645-77329-1-PB.pdf

Yoder, N., Darling-Churchill, K., Colombi, G. D., Ruddy, S., Neiman, S., Chagnon, E., y Mayo, R. (2017). *School climate improvement reference manual.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Safe and Healthy Students. Recuperado desde: https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/SCIRP/referencemanualwhole.pdf

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Liderando para la resolución de conflictos entre adultos: Estrategias para equipos directivos

Carla Pozo Jeria
Magister en Educación en Liderazgo y Gestión,
University of Melbourne

Una de las principales tareas de los líderes escolares, es la gestión de las personas que componen la comunidad educativa. Directores, jefes de UTP y coordinadores, deben movilizar diariamente a grupos humanos hacia una visión compartida, desarrollando las capacidades profesionales y gestionando la convivencia de la comunidad escolar. Asumir roles relativos al liderazgo en las instituciones educativas de hoy, requiere el desarrollo de habilidades comunicacionales e interpersonales, elementos clave para construir relaciones basadas en la confianza y el respeto, a fin de asegurar el compromiso de los equipos de trabajo.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) sugiere un conjunto de recursos personales que los líderes escolares deben movilizar para abordar los desafíos cotidianos de su labor. Estos recursos se componen de principios, que guían sus prácticas; habilidades, que los ayudan en la resolución de las problemáticas; y, conocimientos profesionales, que le aportan un marco conceptual a cada situación.

Desde la perspectiva de los principios y habilidades, el MBDLE propone que los líderes educativos actúen de manera ética, promoviendo confianza e integridad y demostrando habilidades, tales como capacidad de negociación, comunicación efectiva, empatía y flexibilidad, entre otras (Mineduc, 2015).

Un estudio sobre gestión del conflicto en escuelas canadienses (Doğan, 2016), señala que los líderes escolares son los actores con quién más experimentan conflictos los profesores. Es por ello que, frente a la naturaleza ineludible del conflicto, los líderes educativos deben desarrollar habilidades para su gestión y resolución de manera estratégica, sistemática y oportuna, pues, al minimizar situaciones problemáticas, las organizaciones aprenden y se vuelven más efectivas (Barnett, 2004).

En esta práctica, recopilamos diversas estrategias que pueden servir de guía a los líderes escolares para gestionar conflictos, utilizando técnicas relativas al liderazgo y a la comunicación asertiva.

I. Gestión de conflictos entre pares

Los conflictos son inherentes al ser humano (Covey, 1993) y tradicionalmente, se asocian a un proceso peligroso, de carga negativa y que puede destruir relaciones permanentemente (Thomas, 2007). Sin embargo, una mirada más moderna del concepto, lo valora como un posible espacio de aprendizaje y oportunidad para la mejora (Barnett, 2004). A la hora de resolver problemas, la falta de tiempo, la pérdida de propósito en las discusiones, la falta de respeto y empatía, afloran como obstáculos recurrentes. Por ello, una de las estrategias clave a la hora de gestionar un conflicto, es abordarlo de forma estratégica, como se ejemplifica en el siguiente planificador de discusiones entre pares[1].

Planificador de discusiones entre pares

Participantes: Fecha:

Tópico o problema a solucionar:

Parte 1: Mi aproximación *(Responder estas preguntas previo a la discusión)*

¿Cuáles son mis objetivos para esta discusión? (Ej. Indagar, empatizar, resolver problema).

¿Cómo sabré si cumplí con mis objetivos? (Ej. Logro de 2 acuerdos para resolver problema).

¿Qué necesidades de la persona/equipo debo considerar? (Ej. Profesor con ansiedad, primera entrevista, nerviosismo, necesidad de respuesta inmediata, persona propositiva, entre otros).

Parte 2: Principios eje *(Seleccionar cuáles principios se van a enfatizar en la discusión)*

- Respeto (Escuchar activamente, gestionar tus emociones, validar al interlocutor, sinceridad).
- Empatía (Primero entender y luego buscar ser entendido, validar y expresar sentimientos).
- Colaboración (Compartir ideas y preguntas clave, proponer soluciones creativas).
- Vinculación (Evitar posiciones cerradas, asumir lo mejor de los demás, comunicarse claramente, transparentar análisis para generar confianza).
- Apoyo (Separar a la persona del problema, especificar nivel de apoyo a otorgar).

[1] Formato adaptado desde *"Discussion planner: Coaching for improvement"*, Develop Dimensions International, InC. MMXII. Recuperado desde: https://hr.unm.edu/docs/secure/universal-discussion-planner.pdf

Planificador de discusiones entre pares

Parte 3: Principios guía para la interacción.
✓ Marcar a medida que se avanza en la discusión

- **Inicio** (__ minutos)
  - Agradecer por la disposición y el tiempo.
  - Describir el propósito de la discusión.
  - Identificar la relevancia de la discusión.

- **Clarificación** (__ minutos)
  - Buscar y compartir información acerca de la situación.
  - Abordar problemas y preocupaciones (sensaciones, prejuicios, sentimientos).

- **Desarrollo de argumentos** (__ minutos)
  - Promover la discusión de ideas.
  - Explorar necesidad de recursos u otro tipo de apoyo.

- **Acuerdos** (__ minutos)
  - Especificar acciones, incluyendo planes de contingencia.
  - Confirmar cómo evaluarán el progreso y resultados.

- **Cierre** (__ minutos)
  - Agradecer a la contraparte.
  - Destacar los elementos relevantes del plan diseñado.
  - Confirmar confianza y compromiso.

Revisar comprensión

- (Ej. ¿Estás de acuerdo con el propósito?, ¿por qué?).
- (Ej. ¿Estás de acuerdo con esta información?, Según entiendo, lo que te preocupa es... ¿estoy bien?).
- (Ej. ¿Puedes resumir cómo nos apoyaremos?).
- (Ej. ¿Me puedes repetir las acciones comprometidas por ti?).
- (Ej. Te voy a repetir lo más relevante de nuestra solución para ver si mis notas son correctas).

Notas post-discusión *(Completar al final de la discusión. Puede incluir retroalimentación del interlocutor. Esta reflexión promueve el crecimiento de habilidades de negociación)*

¿Qué dije o hice para utilizar mis habilidades comunicacionales efectivamente? (dar un ejemplo)

¿Qué podría decir o hacer para ser más empático(a), respetuoso(a) o colaborador (a) en una próxima oportunidad?

II. Asertividad: ¿Cómo lograr ser un líder asertivo?

Asertividad es la capacidad de expresar de manera directa y eficaz, sentimientos y emociones personales, tomando en consideración las emociones y el bienestar de los demás (Ward, 2012). En otras palabras, es defender de manera efectiva mi posición personal, pero tomando siempre en cuenta las ideas y sentimientos de la contraparte. Las personas asertivas son claras y concisas, y se comunican de manera honesta y respetuosa. Se sienten cómodas expresando sus necesidades y persuadiendo a otros sin necesidad de usar violencia o tácticas irrespetuosas (Ward, 2012).

Líderes altamente asertivos comparten los siguientes hábitos (Peneva y Mavrodiev, 2013):

Para ejercitar estos hábitos de asertividad, te presentamos dos formatos de comunicación asertiva: "Yo declarativo" y "Aprender a decir no".

Formato de comunicación asertiva: "Yo declarativo"

Esta estructura busca ayudar a desarrollar una descripción objetiva y asertiva de un comportamiento que te preocupa, perjudica, hiere o molesta. Es importante, además, estar consciente de lo que expresamos no-verbalmente a la hora de comunicarnos asertivamente. El formato puede ser usado en discusiones en que no hay acuerdo, por ejemplo, cuando hay conflicto entre docentes; entre docentes y líderes medios; o, entre pares de equipo directivo. Esto ayuda a clarificar posiciones, sentimientos, razones y posibles soluciones.

PASO 1

Realice una clara descripción de la situación a abordar
Ej: "**Cuando usted**... no respeta nuestros acuerdos".

PASO 2

Acompáñela de una descripción de sentimientos y efectos tangibles hacia usted
Ej: "**Yo me siento**... desilusionado (a) y desmotivado (a) como líder".

PASO 3

Exponga una clara descripción de razones o motivos
Ej: "**Porque**... si mi equipo no sigue lo pactado, la confianza se debilita, nuestras metas se alejan y mi rol pierde sentido".

PASO 4

Describa, claramente, lo que quiere/necesita
Ej: "**Y lo que yo preferiría es**... que los acuerdos se cumplan, ya que han sido debatidos y pactados previamente en conjunto. Por ello necesito de su compromiso, apoyo y confianza".

Formato de comunicación asertiva: "Aprender a decir no"

Esta estructura busca ayudar a desarrollar una forma asertiva de declinar a peticiones de todo orden. Se basa en el uso de la empatía mutua, el respeto, y la colaboración (al sugerir alternativas). Docentes y líderes escolares se ven enfrentados cotidianamente a diversas solicitudes, y el miedo a decir no, parece estar arraigado en nuestra mentalidad. Aceptar todas las solicitudes, puede generar sobrecargas innecesarias e incumplimiento de expectativas. A su vez, decir no de manera automática y sin ser asertivo, puede promover malas relaciones en el equipo de trabajo, o ser entendido como falta de apoyo y empatía. El respeto personal a nuestros tiempos de trabajo y capacidades son vitales para mejorar el trabajo entre pares.

PASO 1

Reconozca el requerimiento del interlocutor
Ej: "Entiendo que quiera ser el profesor jefe del 4º medio C, ya que es un curso con grandes resultados y tienen un fuerte lazo con usted".

PASO 2

Decline claramente la petición
Ej: "Pero NO puedo darle la jefatura de ese curso".

PASO 3

Dé un motivo

Ej: "El curso ya tiene su profesor jefe desde Primero Medio, y tienen una profunda relación basada en la confianza y el respeto".

PASO 4

Sugiera una o varias alternativas

Ej: "Le ofrezco dos alternativas: 1) ser parte activa de todos los hitos formativos del 4º medio C, este año, y 2) tomar la jefatura del nuevo 1º Medio que con su guía y motivación pueden lograr grandes metas".

Seguramente usted cuenta con otras estrategias que utiliza con frecuencia ante los conflictos que se producen entre los miembros de su comunidad.

Lo importante es que cualquiera sea la estrategia seleccionada, esta le permita solucionar los conflictos y esté basada en los principios y habilidades propuestos por el MBDLE, promoviendo confianza e integridad y demostrando capacidad de negociación, comunicación efectiva, empatía y flexibilidad (Mineduc, 2015).

Referencias

Barnett, D. (2004). The dark side of the school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools, 3*(4), 245.

Covey, S. (1993). 30 methods of influence. *Public Management, 75* (8), 4.

Dogan, S. (2016). Conflicts management model in school: A mixed design study. *Journal of Education and Learning, 5*(2), 200–219.

Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.* Santiago, Chile. Recuperado desde: www.liderazgoescolar.mineduc.cl/

Peneva, I. y Mavrodiev, S. (2013). *A historical approach to assertiveness. Psychological Thought, 6* (1), 3-26. DOI:10.5964/psyct.v6i1.14

Thomas, K. W., Kilmann, R. H., y Schaubhut, N. A. (2007). Thomas-Kilmann, *conflict mode instrument* [2007 Normative Update]. Mountain View, CA: CPP, Inc.

Ward, K. (2012). *Personality style at work?: The secret to working with (almost) anyone.* NY: McGraw-Hill Education.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Colaborando entre departamentos disciplinares y profesionales del proyecto de integración escolar: ¿Cómo abordar la diversidad en el trabajo pedagógico?

Mónica Cortez, Bárbara Zoro y Carmen Montecinos
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Avanzar hacia una educación inclusiva, que posibilite a todos los estudiantes aprender y desarrollar sus potenciales, es un imperativo moral para la educación que se imparte en cada centro escolar. La inclusión escolar está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos y todas las estudiantes, con especial énfasis en quienes están en riesgo de ser excluidos, a raíz de sus características individuales o sociales. La inclusión es un componente clave de la calidad educacional (Razer y Friedman, 2017) y, por lo tanto, los equipos docentes y directivos están llamados a decidir cómo desarrollar procesos de enseñanza que promuevan el aprendizaje en todos sus estudiantes. Los centros escolares inclusivos toman decisiones respecto de su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) teniendo en cuenta los factores que intervienen en la exclusión o inclusión de los niños(as) y jóvenes (Booth y Ainscow, 1998).

En Chile, desde el año 1990, se han dictado diversas normativas para abordar la integración, primero, y la inclusión escolar, más recientemente. Por ejemplo, el Decreto 490 otorgó recursos para incluir a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula regular, determinando que cada centro escolar decidiera cómo brindar estos apoyos. En la década del 2010, se dictó el Decreto 170, regulando el Programa de Integración Escolar (PIE) respecto a cómo identificar a los estudiantes con NEE que podían obtener el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. Este decreto destaca la importancia del trabajo colaborativo entre docentes PIE y docentes de aula regular. Es más, contempla la asignación de tres horas cronológicas a los profesores de educación regular, para la planificación, evaluación y seguimiento de estudiantes que se encuentren participando en el programa de integración. A estas normativas, se suma la Ley de Inclusión del año 2016, que prohíbe la selección de estudiantes en centros escolares financiados por el Estado.

Mientras los programas PIE tienen una larga tradición en la educación básica, su incorporación a los liceos de excelencia es más reciente. Incluso, en algunos, se instala recién el año 2016, en respuesta a la Ley de Inclusión. Los liceos, a diferencia de las escuelas,

tienden a organizar el trabajo pedagógico en departamentos uni o multidisciplinarios. Los departamentos disciplinares presentan el potencial para fomentar el aprendizaje profesional entre pares, permitiendo conversaciones sustantivas y colaborativas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vanblaere y Devos, 2018). A través del trabajo departamental, se construye la identidad docente, la comunidad profesional y las estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje en ese ámbito disciplinar (Melville y Wallace, 2007).

Los departamentos disciplinares representan una forma de distribución del liderazgo pedagógico (Teacher Training Agency, 1998), abordando un trabajo especializado en temas tales como:

• Asegurar cobertura, continuidad y progresión de la asignatura para todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE.
• Proporcionar apoyo a los docentes para elegir métodos apropiados de enseñanza y aprendizaje.
• Diseñar y ejecutar actividades co-curriculares para el enriquecimiento de las oportunidades de aprendizaje a las que acceden los estudiantes.
• Monitorear los logros de aprendizaje, a las que acceden diseñando estrategias para reducir brechas.

Para cumplir estas tareas, trabajando colaborativamente bajo la estructura departamental, los docentes pueden ajustar la enseñanza para responder de manera diferenciada a la diversidad en sus aulas escolares. Para esto, según lo consignan las normativas y buenas practicas en inclusión escolar, necesitan trabajar con profesionales del programa PIE (psicopedagogos, educadores diferenciales y psicólogos, entre otros), quienes tienen experticia en la diferenciación de la enseñanza y evaluación para el aprendizaje. Este trabajo conjunto es desafiante, porque requiere generar un lenguaje compartido, así como también un propósito (un para qué) conjunto, que le dé dirección a la colaboración.

Modalidades para la colaboración entre departamentos disciplinares y profesionales PIE

A partir de una investigación[1] que estamos desarrollando para comprender la contribución de la estructura departamental a los procesos de mejora escolar, hemos identificado tres modalidades distintas para la gestión que hacen los departamentos de matemática, para responder a una población estudiantil diversa. Los tres casos corresponden a departamentos pertenecientes a liceos que atienden un porcentaje alto de estudiantes identificados como vulnerables y prioritarios, según la Ley de Inclusión. Los tres establecimientos muestran una trayectoria ascendente en los resultados obtenidos en el Simce, con un desempeño sobre el promedio de su grupo de comparación. Comparten, además, una fuerte presión hacia los jefes de departamento y sus equipos para cumplir objetivos PME, asociados a elevar los puntajes en las pruebas estandarizadas.

Como analizamos, a continuación, cada modalidad presenta posibilidades y tensiones para ofrecer una educación inclusiva. En el Liceo A, los docentes del departamento se reúnen semanalmente y cada docente deriva al equipo PIE los estudiantes que ha identificado. En el Liceo B, los docentes del departamento tienen dos reuniones semanales: una en que se reúnen como departamento, y otra que congrega a todos los docentes de enseñanza media y el equipo PIE. En el Liceo C, profesionales del equipo PIE se integran al trabajo departamental, asistiendo a las reuniones semanales.

Estas tres configuraciones para el trabajo colegiado presentan distintas oportunidades para que, a nivel de la labor de los departamentos, se asuma un trabajo pedagógico inclusivo. A continuación, analizamos cada una, identificando fortalezas y limitaciones.

[1] Co-Investigadores: M. Cortez, C. Montecinos, O. Maureira, J.P. Valenzuela y X. Vanni. Proyecto FONDECYT Nº 1180687.
"La contribución del liderazgo pedagógico de los jefes de departamentos disciplinarios en los procesos de mejora escolar en educación secundaria".

LICEO A: INTERACCIONES CIRCUNSCRITAS A LA DERIVACIÓN DE ESTUDIANTES

En este liceo se han configurado dos equipos, que trabajan de forma independiente y con responsabilidades diferentes y complementarias. Por una parte, están los departamentos y, por otra, el equipo PIE. El abordaje de los estudiantes con NEE no es una tarea a la cual el Departamento de Matemática dedique tiempo; se espera que cada docente derive a los estudiantes que cree necesitan este apoyo. Existen coordinaciones entre el PIE y el profesor(a) que derivó, pero estas se limitan a lo necesario, según la situación de cada estudiante. Por otra parte, si bien desde la dirección del liceo se han implementado actividades de formación para que los docentes del aula regular desarrollen conocimientos que apoyan la inclusión -respecto a, por ejemplo, el denominado Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)-, estas son genéricas y no se focalizan en su aplicación a distintas áreas disciplinarias.

Esta modalidad presenta al menos tres tensiones que pueden limitar la inclusión académica de todos los estudiantes al aula regular. La primera de ellas, es que mientras los docentes conversan respecto a temas disciplinares, no utilizan a los profesionales PIE como un recurso para ampliar sus estrategias pedagógicas. La segunda es que, al diseñar actividades de aprendizaje, no consideran adecuaciones para estudiantes que han identificado con NEE. La tercera es que, como consecuencia de lo anterior, se disminuyen las probabilidades de que todos los estudiantes tengan éxito en el aula regular.

LICEO B: INTERACCIONES EN REUNIONES DEL EQUIPO DOCENTE Y EQUIPO PIE

En este liceo, se han establecido dos configuraciones de trabajo, con propósitos diferenciados. Por una parte, los docentes del departamento se reúnen para abordar la labor pedagógica en su disciplina. En otra reunión, todos los docentes de enseñanza media del establecimiento se reúnen con el equipo PIE, con el propósito de fortalecer las capacidades de los profesores para mejorar la calidad de la instrucción diferenciada. Ambas instancias de trabajo permiten una mayor comprensión sobre el rol de los profesionales que apoyan la atención a la diversidad y, también, amplían prácticas pedagógicas para enriquecer una instrucción diferenciada. A las conversaciones del departamento, se traen los conocimientos generados en las reuniones con docentes PIE y, colaborativamente, diseñan una estrategia de aprendizaje que incorpore esos conocimientos.

Una de las tensiones de esta modalidad es que no garantiza una traducción óptima de estrategias de diferenciación como, por ejemplo, usar principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Si en una reunión no está presente un docente PIE, que actúe como "amigo crítico" o aclare dudas que emergen en el proceso de planificación de clases, se complejiza la promoción de una reflexión y comprensión más profunda sobre este modelo de enseñanza o sobre el ámbito de la inclusión educativa. Por otra parte, esta modalidad no asegura la construcción de un propósito compartido sobre el por qué y el para qué de la inclusión académica de los estudiantes en las aulas regulares. Por ejemplo, mientras los docentes de matemática están preocupados de mejorar resultados Simce, como les pide el PME, pueden pensar que, en ausencia de un proceso de selección académica de los estudiantes que ingresan al liceo, esta tarea se hace más difícil. Para un profesional PIE, sin embargo, el propósito central de su trabajo puede ser la inclusión académica de estudiantes con NEE y no subir el Simce. En ausencia de una comprensión compartida sobre el propósito del trabajo conjunto, la colaboración se vuelve una tarea compleja y, quizás, poco efectiva.

LICEO C: INTERACCIONES EN LOS ESPACIOS DEL TRABAJO DEPARTAMENTAL

En este liceo, los profesionales PIE se han especializado en la asignatura impartida por un departamento y en cómo se construye ese conocimiento disciplinario. Un profesional PIE es integrante estable del Departamento de Matemática y asiste a todas las reuniones. Estas constituyen una instancia donde se unen y legitiman diferentes conocimientos profesionales, se crea un vocabulario común y se construye un propósito compartido, que permite el despliegue de una respuesta consensuada interprofesional para abordar las necesidades de aprendizaje de distintos estudiantes. Esta modalidad de trabajo, entre docentes de aula regular y docentes PIE, rompe roles tradicionales y permite a los docentes de matemática desarrollar nuevos conocimientos y prácticas, para construir así una comunidad de aprendizaje profesional desde un enfoque inclusivo.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio nos muestran que los liceos implementan distintas formas de trabajo colaborativo entre docentes PIE y docentes de aula regular. La modalidad implementada por el Liceo C, sin embargo, nos muestra la importancia y las fortalezas de imaginar nuevas formas de trabajo colaborativo entre profesionales que aportan diversos conocimientos. Esta nueva configuración, que integra a profesionales PIE a los departamentos disciplinares, posibilita el desarrollo de agencia relacional para un trabajo profesional interdisciplinario (Edwards, 2010).

La agencia relacional permite tanto a docentes de matemática como a docentes PIE ampliar sus conocimientos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Trabajar colaborativamente posibilita expandir la comprensión que tanto los docentes de matemática como los profesionales PIE tienen acerca de la tarea, cuando los involucrados son capaces de reconocer los propósitos profesionales de otros y utilizar los recursos que estos, a su vez, traen para lograr la resolución de esa tarea. La agencia relacional también implica alinear el pensamiento y las acciones de uno con las de los demás, para reinterpretar los problemas de la práctica y responder a esas nuevas interpretaciones (Edwards, 2010).

Los espacios para el trabajo conjunto que promueve la agencia relacional implican la conformación de comunidades de aprendizaje profesional.

Siguiendo a Mitchell y Sackney (2011), en estas comunidades sus integrantes:

- *Trabajan en pos de un propósito compartido.*
- *Comparten liderazgo para el aprendizaje de sus pares.*
- *Se benefician de las capacidades de otros.*
- *Ponen sus propias capacidades a disposición de otros.*
- *Reconocen la interdependencia del trabajo docente en pos del desarrollo integral de todos los estudiantes.*
- *Toman en consideración cómo sus acciones impactan en los colegas y en el centro escolar.*

Para dar una respuesta más integral a las necesidades educativas de todos los estudiantes, es necesario fortalecer el trabajo de los departamentos disciplinares, desde un enfoque de mejora escolar inclusivo. A través de la utilización del *Índice de Inclusión* desarrollado por Tony Booth y Mel Ainscow[1], se pueden analizar las oportunidades de mejora que ofrece un trabajo más alineado entre docentes del aula regular y los profesores del equipo PIE. Este índice posibilita identificar barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales pueden ser abordadas más efectivamente a través de una comunidad de aprendizaje profesional, que integra a docentes del equipo y profesores que imparten las asignaturas disciplinarias.

[1] Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools; (3rd edition).
Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Traducido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado desde: Index for Inclusion – OEI https://www.oei.es › historico › IndexLibroAgosto

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education.* London, UK: Routledge.

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner. The relational turn in expertise.* Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Melville, W. y Wallace, J. (2007). Metaphorical duality: High school subject departments as both communities and organizations. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1193-1205.

Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building learning-community capacity on living-system principles,* 2nd edn. London, UK: Taylor & Francis.

Razer, M y Friedman V. (2017). *From exclusion to excellence.* Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.

Teacher Training Agency (1998). *National standards for subject leaders* (London, TTA).

Vanblaere, B. y Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly, 54*(1), 85–11.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Apoyando a mis profesores novatos en la evaluación docente: Estrategias para equipos directivos

Carla Pozo Jeria
Master en Educación en Liderazgo y Gestión,
University of Melbourne

El desarrollo de las capacidades profesionales docentes es parte fundamental del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar - MBDLE (Mineduc, 2015). Por lo tanto, implementar estrategias para apoyar a los docentes, representa una oportunidad no sólo para su desarrollo profesional, sino también para la creación de una cultura colaborativa y para el aseguramiento de resultados asociados a la calidad y prestigio de todo el establecimiento educativo.

El desarrollo de talentos en los docentes es trascendental, ya que, estos últimos representan uno de los factores intraescuela con mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009).

Planes de superación profesional y desarrollo profesional interno.

La evaluación docente es un proceso que impacta a toda la comunidad educativa, ya que busca potenciar el desempeño docente, contribuyendo a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Mineduc, 2015). Además, sus resultados son considerados a la hora de la asignación del tramo profesional de la nueva carrera docente y en la rendición de cuentas de muchos establecimientos educativos.

El actual sistema de evaluación docente chileno considera planes de superación profesional para los profesores con menor desempeño[1] . Sin embargo, el ideal es que los líderes escolares puedan gestionar el talento desde la cooperación estratégica y el desarrollo profesional docente interno (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006), produciendo un ambiente de motivación, en el cual los profesores quieran aprender juntos como un colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006).

En este sentido, uno de los principales desafíos para los equipos directivos es gestionar el talento de sus docentes y, especialmente, sus docentes noveles, para acompañarlos en el desarrollo de su experticia. Directores, jefes de UTP y coordinadores académicos, juegan un rol fundamental en la creación de espacios que promuevan este acompañamiento.

Por ello, esta práctica de liderazgo ofrece 3 estrategias, complementarias entre sí, para que los líderes educativos puedan apoyar, en las distintas etapas de la evaluación docente, a los profesores que se evalúan por primera vez.

[1] Para más información visitar https://www.docentemas.cl/pages/conozca-la-evaluacion/consecuencias-y-uso-de-resultados.php

I. Estrategia A: Organización del tiempo

Este modelo de organización del tiempo, considera 8 sesiones de trabajo colaborativo con docentes novatos para el desarrollo de habilidades relativas al MBDLE y del formato de evaluación docente.

La planificación busca hacer más efectivas las sesiones de desarrollo profesional, alineando cada sesión con un elemento clave de la evaluación y portafolio docente, siendo una herramienta base para dar estructura al trabajo de los líderes pedagógicos.

Planificación de desarrollo profesional para la evaluación docente

	Actividades / Recursos	Rol de líderes pedagógicos y mentores
Sesión 1	■ Introducción al proceso de evaluación docente. ■ Cuestionario de autoevaluación docente (DocenteMás [2]).	Explique el formato de trabajo a los profesores. Corrobore que los profesores conozcan el sentido, las evaluaciones y fechas clave del proceso. Antes de la sesión, pídales que revisen la página DocenteMás. Monitoree el desarrollo del cuestionario de autoevaluación, utilizando el MBDLE.
Sesión 2	■ Selección de un ejemplo de clase grabada. ■ Criterios de una buena clase según MBE.	Presente algunos ejemplos de clases grabadas. Monitoree y retroalimente las ideas iniciales de los profesores noveles sobre la clase grabada. Lidere la revisión de las grabaciones con base a una pauta de criterios alineados con el MBDLE.
Sesión 3	■ Grabación de clase de prueba. ■ Revisión de grabaciones en base a criterios del MBDLE.	Facilite los materiales requeridos para la grabación (ej. cámara) y apoye su gestión, asegurando los tiempos y espacios requeridos por los profesores, previo a esta sesión. Lidere la revisión de las grabaciones con base a una pauta de criterios alineados con el MBDLE.
Sesión 4	■ Selección de unidad pedagógica y objetivos de aprendizaje. ■ Planificación de unidad (primer avance).	Gestione, con recursos internos o externos, la capacitación de los profesores novatos en modelos innovadores de planificaciones. Por ejemplo, planificación invertida [3]. Entregue su retroalimentación de la planificación de manera individual.

[2] Puedes encontrar orientaciones para la autoevaluación en el "Manual de la autoevaluación" (2018) en: https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/2018/manual_autoevaluacion_2018.pdf

[3] El modelo de planificación invertido o "de atrás para adelante" considera la planificación de la evaluación como paso inicial, la que debe estar alineada con el objetivo. Luego el profesor debe planificar las actividades que deben escalar lógicamente para la concreción del objetivo a evaluar. Esta planificación se recomienda para sistematizar y alinear todas las etapas de la clase de manera efectiva.

	Actividades / Recursos	Rol de líderes pedagógicos y mentores
Sesión 5	■ Planificación de unidad (segundo avance). ■ Entrevista por evaluador par.	Recopile y retroalimente, individualmente las planificaciones de sus profesores. Puede solicitar la opinión a otros docentes más expertos. Organice una actividad de juego de roles para simular una evaluación par. En esta actividad, utilice las preguntas de años anteriores [4].
Sesión 6	■ Creación de evaluaciones para la unidad.	Monitoree y retroalimente las evaluaciones desarrolladas por los profesores.
Sesión 7	■ Reflexión de la unidad pedagógica.	Genere un espacio para que los profesores compartan su reflexión pedagógica con sus pares. Invite a esta instancia a otros docentes del establecimiento, de manera que pueda crearse una instancia de aprendizaje común.
Sesión 8	■ Finalizar reflexión pedagógica. ■ Dudas generales.	Genere un espacio para responder dudas y recibir comentarios. Coordine la entrega de materiales de portafolio a los profesores. Promueva y lidere una reflexión final respecto al proceso colaborativo de preparación para la evaluación docente.

[4] Puede acceder a las preguntas de años anteriores en el siguiente link https://www.docentemas.cl/pages/instrumentos-complementarios/como-me-preparo.php

II. Estrategia B: Liderazgo distribuido
Mentores expertos

En el caso de tener solo un líder pedagógico (jefe de UTP, coordinador/a académico/a) para guiar y apoyar al equipo de profesores novatos en la evaluación docente, una estrategia es utilizar el liderazgo distribuido[5]. A modo de ejemplo, el equipo directivo puede potenciar a los profesores mejor evaluados como mentores expertos de sus pares. De esta forma, la retroalimentación de los profesores novatos se distribuye entre los mentores expertos y el líder pedagógico, posibilitando la entrega de comentarios para la mejora a todos los docentes.

Una estrategia complementaria, es que cada uno de los mentores expertos asuma el liderazgo de un área particular de la evaluación docente, para lo cual se puede utilizar la siguiente matriz:

Matriz distribución de mentores expertos por área

Área: Cuestionario Autoevaluación	Área: Portafolio
Mentor(es) experto(as): Grupo asignado: Fecha de sesión:	Mentor(es) experto(as): Grupo asignado: Fecha de sesión:
Área: Entrevista evaluador par	**Área: Clase grabada**
Mentor(es) experto(as): Grupo asignado: Fecha de sesión:	Mentor(es) experto(as): Grupo asignado: Fecha de sesión:

[5] Para mayor información sobre Liderazgo distribuido, revisar Informe Técnico Nº 7, "Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar". Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-distribuido-en-establecimientos-educacionales-recurso-clave-para-el-mejoramiento-escolar/

III. Estrategia C: Clase maestra (Observación entre pares)

La estrategia de *"clase maestra"* u observación entre pares, busca abrir las posibilidades de observación entre docentes para potenciar su aprendizaje (Contreras, 2008). En general, debido al formato de su trabajo, los profesores de aula tienen limitadas oportunidades para realizar observación de clases. Sin embargo, para la formación de profesores novatos, es imprescindible ampliar la mirada a nuevas técnicas, procesos y herramientas didácticas desde la observación y la práctica. Esta estrategia, ofrece un nuevo espacio de aprendizaje colaborativo con base en la confianza; y, que reconoce los talentos y las competencias internas de la institución. Es, adicionalmente, un espacio de desarrollo para los líderes escolares, pues asumen el rol de gestores del talento dentro de los espacios educativos.

Ejemplos de formatos de clase maestra

Dentro de las opciones de clase maestra, podemos encontrar formatos in situ, en los que un docente observa la clase desde la perspectiva de un estudiante más. En este formato, el profesor que modela la clase puede ser:

• **Jefe de departamento** del que se pueden aprender técnicas y didácticas específicas de la asignatura.

• **Experto en un área** que puede modelar, por ejemplo, una dimensión específica en que el profesor novato desea mejorar. Por ej: evaluación, manejo de la clase, conducción de la enseñanza.

• **Docente destacado,** sin ser necesariamente un profesor de la misma asignatura. Muchos colegios tienen un docente destacado, el que puede ser un modelo a seguir en técnicas, prácticas y didácticas, en diversas áreas.

• **Observación y co-docencia**[6] En este formato, el profesor novato puede co-crear una clase con un profesor maestro, aprendiendo desde la observación y práctica conjunta.

Por otra parte, la observación entre pares se ve particularmente afectada por la coordinación de horarios de clases y de los espacios de libre disposición. En ese caso, se puede acceder a clases maestras fuera del horario de clases en los siguientes formatos:

• **Observación de clase simulada:** La observación de una clase maestra o espacios de una clase maestra (ejemplos de inicio, desarrollo o cierre) pueden ser simulados por profesores en instancias como consejo de profesores, reunión de departamento o jornadas de reflexión docente.

• **Observación de videos de clase experto:** Esta opción puede ser una gran herramienta de aprendizaje entre pares. Una sugerencia, es la creación de un banco de grabaciones en que los docentes puedan aprender de las mejores prácticas de sus pares.

Referencias

Contreras, G. (2008). *Retroalimentación de la docencia por pares.* Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Unidad de Evaluación Curricular. Recuperado desde: http://ucv.altavoz.net/prontus_unidacad/site/artic/20080624/asocfile/20080624131231/retroalimen tacion_de_la_docencia_por_pares.pdf

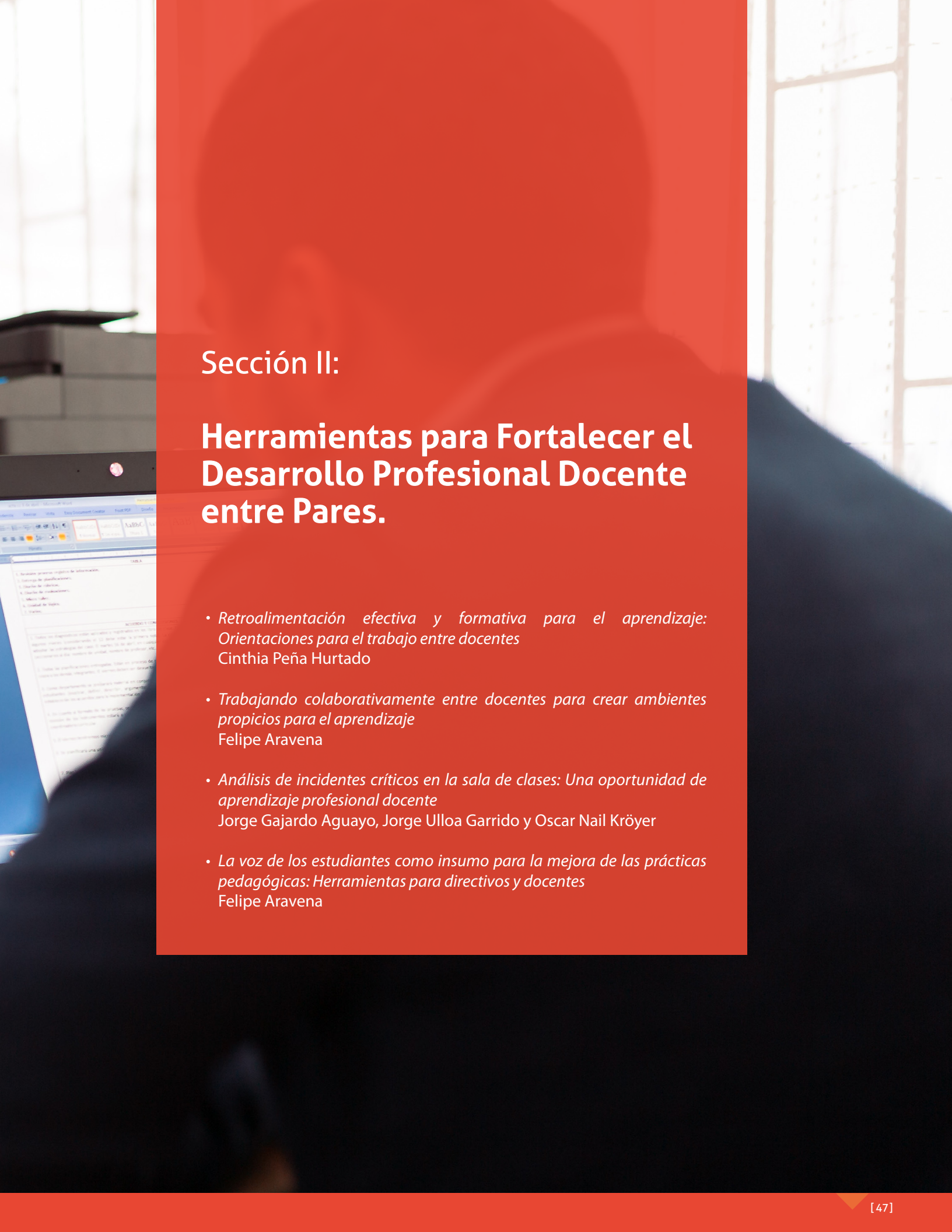
Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London; New York: Routledge.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning.* London, UK: Department for Education and Skills.

Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar.* Santiago, Chile. CPEIP. Recuperado desde: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

[6] Para observar un ejemplo real de esta práctica, te invitamos a revisar la experiencia de la Escuela Ricardo Silva Arriagada: https://www.agenciaeducacion.cl/practicas_educativas/estrategias-colaborativas-acompanamiento-pares-docentes-supervision-modelaje/



Sección II:

Herramientas para Fortalecer el Desarrollo Profesional Docente entre Pares.

- *Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: Orientaciones para el trabajo entre docentes*
  Cinthia Peña Hurtado

- *Trabajando colaborativamente entre docentes para crear ambientes propicios para el aprendizaje*
  Felipe Aravena

- *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente*
  Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Ulloa Garrido y Oscar Nail Kröyer

- *La voz de los estudiantes como insumo para la mejora de las prácticas pedagógicas: Herramientas para directivos y docentes*
  Felipe Aravena

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje: Orientaciones para el trabajo entre docentes

Cinthia Peña Hurtado
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

La retroalimentación que los docentes entregan a sus estudiantes tiene la capacidad de influir poderosamente en su aprendizaje. Sin embargo, la simple entrega de retroalimentación no conduce necesariamente a una mejora (Sadler, 2010). Por ejemplo, un comentario como "bien realizado", es menos efectivo para el aprendizaje, que comentarios orientados a promover mejores desempeños o a alcanzar, con pasos concretos, determinado objetivo. Generar una cultura de evaluación y retroalimentación formativa en la comunidad docente, es un desafío que deben abordar los líderes educativos.

¿Cuándo una retroalimentación es efectiva para promover aprendizajes? La retroalimentación efectiva se define como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento para mejorar su aprendizaje (Shute, 2008, en Förster, 2018). Por lo tanto, nos encontraremos en presencia de una retroalimentación efectiva para el aprendizaje, cuando constituye información que permite acortar la brecha entre el nivel actual y el esperado (Sadler, 1989). O, mejor dicho, cuando existe información que el estudiante puede utilizar para comprender y evaluar su propio desempeño a partir de una referencia (criterios de evaluación, objetivos o metas de aprendizaje) y, ajustar sus estrategias de aprendizaje, en torno a dicha información.

Una evaluación que contemple una retroalimentación **sistemática, oportuna e inmediata,** facilita mayores posibilidades de mejora. Mientras más inmediato sea el proceso de retroalimentación, mayor será el impacto que tendrá en el aprendizaje de los estudiantes, pero, si se realiza de manera más esporádica, por ejemplo solo tras las evaluaciones sumativas, llegará tardíamente y no poseerá el mismo impacto por la falta de sentido, que encuentren los estudiantes, a dicha información. Una retroalimentación formativa y efectiva, debiese entregarse cuando los estudiantes son conscientes de su aprendizaje y poseen el tiempo y las oportunidades para mejorar sus desempeños (Förster, 2018), es decir, cuando se constituya en una nueva oportunidad para aprender.

¿Qué tipo de retroalimentación entregamos a nuestros estudiantes para promover mayores oportunidades de aprendizaje? ¿Cómo podemos reflexionar colectivamente para mejorar la calidad de retroalimentación que ofrecemos a los estudiantes? A continuación, presentamos una tipología desarrollada por Tunstall y Gipps (1996) para que puedan identificar si el tipo de retroalimentación que entregan constituye una información relevante para el aprendizaje de los estudiantes, si permite a éstos identificar sus logros y, además, si los orienta a cómo desarrollarlos.

Tipología de la Retroalimentación (Tunstall y Gipps, 1996)

En los cuadrantes de la siguiente tabla se visualizan dos tipos de retroalimentación dependiendo el estilo y propósito con que ésta es elaborada: Una **retroalimentación evaluativa** y una **retroalimentación descriptiva.**

La **retroalimentación evaluativa** se caracteriza por la realización de un juicio evaluativo; positivo o negativo; que es desarrollado -principalmente- por docentes, pues son éstos/as quienes aprueban o no, una conducta o, juzgan bien o mal un desempeño. La segunda, **la retroalimentación descriptiva,** corresponde a una evaluación formativa, orientada a niveles de logro y mejoramiento, donde **docentes y estudiantes pueden ser fuente de retroalimentación,** considerando así a quien aprende como actor fundamental del proceso, y donde las habilidades clave del siglo XXI, como: la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la educación del carácter (mentalidad de crecimiento y autorregulación, por nombrar algunas); se disponen para posibilitar aprendizajes profundos.

Fig. 1: Tipología de retroalimentación de profesores (Tunstall & Gipps, 1996, en Förster et. al., 2018)

Retroalimentación Evaluativa **positiva**		Retroalimentación Descriptiva **de logros**	
Premiar – Recompensar	Aprobar	Describir logros	Generar mejores niveles de logro
Castigar	Desaprobar	Especificar los logros y lo que hay que mejorar	Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación Evaluativa **negativa**		Retroalimentación Descriptiva **para mejorar**	

La **retroalimentación evaluativa positiva** (en el extremo superior izquierdo) implica juicios por parte del retroalimentador, basados en normas explícitas o implícitas en relación con el comportamiento o el desempeño. *"Se destacan el refuerzo positivo o recompensa que es una expresión de motivación extrínseca que incluye tanto manifestaciones materiales que actúan como 'premios', o inmateriales que pueden venir dadas por una muestra pública del trabajo bien realizado"* (Ulloa, 2016, p.10). Por ejemplo, recompensas como caritas felices, stickers o premios, manifestaciones de aprobación como salir antes al recreo; expresiones físicas como realizar un like y verbales, tales como utilizar palabras cariñosas (Tunstall – Gipps, 1996). Elementos que se consideran refuerzos positivos, pero que, al no referenciar desempeños, solo posibilitan respuestas asociadas a la satisfacción personal.

La **retroalimentación evaluativa negativa** (en el extremo inferior izquierdo) indica cuán satisfactorio -o no- es el desempeño, a partir de castigos o comentarios negativos que implican desaprobación. Tal como castigar con eliminar el recreo, expulsar a un estudiante de la sala o cualquier otra manifestación que desapruebe o reproche elementos negativos o insatisfactorios: levantar cejas, aumentar el tono de voz, expresiones de enojo o humillación a estudiantes, no salir de la sala hasta que se haya desarrollado una actividad, destrucción de un trabajo por mala realización, o no escuchar a estudiantes cuando éstos interrumpen actividades, por ejemplo.

En contraparte, en la parte derecha de la tabla, nos encontramos con cuatro cuadrantes que *"resultan ser más efectivos para mejorar aprendizajes, pues se enfocan en describir los aspectos logrados y por lograr de la tarea evaluativa, junto con proponer estrategias para mejorarla"* (Förster, 2018, p. 131). Es decir, una retroalimentación formativa enfocada en identificar tanto objetivos de aprendizaje como indicadores de logro. Más que realizar comentarios asociados a personas o al ego (elogios, premios, castigos o desaprobación), se entrega información referida a criterios evaluativos, objetivos y metas de aprendizaje, que permitan "cerrar" la brecha entre donde se encuentran los estudiantes y hacia dónde pueden avanzar en términos de aprendizaje, exisitiendo así, más probabilidades de ser más efectiva, puesto que genera una respuesta de orden cognitivo, más que afectivo (William, 2009).

El tipo de **retroalimentación descriptiva de logros** corresponde a aquella información que permite identificar objetivos de aprendizaje y criterios de logro, ya sea por parte del docente a partir de desempeños realizados en función de una tarea (descripción de los logros), o junto al estudiante, por medio de estrategias de metacognición que permitan evidenciar qué hace que el trabajo sea bueno (generar mejores niveles de logro). Por ejemplo:

• **Identificación o descripción de criterios de logro:** *"Realizaste una correcta lectura y análisis de las fuentes, identificando y contextualizando principales procesos históricos, comparando diversas visiones historiográficas y realizando una argumentación basada en evidencias".*

• **Generar mejores niveles de logro:** *"Al trabajar las fuentes ¿qué acciones crees que realizaste correctamente?, ¿qué estrategias utilizaste para desarrollar este análisis de fuentes?".*

Por último, nos encontramos con la **retroalimentación descriptiva para mejorar,** aquella que nos permite comprender rutas para corregir aquello que está siendo aprendido, ya sea por parte de la identificación específica de desempeños a mejorar por parte de docentes (por medio de la especificación de los logros y lo que hay que mejorar) o, junto a estudiantes (al diseñar caminos para mejorar). En ambos casos, este diseño de caminos para la mejora está asociado más al desempeño que a las personas, es decir, a tareas mucho más cognitivas que a atributos personales (Tunstall & Gipps, 1996), y constituye una mirada más prospectiva de la información entregada, siendo en ambos casos, el/la docente un facilitador más que un juez. Por ejemplo:

• **Especificar los logros y lo que hay que mejorar:** *"En el primer ejercicio de suma, los sumandos fueron correctamente colocados uno debajo del otro, sumaste las columnas por separado, empezando por las unidades y el resultado se encuentra debajo de cada columna. En cambio, en la resta, colocaste el sustraendo, debajo del minuendo, lo que está correcto, pero comenzaste por las columnas de la decena, antes que las unidades, por lo que el resultado está errado, debes para próximas oportunidades, siempre comenzar restando la columna de las unidades".*

• **Diseñar caminos de mejora:** *"Si realizaras nuevamente la resta, ¿qué pasos harías distinto?, en las próximas adiciones ¿cuál es la secuencia de pasos que debes realizar?, ¿de qué otra forma o a través de qué otra estrategia podrías resolverla?".*

A continuación, le invitamos a analizar junto a otros docentes ¿cómo posibilitar una retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje? Para ello, adjuntamos una pauta que permite a cada docentes autoevaluar el tipo de retroalimentación que entregan[1] , y una guía de reflexión colectiva para analizar y evaluar las prácticas de evaluación formativa y retroalimentación efectiva, presentes al interior de su comunidad educativa, a fin de generar desafíos y oportunidades de mejora.

[1] Adaptación de Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31* (2) 199-218.

PAUTA DE EVALUACIÓN PARA DOCENTES

Prácticas de Retroalimentación Efectiva ¿Cuán a menudo he realizado estas prácticas?	**Siempre**	**Casi siempre**	**Escasa vez**	**Nunca**
Ayudo a mis estudiantes a clarificar lo que se considera un buen desempeño en función de los objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y/o estándares esperados.				
Facilito el desarrollo de la autoevaluación (y reflexión) en torno al aprendizaje, por parte de mis estudiantes.				
Entrego a mis estudiantes, información comprensible y de alta calidad sobre su aprendizaje.				
Fomento el diálogo con mis estudiantes, y entre ellos, sobre su aprendizaje.				
Fomento la motivación positiva, la autoestima y la mentalidad de crecimiento.				
Brindo oportunidades a mis estudiantes para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado.				
Utilizo la información para adaptar mi enseñanza a las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.				

Compromisos para mejorar el tipo de retroalimentación que entrego a mis estudiantes:

GUÍA PARA LA REFLEXIÓN COLECTIVA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Utilice estas preguntas para orientar la reflexión colectiva entre docentes, respecto del proceso de retroalimentación de aprendizaje que desarrollan como comunidad escolar.

En nuestro establecimiento:

• ¿Existen oportunidades para que los estudiantes se autoevalúen, autorregulen o creen sus propios estándares de desempeño o criterios de evaluación?

• ¿Las y los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar y retroalimentar a sus compañeros/as?

• ¿Existen instancias de metacognición junto a los estudiantes? ¿Existen posibilidades para que ellos comprendan y evalúen la ruta de aprendizaje desarrollada?

• ¿La retroalimentación entregada a los estudiantes es comprensible para ellos? ¿Les permite, oportunamente, utilizar esta información como insumo para la mejora de sus competencias y desempeños futuros?

• ¿La retroalimentación entregada a los estudiantes, permite cambios en sus estrategias de aprendizaje y les ofrece oportunidades para desempeñar de mejor manera una nueva tarea? ¿Las exigencias son realistas y contextualizadas a sus características de aprendizaje?

Describa acá, los desafíos para implementar una retroalimentación efectiva y formativa de los aprendizajes de sus estudiantes, en su establecimiento:

Referencias

Förster, C., et. al. (2018). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes.* Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mineduc (2018). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes*. Ministerio de Educación, Chile.

Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31* (2), 199-218.

Sadler, R. (1989). Formative assesment and the design of instructional sysstems. *Instructional Science, 18*, 119-144.

Sadler, R. (2010). Beyond Feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*, 535-550.

Tunstall P., Gipps C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A tipology. *British Educational Journal, 22* (4), 389-404.

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica Nº 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile: Universidad de Concepción.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivo de Ciencias de la Educación* (4ta época), *3* (3), 15-44.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Trabajando colaborativamente entre docentes para crear ambientes propicios para el aprendizaje

Felipe Aravena
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Crear un ambiente propicio para el aprendizaje es uno de los desafíos más importantes que enfrentan los profesores dentro del aula. Muchas veces, los docentes se quejan de que los estudiantes son desordenados, están desmotivados, y son irrespetuosos. Sin embargo, la culpa siempre parece estar en los alumnos. Para motivar la reflexión, los directores pueden incentivar a que los docentes reflexionen a partir de la siguiente pregunta: ¿qué podemos hacer nosotros como profesores?

Es esencial asumir la responsabilidad sobre lo que acontece dentro y fuera de la escuela (Morrison, 2002). Si bien, existen indicadores de alta vulnerabilidad y NEE, contextos altamente desafiantes, los profesores siempre pueden crear ambientes más nutritivos y menos tóxicos dentro de sus salas de clases (Southworth, 2000).

El director junto al equipo directivo necesitan establecer directrices comunes entre los profesores para afrontar problemáticas con estudiantes disruptivos. Para ello, te proponemos una actividad denominada **"Los elementos de la naturaleza"** que tiene por objetivo reflexionar sobre la importancia de la generación de un clima propicio para el aprendizaje, a través de la conversación y socialización de estrategias de aprendizaje exitosas entre pares. Ésta se sustenta en la idea de que todos los docentes cuentan con un repertorio de prácticas exitosas y, desde ellas, es posible encontrar soluciones a las problemáticas detectadas. El aprendizaje más importante ocurre dentro de las mismas escuelas y entre sus actores, por eso es importante compartir el conocimiento generado dentro de la misma (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Instrucciones para quien sea responsable de la actividad:

1.- Revisa la hoja de la actividad "Elementos de la naturaleza".

2.- Destina un tiempo (60 minutos aproximadamente) dentro del cronograma de Consejo de Profesores para realizar la actividad.

3.- Señala el objetivo de la actividad.

4.- Explica que la actividad tendrá tres momentos:

Asegúrate de gestionar el tiempo eficazmente entre los tres momentos.

5.- En el momento grupal, asegúrate de que los grupos se reúnan en torno a las mismas dimensiones, no por afinidad.

6.- En el momento plenario, puedes realizar algunas preguntas para incentivar la reflexión:

-¿Qué acción concreta implementaré en mi práctica?

-¿Por qué considero que es significativa en mi práctica pedagógica?

-¿Qué supuestos pedagógicos están detrás de mi elección? ¿Cómo lo sé? ¿Qué evidencias tengo?

-¿Qué podríamos gestionar como equipo directivo para apoyar las prácticas exitosas en términos de clima y convivencia en el aula?

Actividad: "Elementos de la naturaleza"

Materiales: Plumones y 4 cartulinas.

Tiempo: 60 minutos.

Objetivo: Reflexionar y compartir prácticas exitosas dentro del ámbito de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula.

A.- Momento individual

1.- Lee los indicadores de fuego, aire, agua y tierra.
2.- Decide cuál de estas cuatro "dimensiones" describe de mejor forma tu principal fortaleza ante la realidad contextual. Para ello, reflexiona sobre tu propio desempeño profesional en el aula.

DIMENSIÓN FUEGO

Establezco y mantengo normas de convivencia dentro del aula

"Me es fácil establecer normas de convivencia dentro del aula, no tengo problemas con la autoridad"
"Soy constante en las normas y no tiendo a modificarlas"

DIMENSIÓN AIRE

Establezco y mantengo un clima de relaciones de aceptación, con confianza y respeto

"En mis cursos no existen grandes problemas de convivencia ni tampoco de respeto"
"Es un desafío constante que los estudiantes se respeten entre sí pero lo logro"

DIMENSIÓN TIERRA

Establezco y mantengo clima organizado de aprendizaje

"Mis clases son estructuradas, no cuento con grandes focos de distracción, difícilmente se puede desorganizar algo"
"Me es fácil organizar a los estudiantes especialmente cuando trabajan en grupo"

DIMENSIÓN AGUA

Creo un clima que entrega posibilidades para que todos los estudiantes desarrollen sus habilidades

"Cuento con mecanismos para asegurar que todos los estudiantes aprendan considerando sus ritmos y velocidades"
"El clima de aula permite verificar que todos los estudiantes aprendan"

B.- Momento grupal

Una vez seleccionada la dimensión, júntate con 3 colegas que hayan escogido la misma y reflexiona en conjunto sobre las siguientes preguntas:

1.- ¿Por qué escogí esta dimensión?

2.- ¿Con qué datos cuento para sostener mi elección?

3.- ¿Cuáles son las fortalezas de dominar esta dimensión?

4.- ¿Qué estrategias y/o acciones concretas implican dominar la dimensión con éxito?

C.- Plenario

1.- Los grupos escriben en una cartulina las acciones concretas desarrolladas por cada uno de los grupos (fuego, tierra, aire y agua, es decir una cartulina para cada dimensión).
Los otros equipos pueden acercarse a mirar las acciones escritas y anotar las más relevantes para su práctica pedagógica.

2.- Una vez que estén todas las acciones escritas en la cartulina, se conversa sobre la siguiente pregunta:

¿Qué acciones concretas de las prácticas exitosas implementarás?

¿Qué supuestos pedagógicos subyacen a la decisión?

De esta forma, se busca establecer un consenso entre los distintos profesores sobre las condiciones pedagógicas que deben existir para que las acciones funcionen efectivamente. Estas propuestas las puedes dejar en la sala de profesores o en una plataforma digital.

Referencias

Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en mi escuela ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Editorial Universidad de Chile.

Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory.* New York, NY: Routledge.

Southworth, G. (2000). How primary schools learn. *Research Papers in Education, 15* (3), 275-91.

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

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

Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Ulloa Garrido y Oscar Nail Kröyer
Universidad de Concepción

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

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

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

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

Numerosas investigaciones han identificado que los docentes son profundamente afectados por situaciones problemáticas, inestructuradas e imprevistas, tanto desde el punto de vista emocional, como cognitivo y social (Monereo, et al., 2013; Butterfield, Borgen, Amundson, & Maglio, 2005; Tripp, 1993; Woods, 1997; Woolsey, 1986). Incluso, en ocasiones, estos incidentes críticos superan sus mecanismos de defensa y autocontrol, estremeciendo, muchas veces negativamente, su identidad profesional (Butterfield et al., 2005; Bilbao y Monereo, 2011). Estas situaciones tienen un impacto emocional de tal intensidad que hace que el docente se sienta bloqueado o reaccione de forma extemporánea o inadecuada (negación, evitación, agresión, etc.) (Monereo et al., 2013). Estos

escenarios confusos apelan a lo que se ha denominado zona indeterminada de práctica, gravitando en torno a una vida profesional que opera en un terreno de indeterminaciones y situaciones de inestabilidad, donde el saber acumulado no funciona (Leithwood, 2009; Schön, 1983) y que, por lo demás, obligan al sujeto a actuar (Bilbao y Monereo, 2011).

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

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

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

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

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

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

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

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

Primera Etapa: Describiendo el incidente crítico

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

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

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

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

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

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

Relevando enseñanzas del incidente:

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

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

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

Segunda Etapa: Analizando el incidente crítico con otros

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

Se proponen los siguientes momentos para orientar el análisis colaborativo[1]:

Presentación:

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

Clarificación:

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

Análisis:

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

Reflexión del grupo de pares y el presentador:

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

[1] Basado en propuesta de Montecinos, Fernández y Madrid (2011).

¿Por qué compartir estos aprendizajes con otros?

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

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

1.- El rol profesional, referido a las funciones que el docente considera debe desempeñar, con un fuerte componente institucional.

2.- La enseñanza y el aprendizaje, referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, especialmente la/s que ellos imparten.

3.- Los sentimientos asociados a la docencia, vinculados a los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan la actuación profesional, tanto de forma positiva (motivación), como negativa (inseguridad, vulnerabilidad) y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la autoevaluación personal y a la evaluación institucional.

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

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

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

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

Referencias

Baxter, M. (2004). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist, 39*(1), 31-42. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3901

Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de Investigación Educativa, 13*(1), 1-17. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100009&script=sci_arttext

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 9*(2), 9-33. http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-1

Butterfield, L., Borgen, W., Amundson, N., & Maglio, A.-S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research, 5*(4), 475-497. http://doi.org/10.1177/1468794106058867

Contreras, C., Monereo, C., & Badia, A. (2010). Explorando en la Identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos, XXXVI*(2), 63-81.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Santiago: Fundación Chile.

Enyedy, N., Goldberg, J., & Welsh, K. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education, 90*(1), 68-93. http://doi.org/10.1002/sce.20096

Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación.* Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado a partir de http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. *Leadership,* 132.

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes criticos. *Revista Iberoamericana de Educación, 52(*52), 149-178.

Monereo, C., & Badia, A. (2011). Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En La Identidad en *Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Recuperado a partir de http://www.sinte.es/_identites/wp-content/uploads/2012/05/Los-Heteronimos_del_docente_Monereo_Badia.pdf

Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M., & Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación, 21*(3), 237-256.

Monereo, C., Weise, C., & Alvarez, I. (2013). Cambiar la identidad docente en la universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje, 36*(3), 323-340.

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, II,* 105-128.

Montecinos, C., Fernández, M., & Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo entre pares. En *Psicología educacional : proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 217-243). La Serena: Universidad de la Serena.

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

Nail, O., Muñoz, M., & Gajardo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa, 39*(2), 367-385. Recuperado a partir de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312006

Ortner, S. B. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History, 26*(1), 126-166.

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

Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington.

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

Santos, M. (2014) Prólogo: tiene autoridad quien ayuda a crecer. En Ulloa, J. & Rodríguez, S. (Eds.) *Liderazgo Escolar y Desarrollo Profesional de Docentes: Aportes para la Mejora de la Escuela.* Santiago de Chile: RIL Editores.

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

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

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

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

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

Woolsey, L. (1986). The Critical Incident Technique: An Innovative Qualitative Method of Research. *Canadian Journal of Counselling, 20*(4), 242-254. http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

ANEXO: Pauta para el análisis de incidentes críticos

Nombre del docente:	Asignatura:

Indicaciones: Complete cada ítem de la pauta pensando en un "incidente crítico" que haya vivido últimamente en el contexto de su desempeño docente, y para el cual haya sentido que no tenía las herramientas adecuadas para enfrentarlo.

Descripción del incidente crítico. Describa el incidente de la manera más objetiva posible, evitando emitir juicios valóricos respecto a lo sucedido, y en el orden temporal en que ocurrieron: ¿Cómo comienza?, ¿Qué se dijo?, ¿Qué se hizo?, ¿Qué sucede luego?, ¿Cómo finaliza la situación?	
Identificación de las emociones involucradas. Identifique las emociones surgidas en el momento en que se enfrentó el incidente (estados anímicos, afectivos, espontáneos o pasajeros). Responda: ¿Qué sentí o dejé de sentir al momento de enfrentarme al incidente crítico?	
Actuación profesional y actores que participaron. Describa la reacción inmediata de las personas involucradas en el incidente crítico. Lo que hicieron y también lo que no hicieron. Obvie explicaciones, evaluaciones y/o juicios. Responda: ¿Quiénes estuvieron presentes en el incidente?, ¿Qué hicieron?, ¿Cuál fue mi actuación profesional?, ¿Qué estrategias se utilizaron para enfrentar la situación?	
Identificación de dilemas. Identifique eventuales cursos de acción que se pudo haber asumido para enfrentar el incidente, así como las implicancias que de ellos se podrían derivar. Puede responder preguntas tales como: ¿Pude haber resuelto este incidente de otra manera?, ¿Cuáles fueron las alternativas de actuación?, ¿Qué implicaba seguir una u otra alternativa?	
Resultados de la actuación. Describa los efectos que tuvo la acción profesional en todas las personas involucradas en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué pasó con los demás actores involucrados? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué dijeron? ¿Qué pasó con el profesor y los protagonistas del hecho?, ¿Cuáles fueron los efectos en la institución, en los aprendizajes, en los procedimientos, etc.?	
Enseñanzas del incidente. Comente su reflexión en torno a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación?, ¿Qué necesidades de apoyo pude detectar?, ¿Qué necesidades de aprendizaje profesional pude identificar?, En una situación similar futura ¿cómo actuaría?	

Pauta extraída del documento "Protocolo para el análisis de incidentes críticos escolares: Una oportunidad para el aprendizaje profesional docente" Disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/protocolo-para-el-analisis-de-incidentes-criticos-escolares-una-oportunidad-para-el-aprendizaje-profesional-docente/

LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar

La voz de los estudiantes como insumo para la mejora de las prácticas pedagógicas: Herramientas para directivos y docentes

Felipe Aravena
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

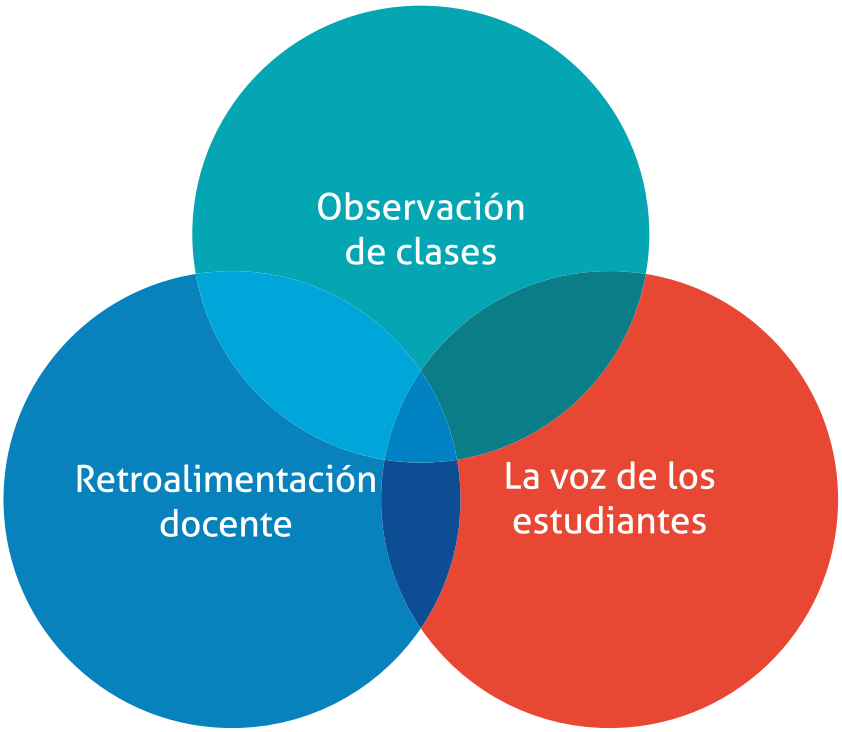
Históricamente los establecimientos escolares han tomado decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero sin incluirlos (Fullan, Quinn y McEachen, 2016). Avanzar hacia la construcción de culturas más democráticas e inclusivas, y menos adultocéntricas, es un desafío que tienen pendiente algunas escuelas y liceos. Los establecimientos que sí cuentan con este tipo de culturas consideran, genuinamente, la voz de los estudiantes, ya que creen que tienen mucho que contribuir a la mejora escolar.

Según McBeath, Demetriou, Rudduck y Myers (2003) incluir la voz de los estudiantes en su propio aprendizaje posee múltiples beneficios:

- Crea un sentido de pertenencia e inclusión por parte de los estudiantes.
- Los estudiantes se sienten considerados y respetados como individuos y grupos.
- Los estudiantes son tratados como activos participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solo como receptores.
- Ayuda a los estudiantes a reflexionar y evaluar su propio aprendizaje.
- Provee oportunidades para dialogar sobre lo que es más importante: el aprendizaje de los estudiantes.
- Permite recoger ideas y recomendaciones para mejorar la práctica pedagógica.

Acompañar a los docentes, a través de la observación y retroalimentación, potencia la mejora de la práctica pedagógica[1]. Entender el acompañamiento como una práctica planificada y continua, con sentido compartido, es clave para generar espacios de desarrollo profesional dentro de los establecimientos escolares[2] (O'Leary, 2012). No obstante, la evidencia señala que la información obtenida del acompañamiento docente puede ser potenciada con otras fuentes de información (McBeath, Demetriou, Rudduck y Myers, 2003). Se recomienda incluir información sobre el aprendizaje de los estudiantes, propiciada por ellos mismos (Pickering, 2012), para ampliar las posibilidades de mejora en las prácticas pedagógicas.

[1] Si deseas conocer más revisa https://www.lidereseducativos.cl/recursos/observacion-y-retroalimentacion-docente-como-estrategias-de-desarrollo-profesional-docente/
[2] Si deseas conocer más revisa https://www.lidereseducativos.cl/recursos/preparando-la-observacion-de-aula-construyendo-sentido-compartido/



Usualmente, se pregunta a los estudiantes sobre las mejoras en infraestructura, la seguridad del establecimiento, sobre consumo de drogas, sobre su iniciación sexual, pero poco sobre su propio aprendizaje. Considerando que en el siglo XXI los líderes y docentes requieren construir espacios para que los estudiantes aprendan de manera profunda[3], es una necesidad incluir la voz de los estudiantes respecto de su propio aprendizaje. Desde esa perspectiva, los adultos requerimos escuchar lo que los estudiantes señalan sobre qué, cómo y para qué están aprendiendo.

Para que la voz de los estudiantes aumente la riqueza del aprendizaje profesional docente, es fundamental concentrar los esfuerzos en recoger información sobre los procesos de aprendizaje. La voz de los estudiantes, sobre su propio aprendizaje, requiere considerar las dimensiones del aprendizaje profundo (Fundación Hewlett, 2013), que se describen en la siguiente tabla:

Dimensión cognitiva	Dimensión interpersonal	Dimensión intrapersonal
Habilidades cognitivas que implican dominar diversos contenidos disciplinarios, analizar y usar información, abordar problemas y asuntos complejos, crear patrones y modelos mentales (abstracción, sistemas de clasificación), aprender a aprender.	Habilidades que implican comunicar de manera efectiva y trabajar colaborativamente.	Habilidades que conllevan la comprensión y control sobre sí mismo y la mentalidad académica.

[3] Si deseas conocer más https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes/

Pensar la inclusión de la voz de los estudiantes para mejorar las prácticas pedagógicas implica consultarles sobre su propio aprendizaje en términos cognitivos, interpersonales e intrapersonales. Pensemos que estamos en una clase de matemáticas y el docente se encuentra enseñando las ecuaciones de primer grado. La tentación por consultar a los estudiantes si aprendieron a realizar los cálculos matemáticos para resolver ecuaciones es alta, y está bien. Sin embargo, esto no es suficiente porque solo recoge aprendizajes dentro de la dimensión cognitiva. También es importante consultar sobre el trabajo con sus pares para resolver las ecuaciones (dimensión interpersonal) y si al errar en las ecuaciones volvió a resolver el ejercicio sin decaer en el intento (dimensión intrapersonal). Aprender contenidos de alto nivel académico no es suficiente, necesitamos que en los establecimientos escolares los líderes y docentes desarrollen estudiantes colaborativos y resilientes, por ejemplo. El aprendizaje no es solo una cuestión cognitiva y de pensamiento.

¿Cómo incluir la voz de los estudiantes en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas?

Existen distintas formas de incluir la voz de los estudiantes para mejorar las prácticas pedagógicas. A continuación, te presentamos cuatro herramientas prácticas que pueden utilizar tanto líderes escolares como docentes para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje incluyendo la voz de los estudiantes:

1. Cuestionario de respuesta rápida.

2. Completar oraciones.

3. Preguntas abiertas.

4. Focus group.

1. Cuestionario de respuesta rápida

Los cuestionarios de respuesta rápida demandan poco tiempo y energía a los estudiantes. Estos preguntan, a través de un número acotado de enunciados, el grado de acuerdo o desacuerdo sobre algún ítem. En este documento, presentaremos tres tipos de cuestionario de respuesta rápida que puedes usar según las características contextuales (número de estudiantes, tiempo, entre otros), y curso (edad de los estudiantes). Es necesario acotar el instrumento a un espacio y tiempo definido. Por ejemplo, dar la instrucción a los estudiantes: *"Por favor completar este cuestionario pensando en la clase de Historia y Ciencias Sociales que tuvieron ahora entre las 11:00 y 12:30 hrs".* De esta forma, los estudiantes sabrán que requieren contestar sobre esta clase y no sobre la última unidad o todas las clases de Historia y Ciencias Sociales.

Recomendaciones generales sobre cuestionarios de respuesta rápida:

- Utiliza estos cuestionarios de respuesta rápida luego de que una clase haya finalizado.
- Comunica a los estudiantes que las respuestas requieren focalizarse en la clase en particular y no sobre todas las clases, ni sobre el desempeño del docente, a nivel general.
- Pueden ser aplicados a todos los estudiantes o a un grupo reducido.
- Pueden ser aplicados en cualquier nivel y edad.

A continuación, se presentan tres tipos de cuestionarios de respuesta rápida que pueden usar para recoger la voz de los estudiantes:

a) Tickear: Este instrumento no toma más de 3 minutos para ser contestado por los estudiantes. Se busca que los estudiantes puedan marcar su nivel de acuerdo/desacuerdo o presencia/ausencia, en relación a un enunciado específico. Puedes usar estas preguntas o agregar otras sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Instrucciones:

Marca con una cruz (X) si estás de acuerdo con el enunciado:

☐ Me siento orgulloso con lo que hice en esta clase.

☐ Yo aprendí junto con mis compañeros en esta clase.

☐ Las actividades de la clase me desafiaron a pensar.

☐ Con lo que aprendí en esta clase tengo curiosidad por aprender más.

b) Palabras para subrayar o encerrar en círculos: A diferencia del anterior, este tipo de cuestionario busca recoger información en niveles de acuerdo. Es más amplia y menos dicotómica, es decir, tiene más de dos opciones de respuesta. Puedes usar estas preguntas o agregar otras sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Instrucciones:

Encierra en un círculo la palabra con la que tú estés más de acuerdo en relación a cada enunciado:

Mi profesor/a explicó claramente lo que íbamos a aprender	No	A veces	Sí
Mi profesor/a me ayudó cuando tuve dificultades	No	A veces	Sí
Mi profesor/a me incentivó a mejorar mi desempeño	No	A veces	Sí
Mi profesor/a ofreció oportunidades para trabajar con mis otros compañeros	No	A veces	Sí

c) Caras para colorear: Este tipo de instrumento se recomienda utilizar para el primer ciclo básico, o bien en grupos donde los estudiantes no cuentan aún con habilidades de lecto-escritura. Puedes usar estas preguntas o agregar otras sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Instrucciones:

Para cada oración colorea cómo te sientes cuando….
- Sé que me toca clases de _____. (incluir asignatura). 😀 😐 ☹
- Cuando tengo que aprender sobre _____. (incluir asignatura). 😀 😐 ☹
- Cuando tengo que trabajar con mis compañeros. 😀 😐 ☹

2. Completar oraciones

Este tipo de instrumento es útil para los estudiantes que tienen dificultades para escribir oraciones más extensas o complejas. El completar oraciones orienta a los estudiantes en términos de estructura y foco. Este instrumento es útil también para extraer ideas concretas que pueden ayudar a mejorar la práctica pedagógica así como también contribuir a reflexionar sobre la enseñanza.

Recomendaciones generales sobre "completar oraciones":

- Utiliza "completar oraciones" luego de que una clase haya finalizado.
- Comunica a los estudiantes que las respuestas requieren focalizarse en la clase en particular y no sobre todas las clases, ni sobre el desempeño del docente, a nivel general.
- Pueden ser aplicado a todos los estudiantes o a un grupo reducido.
- Pueden ser aplicado en cualquier nivel y edad, sobre 2º básico.
- No se recomiendan más de 7 enunciados.

Instrucciones:

A continuación, se presentan una serie de enunciados. Completa la oración de acuerdo a tus ideas y sentimientos:

En la clase de .....(incluir asignatura)
- Me hubiese gustado que el profesor/a hubiera .....
- Me hubiese gustado que el profesor no hubiera .....
- Sería bueno que en esta clase .....
- No me gusta cuando en la clase .....
- Lo mejor de la clase fue .....

También se pueden explorar las emociones de los estudiantes:
- Me siento aburrido en las clases de.....(incluir asignatura) cuando.....
- No quiero venir a clases de.....(incluir asignatura) cuando.....
- Me siento frustrado en las clases de .....(incluir asignatura) cuando .....
- Me siento feliz en las clases de .....(incluir asignatura) cuando.....
- Me siento orgulloso de mí en las clases de .....(incluir asignatura) cuando .....
- Yo siento que en la clase de .....(incluir asignatura) aprendemos cuando.....

3. Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas entregan la oportunidad para que los estudiantes expresen sus ideas y emociones de manera extensa. Una buena pregunta abierta requiere ser amplia y clara. Mientras más compleja la pregunta, más posibilidades hay de que se genere confusión en los estudiantes y no se obtenga la información que se está buscando.

¿Te sientes apoyado por tus profesores?	La pregunta no es una pregunta abierta. Esto porque puede contestarse con un sí o no, perdiendo así la posibilidad que entregan las preguntas abiertas para recoger información más rica en términos de ideas y emociones.
¿En qué instancias los profesores te apoyan durante la clase?	Esta pregunta si es abierta, porque se obtendría información amplia y diversa sobre las instancias en que los estudiantes se sienten apoyados por los profesores.

Con tu equipo pueden construir preguntas abiertas más específicas sobre algún punto observado en un cuestionario de respuesta rápida o algún aspecto que ustedes y sus profesores consideran de alto interés. Asegúrense de que las preguntas sean sencillas de comprender, abiertas y otorguen la posibilidad a todos los estudiantes de contestar. Asimismo, es clave señalar qué información esperamos recoger mediante una indicación clara, por ejemplo: *"Como equipo directivo nos interesa saber en qué instancias los estudiantes se sienten apoyados por los profesores".*

Al finalizar una observación de clase, es recomendable realizar las siguientes tres preguntas abiertas a los estudiantes sobre su aprendizaje, las que pueden ser respondidas de manera escrita u oral:

1. ¿Qué aprendí en esta clase?	Entrega información sobre el tipo de dominio en que están los estudiantes. Por ejemplo: "Aprendí a tocar guitarra", "aprendí la diferencia entre un verso y una rima". Son respuestas que están centradas en un dominio cognitivo, en cambio si los estudiantes, además, indican elementos interpersonales e intrapersonales es más probable que los estudiantes estén aprendiendo de manera profunda. O en el caso contrario, si solo señalan elementos interpersonales puede ser que el contenido académico no fue tan desafiante.
2. ¿Cómo aprendí en esta clase?	Hace referencia al rol de los estudiantes durante la clase. Los estudiantes pueden poseer un rol pasivo o bien más activo. Por ejemplo, un rol pasivo sería "aprendí cuando la profesora nos dictaba", "aprendí sentado escuchando al profesor explicando la materia". En cambio, estudiantes con un rol más activo indicarían "aprendí haciendo la historia del comic", "aprendí haciendo una canción en inglés sobre el medioambiente". Esta pregunta también entrega información sobre el rol del docente en la enseñanza,siendo más o menos protagonista. Una clase efectiva ubica a los estudiantes como protagonistas y a un docente como activador del proceso de aprendizaje.
3. ¿Para qué aprendí en esta clase?	Da cuenta del tipo de aprendizaje que se está evidenciando en la clase. Si los estudiantes contestan, por ejemplo: "Aprendí para sacarme un 7 en la prueba", "aprendí porque, si no lo hacía, la profesora se enoja", implica que los estudiantes no logran comprender de manera metacognitiva el para qué están haciendo lo que están haciendo. En cambio, estudiantes que señalen "aprendí para que el holocausto nunca más se vuelva a repetir" o "aprendí para ayudar a otros a conocer la importancia de donar órganos y salvar vidas", están pensando más allá de la sala de clases y logran visibilizar una oportunidad para transferir y aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

Recomendaciones generales sobre las preguntas abiertas:

- Utiliza este instrumento al finalizar la clase.
- Chequea que las preguntas sean amplias y claras.
- Puede ser aplicado a todos los estudiantes o a un grupo reducido.
- No se recomienda incluir más de 4 preguntas abiertas.
- Es recomendable para cursos desde el segundo ciclo básico hacia adelante, o bien cursos con habilidades de lecto-escritura desarrolladas.

4. Focus group

Los focus group son instancias formales de discusión grupal. En contraste a las conversaciones informales, son encuentros planificados en donde se espera que los participantes se explayen de manera más extensa y profunda. Se abre la oportunidad para explorar las visiones sobre temáticas particulares que atañen directa o indirectamente a los involucrados.

Una pregunta clave en los focus group es a quién convocar. Si a grupos de estudiantes (por ejemplo: los de mejor rendimiento, los inmigrantes, solo las mujeres, etc.), grupos al azar o grupos que representen a toda la comunidad. Según Hartup (1996), es recomendable que independiente del cómo se seleccione a los participantes, se debe asegurar que los estudiantes participantes compartan rangos de edades similares. Esto porque puede ser que algunos se sientan intimidados por estudiantes de cursos superiores, impidiendo que aporten a la discusión grupal. O también se sientan inhibidos de exponer sus ideas de forma oral o posean miedo de ser burla de otros (McBeath, Demetriou, Rudduck y Myers, 2003).

En los focus group es necesario contar con un guión de preguntas abiertas a los estudiantes, organizadas por ejes temáticos. Recuerden realizar preguntas amplias y fáciles de comprender. Antes de que los estudiantes discutan es necesario verificar si todos los participantes están comprendiendo lo mismo en relación a las preguntas. Esto porque en múltiples ocasiones los conceptos empleados por los adultos profesionales tienden a ser más complejos o diferentes de los que utilizan los estudiantes.

La habilidad que posea el facilitador del focus group para dinamizar la discusión grupal es clave. Se recomienda que el facilitador:

- Realice preguntas que abran y no cierren la discusión. Por ejemplo: ¿Cómo es una buena clase?. Para ustedes, ¿qué es importante que suceda en una clase?, ¿cómo podrían los docentes motivarlos a aprender más?, ¿qué apoyos necesitan de sus profesores?
- Utilice los mismos conceptos empleados por los estudiantes participantes. No utilice un lenguaje técnico propio de un profesional docente y/o directivo.
- Verifique la comprensión de la temática discutida por todos los participantes.
- Asegure una participación equitativa de todos los estudiantes.
- No emita juicios sobre lo que dicen los participantes.
- Explore las razones del por qué los participantes piensan de esa forma.
- Focalícese en indagar sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Recomendaciones generales sobre los focus group:

- Planifique el día y hora para realizar el focus group.
- Defina con su equipo a quiénes convocar.
- Explicite con su equipo los criterios utilizados para la convocatoria de los estudiantes.
- Convoque a estudiantes en rangos de edades similares.
- Elabore un guión con preguntas abiertas (amplias y claras).
- Asegure un espacio cálido y ameno, sin interrupciones.
- Grabe el focus group.

Consideraciones éticas para incluir la voz de los estudiantes

Incluir la voz de los estudiantes requiere considerar aspectos éticos. A continuación, se presentan elementos clave que requieren ser considerados por los equipos directivos y profesores cuando tratan con datos e información de los estudiantes. Se recomienda elaborar un consentimiento informado donde se expliciten, por escrito, estos elementos y los estudiantes lo firmen.

Voluntariedad

Si un estudiante decide, por ejemplo, no contestar un cuestionario o participar en un focus group, es importante respetar su decisión e indagar, en otra instancia, por qué no desea participar.

Confidencialidad

Los estudiantes contestarán más libremente si se asegura que sus comentarios no serán divulgados más allá del equipo que está involucrado en el levantamiento de datos.

Anonimato

Los instrumentos aquí descritos buscan recoger información para mejorar la práctica pedagógica, no para identificar estudiantes que no están motivados, descontentos o satisfechos. Para eso existen las entrevistas individuales o conversaciones informales con determinados estudiantes.

Comunicación efectiva

Comunicar efectivamente a los estudiantes para qué están recogiendo información. Los estudiantes sentirán curiosidad sobre cuál es el motivo que tienen los adultos para interesarse en lo que ellos dicen. Explicar claramente el para qué, es fundamental para disminuir la ansiedad, la sensación de evaluación y aumentar la transparencia de la recolección de información.

Feedback

Cuando los estudiantes contestan encuestas o participan de focus group, se sienten escuchados, pero eso no es suficiente. Es importante que la información recogida sea socializada con los estudiantes y se vean acciones concretas. Es decir, pensar en cómo hacer devolución de la información recogida. También se puede preguntar a los estudiantes qué y cómo esperan recibir el feedback a partir de la información recogida, esto reforzaría la idea de que los estudiantes también son actores activos.

Referencias

Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2016). *Deep learning.* Ontario: Corwin Press.

Fundación Hewlett (2013). *Deeper learning competencies.* Recuperado desde: http:// www.hewlett.org/uploads/documents/Deeper_Learning_De ned__April_2013.pdf

Hartup, W. (1996). Cooperation, close relationships and cognitive development, in W. Bukowski, A. F. Newcomb and Hartup (ed). *The company they keep: Friendships in childhood and adolescence* (pp. 213-231). Cambridge University Press.

McBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J. y Myers, K. (2003). *Consulting pupils: A toolkit for teachers.* Cambridge: Pearson Publishing.

O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education, 38*(5), 791-810.

Pickering, D. (2012). Beyond classroom observations. *Educational Leadership,* (70). Recuperado desde: http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov12/vol70/num03/Beyond-Classroom-Observations.aspx

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

www.lidereseducativos.cl
/LideresEdu/
@lideres_edu
lidereseducativos@pucv.cl

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
Ministerio de Educación Gobierno de Chile