

LIDERAZGO EDUCATIVO Y JUSTICIA SOCIAL

**Actas del 3er Congreso Internacional
Sobre Liderazgo y Mejora Escolar, CILME 2019**

Sanlago de Chile, junio de 2019

ORGANIZAN



COLABORAN



COMITÉ ACADÉMICO CILME 2019

▪ Alejandra Arratia, Educación 2020, Chile	▪ Juana María Tierno García, Universitat Rovira i Virgili, España
▪ Alejandra Falabella, Universidad Alberto Hurtado, Chile	▪ Julián López Yañez, Universidad de Sevilla, España
▪ Aline Reali, Universidade Federal de São Carlos, Brasil	▪ Lara Simielli, Fundação Getulio Vargas, Brasil
▪ Allison Borden, University of New Mexico, Estados Unidos	▪ Luis Ahumada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
▪ Analia Jaimovich, Banco Interamericano de Desarrollo, Chile	▪ Magdalena Fernández, Chile
▪ Andrea Horn, Universidad Alberto Hurtado, Chile	▪ Margarita Peña, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia
▪ Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España	▪ Margarita Poggi, FLACSO, Argentina
▪ Axel Rivas, Universidad de San Andrés, Argentina	▪ María Edulia Zúñiga, Universidad de la Serena, Chile
▪ Beatrice Ávalos, Universidad de Chile, Chile	▪ María José Lemaitre, CINDA, Chile
▪ Carlos Ornelas, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México	▪ María Teresa González González, Universidad de Murcia, España
▪ Carlos Eugenio Beca, Universidad Diego Portales, Chile	▪ María Teresa Rojas, Universidad Alberto Hurtado, Chile
▪ Carmen Montecinos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile	▪ Marita Sánchez Moreno, Universidad de Sevilla, España
▪ Charles Slater, California State University Long Beach, Estados Unidos	▪ Michael Johanek, University of Pennsylvania, Estados Unidos
▪ Claudia Romero, Universidad Torcuato Di Tella, Argentina	▪ Michael O'Malley, Texas State University, Estados Unidos
▪ Claudia Santizo, Universidad Autónoma Metropolitana, México	▪ Miguel Ordénes, Universidad Diego Portales, Chile
▪ Claudia Costin, Fundação Getulio Vargas, Brasil	▪ Óscar Maureira, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
▪ Claudia Zuppini, Elos Educacional, Brasil	▪ Pablo Cevallos, IPE UNESCO, Argentina
▪ Cristián Bellei, Universidad de Chile, Chile	▪ Pablo Landoni, Uruguay
▪ Cristián Cox, Universidad Diego Portales, Chile	▪ Paula Louzano, Universidad Diego Portales, Chile
▪ Cristián Rojas, Universidad de Talca, Chile	▪ Paulo Volante, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
▪ Cristóbal Villalobos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile	▪ Pedro Valiente, Universidad de Holguín, Cuba
▪ Dagmar Razczynski, Asesorías para el Desarrollo, Chile	▪ Pilar García Rodríguez, Universidad de Huelva, España
▪ Daniela Bramwell, Ecuador	▪ Pilar Iranzo García, Universitat Rovira i Virgili, España
	▪ Rebeca Anijovich, Universidad de San Andrés, Argentina
	▪ Renato Opertti, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

▪ Donatila Ferrada, Universidad Católica del Maule, Chile	▪ Reyes Hernández Castilla, UNIVERSIDAD Autónoma de Madrid, España
▪ Duncan Waite, Texas State University, Estados Unidos	▪ Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
▪ F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid, España	▪ Rick Mintrop, University of California Berkley, Estados Unidos
▪ Francisco Ganga, Universidad Los Lagos, Chile	▪ Roberto Barrientos, Universidad Marcelino Champagnat, Perú
▪ Gloria Calvo, Colombia	▪ Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú
▪ Gonzalo Muñoz, Universidad Diego Portales, Chile	▪ Sebastián Donoso, Universidad de Talca, Chile
▪ Gonzalo Zapata, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile	▪ Silvina Gvirtz, Municipalidad de La Matanza, Argentina
▪ Hugo Ñopo, GRADE, Perú	▪ Stephen Anderson, University of Toronto, Canadá
▪ Ivania De la Cruz, CIDE, México	▪ Sylvia Ortega, Secretaría de Educación Pública, México
▪ Jason Beech, Universidad de San Andrés – CONICET, Argentina	▪ Sylvia Schmelkes, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
▪ Jesús Domingo-Segovia, Universidad de Granada, España	▪ Vanesa Valdebenito, Universidad Católica de Temuco, Chile
▪ Joaquín Gairín, Univeritat Autònoma de Barcelona, España	▪ Verónica López, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
▪ José Weinstein, Universidad Diego Portales, Chile	▪ Xavier Vanni, Universidad de Chile, Chile
▪ José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile	
▪ José Luis San Fabián, Universidad de Oviedo, España	
▪ José Manuel Coronel, Universidad de Huelva, España	
▪ Joseph Flessa, University of Toronto, Canadá	
▪ Juan Pablo Valenzuela, Universidad de Chile, Chile	

COMITÉ ORGANIZADOR CILME 2019

- Presidente: José Weinstein, Universidad Diego Portales
- Vice-Presidente: F. Javier Murillo, Universidad Autónoma de Madrid
- Coordinador académico: Gonzalo Muñoz, Universidad Diego Portales
- Coordinadora de gestión: Lorena Ramírez, Universidad Diego Portales
- Apoyo de gestión: Francisca Zamorano, Universidad Diego Portales
- Coordinadora ejecutiva: María Pía Albarracín

PRESENTACIÓN

Esta nueva versión del congreso Iberoamericano de Liderazgo y Mejora en Educación tiene una novedad respecto de las anteriores: se desarrolla en un país de América Latina, en Chile, y no en el viejo continente. Este cambio del lugar de realización responde a un deseo explícito de los organizadores de CILME, es decir de la red de universidades que lo ha creado y mantenido en el tiempo, por buscar que este congreso represente con mayor fuerza y presencia la realidad educativa latinoamericana –sin por ello perder la imprescindible participación de España. Esperamos que los lectores y lectoras de este Libro de Actas encuentren evidencia de este enriquecimiento en las temáticas y contenidos de los trabajos que aquí se resumen.

Este año 2019, CILME tiene por lema el *liderazgo educativo para la justicia social*. Se ha buscado que el tema articulador lo constituya una visión del liderazgo en educación que tiene por prioridad el combate contra las desigualdades y las discriminaciones de todo tipo que atraviesan a las escuelas y los sistemas educativos iberoamericanos. Esta visión del liderazgo implica reafirmar que la tarea de liderar, en cualquier nivel que acontezca (un aula, una escuela, un municipio, un sistema nacional), siempre está anclada a principios, valores y definiciones éticas. Si el liderazgo se concretiza en el ejercicio de influencia que realiza un individuo o grupo sobre las prácticas y convicciones de otros individuos y grupos, dicha influencia siempre se produce en cierta dirección y guiada por determinados valores. En este congreso hemos querido resaltar el valor fundamental que tiene la justicia social como principio guía para el liderazgo y el mejoramiento educativo.

Ante la convocatoria de CILME 2019, hubo una importante respuesta con decenas de investigadores y profesionales del ámbito educativo iberoamericano que enviaron sus trabajos para poder ser compartidos en esta versión del congreso. Es importante señalar que se recibieron investigaciones no solo sobre el sistema de educación general (enseñanza básica y media), sino que también referidos a la educación inicial y a la educación superior, cubriéndose todos los niveles de los sistemas educativos. Igualmente, debe destacarse que se recibieron y presentaron experiencias de desarrollo del liderazgo o de la mejora, en estos distintos niveles, de manera que en CILME tendrán un espacio no solo los académicos que realizan investigación sino que también grupos de profesionales que ejecutan experiencias innovadoras y en terreno, cuya sistematización potenciará la generación de conocimiento sobre cómo transformar la realidad desde la base de los sistemas educativos.

Luego de un riguroso trabajo de evaluación de las propuestas, labor en la que debemos agradecer el dedicado trabajo de los miembros del Comité Académico de CILME 2019, se arribó a la selección final de 106 trabajos. La mayoría de ellas son ponencias individuales, aunque también se aceptaron algunos paneles temáticos y un grupo menor de posters. Las contribuciones aceptadas provienen de once países, entre los cuáles hay que destacar la alta participación de Chile, el país anfitrión, pero también la de otros tres países que se hicieron presentes con más de diez ponencias cada uno: España, Brasil y Argentina. Los trabajos seleccionados cubren una amplia variedad temática, así como responden a distintas metodologías de estudio, tanto cuantitativas como cualitativas. Invitamos a cada lector y lectora a que se aventure en la revisión de este Cuaderno de Actas, en el que, estamos seguros, encontrará nuevos y significativos elementos para una mayor comprensión del liderazgo y la mejora escolar en Iberoamérica.

Jose Weinstein, Presidente CILME 2019
F. Javier Murillo, Vice-Presidente CILME 2019
Gonzalo Muñoz, Coordinador Académico CILME 2019

ÍNDICE

I. EXPERIENCIAS

BUENAS PRÁCTICAS DE MEJORA ESCOLAR

13

1. Buenas prácticas escolares y su trayectoria: aprendiendo de la experiencia. *Trinidad Larraín, Felipe Ruz y Carla Capell (Agencia de Calidad de la Educación, Chile).*
2. Una propuesta de mejora escolar en red: EUTOPÍA. *Luciana Alonso, Graciela Cappelletti, Marianela Giovannini, Jimena Jacobovich, Natalí Savransky (Argentina).*
3. TARPUQ: Una experiencia de enriquecimiento en escuelas del Norte Grande de Chile. *Valentina James, Alejandro Castro, Nicolás Otárola, Gabriel Barriga y Mauricio Briceño (Universidad Católica del Norte, Chile).*
4. ¿Por qué escuelas similares obtienen resultados diferentes?: investigación acción para la mejora escolar en matemática. *Juan Carvajal y Sergio Garay (Universidad del Desarrollo, Chile).*
5. Formar: Um programa efetivo de melhoria escolar de alta escala e baixo custo. *Autores: Ana Luíza Farage Silva, Letícia Biaggioni Quessada Gimenes, Luísa Heráclio Panico y Samuel Carvalho Lima Holanda (Brasil). Moderadora: Paula Louzano (Universidad Diego Portales, Chile).*

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR

52

6. Preguntas efectivas en la evaluación para el aprendizaje: construcción de comunidades de aprendizaje docente. *Cynthia Riquelme (Colegio San Leonardo, Chile).*
7. Evaluación Progresiva: una herramienta para la mejora de los aprendizajes. *Carolina Vidal, Valeska Núñez y Karen San Juan (Agencia de Calidad de la Educación, Chile).*
8. Observación de clases en el contexto de las visitas realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación. *Manuela Jiménez, Pamela Ugalde, Daniela Díaz, Sandy Farías, Pedro Ojeda y Carla Capell (Agencia de Calidad de la Educación, Chile).*

PLANIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

76

9. Planeación participativa: una estrategia de gestión escolar desde un liderazgo distribuido. *César Rodríguez Uribe (Universidad Marista de Guadalajara, México) y Miriam de la Luz Barrera (Instituto Morelos, México).*
10. ¿Es posible liderar de manera distribuida y participativa un Grado Universitario? *Israel Alonso, Nekane Beloki, Gorka Roman y Aitor Garagarza (Universidad del País Vasco, España).*
11. Evaluando la retroalimentación líder escolar-docente: diseño y validación de una rúbrica instruccional. *Christian Lazcano y Claudia Llorente (Pontificia Universidad Católica de Chile)*

12. Visualización del liderazgo directivo en Chile: El análisis de redes sociales como herramienta metodológica. *Juan Pablo Queupil, Óscar Maureira y Sergio Garay (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile).*

DESARROLLO DEL LIDERAZGO EN DISTINTOS CONTEXTOS NACIONALES

96

13. A formação continuada de professores no ensino superior baseada na metodologia de observação de aula. *Adriana Rieger Gonçalves y Katia Verginia Cantão Veloso (Elos Educacional, Brasil).*
14. Utilizando el liderazgo generacional hacia el cambio educativo: una experiencia trienal de investigación-acción. *Silvia Breiburd (Colegio Cardenal Newman, Argentina).*
15. El liderazgo en la investigación participativa: claves, dificultades y retos. *Israel Alonso, Begoña Martínez, Nekane Beloki, Maite Arandia y Gorka Román (Universidad del País Vasco, España).*
16. Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela. *Oruam Marichal Guevara (Cuba), Claudio Barrientos (Chile) e Ysrael Martínez (Perú).*

FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES EN ARGENTINA, BRASIL Y CHILE

117

17. Formação de lideranças de secretarias de Educação para a ação de acompanhamento estratégico e pedagógico. *Alex Moreira Roberto y Tiago Monteiro de Messias (Elos Educacional, Brasil).*
18. Mudanças na prática de Acompanhamento Pedagógico: relato de uma experiência formativa junto a técnicos de secretaria de educação. *Andréa Gonçalves (Elos Educacional, Brasil).*
19. As políticas nacionais para formação continuada de gestores de escolas públicas no Brasil. *Allan Macedo Lima (Fundação Lemann, Brasil).*
20. Todos somos novatos: la experiencia inédita de mentoría a directores principiantes en Chile. *Lina Peralta y Carolina Flores (Universidad Diego Portales, Chile).*
21. Evaluación de resultados intermedios: presentación del impacto del programa de liderazgo e innovación educativa. *Agustín Porres, Fernando Giménez Zapiola y Tânia Gil (Fundación Varkey Argentina).*
22. Formación de líderes intermedios en el Sistema de Educación Pública. *Andrea Horn (Universidad Alberto Hurtado, Chile).*
23. La formación de líderes pedagógicos en la Ciudad de Buenos Aires: un desafío para la política educativa. *Autores: María Lucía Feced, Isabel Bompert y Andrea Samper (Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina). Moderador: Julián Parenti (Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina).*

II. INVESTIGACIONES

CLAVES, TRAYECTORIAS Y SUSTENTABILIDAD DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR 168

24. Claves para el mejoramiento escolar. *Millicent Bader (Agencia de Calidad de la Educación, Chile).*
25. Comprendiendo el mejoramiento sostenido en educación secundaria en Chile. *Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (Universidad de Chile).*
26. Aproximaciones a trayectos institucionales de mejora en escuelas primarias - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Lorena Landeo y Tamara Vinacur (coordinadoras), Natalia Apel, María Ferraro, Mónica Goncalves y Roxana Skornik (Argentina).*
27. Confianza relacional en escuelas básicas en la región de Valparaíso, Chile. *Dagmar Raczynski y José Weinstein (Universidad Diego Portales, Chile).*

TRABAJO EN RED Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE 203

28. Comunidades de aprendizaje en red para un mejoramiento sistémico: una experiencia territorial de indagación colaborativa. *Mauricio Pino-Yancovic (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Javiera Guzmán y Dangelo Luna (Universidad de Chile).*
29. Redes escolares como espacio de aprendizaje para los Equipos Directivos. *Sandra Zepeda, Francisca Zamorano y Camila Gálvez (Universidad Diego Portales, Chile).*
30. Implementación de Comunidades de Aprendizaje en el Perú durante los años 2014-2018. *Roberto Barrientos (Universidad Marcelino Champagnat, Perú).*
31. O Papel do Supervisor do Jovem de Futuro no Estado do Espírito Santo. *Sergio Firpo, Priscilla Bacalhau y Clarice Carneiro Martins (Brasil).*

LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR 236

32. Caracterización de prácticas de Liderazgo Escolar en Chile. *Germán Fromm, Iván López, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (Universidad de Chile).*
33. El liderazgo como herramienta de cambio y mejora. Estudio de casos múltiple en España. *M^a del Pilar García Rodríguez, Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón y María José Carrasco Macías (Universidad de Huelva, España).*
34. Identidad profesional de la dirección escolar y su impacto en la mejora. Estudio de caso. *Jesús Domingo Segovia y Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España).*
35. Hacia una sinergia entre la mejora inducida desde afuera y la generada desde dentro. *Autores: Miguel Órdenes, María Angélica Martínez y Laura Zurita (Universidad Diego Portales, Chile). Moderador: Miguel Órdenes.*

PROCESOS Y FACTORES CENTRALES EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO

267

36. Liderazgo y mentoría pedagógica: un enfoque innovador para apoyar la mejora de las prácticas docentes. *Carolina Cuéllar (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), María Paz González (Universidad Autónoma, Chile) y María Jesús Espinosa (Universidad Diego Portales, Chile).*
37. Competencias y liderazgo directivo para promover la participación de familias y comunidad en las escuelas. *Claudio Barrientos (Chile) y Oruam Marichal (Cuba).*
38. Confianza de los docentes en sus directivos. Un análisis de incidentes críticos. *Javiera Peña (Universität Marburg, Alemania), José Weinstein (Universidad Diego Portales, Chile) y Dagmar Raczynski (Chile)*
39. Análisis del contexto educativo de un centro escolar desde una perspectiva inclusiva. *Eduarne Chocarro de Luis (Universidad de La Rioja, España).*

LIDERAZGO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE ALTA COMPLEJIDAD

284

40. The role of school habitus as guiding school leaders in a market-driven policy context. *Romina Madrid (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*
41. Prácticas directivas y gestión del tiempo: un análisis a Directoras y Jefas de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana. *Matías Sembler y Javiera Peña (Universidad Diego Portales, Chile).*
42. Indefensión aprendida: las familias pobres frente a la escuela. *Cristina Carriego y María Eugenia Arias (Universidad Austral, Argentina).*
43. Ocho casos de mejora que se rebelan a sus contextos de malos resultados y pobreza. *Adriana Aristimuño y Florencia Racioppi (Universidad Católica del Uruguay).*
44. Neither heroes nor villains: Teachers' struggle to keep commitment to students who face socioeconomic adversity. *Miguel Órdenes (Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos).*
45. Liderazgo y género: ¿directoras y directores utilizan de diferente manera su tiempo en las escuelas? *Claudia Romero (UTDT, Argentina), Natalia Zacarías (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina) y Sebastián Kiguel (Northwestern University, Estados Unidos).*
46. Liderazgo para el desarrollo de buenas escuelas en sectores de alta vulnerabilidad social. *Claudia Romero y Gabriela Krichesky (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina).*
47. El liderazgo resiliente de directores escolares en contextos españoles desafiantes: estudio de casos. *Marta Olmo- Extremera (Brasil), Luiz Neves Mattos (Brasil) y Jesús Domingo- Segovia (España).*
48. Public Educational Policy Development and the Performativity of the Body Politic: A Critical Policy Analysis. *Michael O'Malley (Texas State University, Estados Unidos).*
49. Conducción escolar y equidad: Abordaje de casos de bajos logros de aprendizaje en escuelas primarias. *Corina Lusquiños (Argentina).*

LÍDERES INTERMEDIOS Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

339

50. Liderazgo medio: Los jefes de departamento y las unidades departamentales como promotores del desarrollo profesional docente. *Sofía Chávez, Magdalena Faúndez, Amanda Martínez, Isabel Zett y Carmen Montecinos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*
51. Liderazgo intermedio desde las bisagras el sistema. Conversaciones con directivos, supervisores y ATP mexicanos. *Jesús Domingo-Segovia (Universidad de Granada, España).*
52. Brechas y formas de liderazgo distribuido en muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Óscar Maureira (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), Luis Ahumada, Álvaro González y Mauricio Pino (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*

LIDERAZGO EN RED: DISTINTAS ESTRATEGIAS Y EVIDENCIA SOBRE SU IMPORTANCIA 356

53. Amigo crítico: una estrategia para fortalecer el liderazgo directivo en las Redes de Mejoramiento Escolar. *María Elena Mellado, Carolina Villagra y Omar Aravena (Universidad Católica de Temuco, Chile).*
54. Actividades relevantes y aprendizajes contruidos por líderes sistémicos en un programa formación. *José Manuel Améstica, Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic y Jonathan Santana (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*
55. “Estar con y aprender del otro”. El propósito moral del Liderazgo Sistémico para directivos escolares. *Álvaro González y Mauricio Pino-Yancovic (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*

FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES: MODELOS Y ALTERNATIVAS PARA MEJORAR SU PERTINENCIA

375

56. Pasantías como método de formación y desarrollo en líderes escolares en ejercicio. *Lisette Palma y Felipe del Real (Fundación Educacional Arauco, Chile).*
57. Programa de Alta Dirección Escolar en Argentina: una propuesta innovadora de la Universidad Torcuato Di Tella. *Claudia Romero, Gabriela Krichesky, Ileana Minutella y Juan Manuel Ojea Quintana (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina).*
58. Indagar colaborativamente sobre retroalimentación efectiva en aula para potenciar liderazgo pedagógico de equipos directivos. *Mónica Cortez, Fabián Campos, Javiera Guzmán, Jorge Rojas, Jorge Ulloa, Jorge Gajardo, Marcela Peña y Charles Albornoz (Chile).*
59. Modelo de fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos. *Luis Ahumada (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Soledad Castro (Fundación Mujeres por la Educación, Chile) y Óscar Maureira (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile).*
60. Aprendiendo a mejorar los programas de desarrollo profesional para el fortalecimiento del liderazgo escolar. *Autores: Felipe Aravena, Cinthia Peña, Marilyn Cádiz y Macarena González (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). Germán Fromm, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y José Herrera (Universidad de Chile). Daniela Berkowitz, Bárbara Zoro, Mónica Cortez y Fabián Campos*

(Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile). Moderadora: Carmen Montecinos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).

FORMACIÓN Y TRAYECTORIAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN CHILE

410

61. Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros antecedentes para políticas públicas. *Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende y Xavier Vanni (Universidad de Chile).*
62. ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Rosario Rivero (Universidad Diego Portales, Chile), Constanza Hurtado (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Ángeles Morandé (Chile).*
63. Desafíos del Desarrollo Profesional en los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). *Daniela Berkowitz, Magdalena Fernandez y Bárbara Zoro (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*
64. Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos. *Gonzalo Muñoz (Universidad Diego Portales, Chile), María José Valdebenito (Universidad Alberto Hurtado, Chile) y Josefina Amenábar (Universidad Diego Portales, Chile).*

POLÍTICAS EDUCACIONALES Y LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE

445

65. Explorando la coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares. *Daniela Figueroa, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni (Universidad de Chile).*
66. Acciones y Responsabilidades de los Directores Escolares Municipales Según la Normativa Chilena. *Fabián Campos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile) y Dangelo Luna (Pontificia Universidad Católica de Chile).*
67. Los directivos escolares y las políticas educativas. El caso chileno (2014-2018). *José Weinstein, Gonzalo Muñoz y Rosario Rivero (Universidad Diego Portales, Chile).*
68. Teacher Perceptions of Newly Appointed Principals: Benefits and Challenges of Internal Appointments – A Case Study. *Bernadita Moreno (The University of Melbourne, Australia).*
69. Perspectivas globales de investigación en liderazgo educativo. Autores: *Óscar Maureira (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España), Miguel Ángel Díaz (Universidad Nacional Autónoma de México) y Paul Newton (University of Saskatchewan, Canadá).* Moderadora: *Carolina Cuellar (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile).*

LIDERAZGO PARA LA CONVIVENCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA

503

70. Liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar chileno. *Camila Jara y Macarena Sánchez Bachmann (Universidad Diego Portales, Chile).*
71. Factores de desarrollo percibido en la gestión de convivencia escolar de sostenedores en Chile. *Olga Cuadros, Paula Ascorra, Macarena Morales y Karen Cárdenas (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*

72. La gestión del clima escolar a nivel de liderazgo intermedio: una revisión sistemática. *Paula Ascorra (PUCV, Chile), María Francisca Álvarez (PUCV, Chile), Juan Pablo Queupil (UCSH, Chile) y Karen Cárdenas (PUCV, Chile).*
73. ¿Cómo se gestiona la convivencia escolar en nuestras escuelas? Análisis de descriptivo de acciones autoreportadas. *Karen Cárdenas, Macarena Morales, Verónica López y Sebastián Ortiz (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*
74. Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: Un estudio exploratorio en tres liceos de la Región Metropolitana. *Javiera Peña y Matías Sémbler (Universidad Diego Portales, Chile).*
75. Construcción y validación de una encuesta sobre gestión de la convivencia en sostenedores escolares. *Olga Cuadros, Paula Ascorra, Verónica López, Karen Cárdenas y Macarena Morales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile).*

LEY DE INCLUSIÓN Y SUS DESAFÍOS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

522

76. Liderazgo para la justicia social: un desafío en el contexto de la Ley de Inclusión escolar. *Andrea Carrasco y Pablo González Martínez (Universidad de Chile).*
77. Opiniones y tensiones de directivos de tres escuelas en los inicios de la implementación de la ley de inclusión escolar. *María Teresa Rojas, Natalia Salas, Alejandra Falabella y Patricia Guerrero (Universidad Alberto Hurtado, Chile).*
78. Nuevo Sistema de Admisión Escolar: insumo para la toma de decisiones de los sostenedores. *Mario Garay y Mario Sillard (Universidad de Magallanes, Chile).*

LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

542

79. Liderazgo inclusivo en la Escuela Infantil. Análisis de un estudio de caso para la promoción de la Atención Temprana. *Inmaculada González Falcón, Katia Álvarez Díaz, Inmaculada Gómez Hurtado y M^a José Carrasco Macías (Universidad de Huelva, España).*
80. La gestión de la diversidad en un centro de educación infantil y primaria limeño. *Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón, María del Pilar García Rodríguez y Esther Gómez Rodríguez (Universidad de Huelva, España).*
81. Liderazgo en educación parvularia: una experiencia de formación para 1.000 directoras de Fundación Integra (Chile). Autores: *Mario Uribe (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Carlos González (Fundación Integra), Jahel Ramírez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), Selma Simonstein (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).* Moderadora: *Geraldine Jara (Chile).*

LIDERAZGO, GÉNERO E INCLUSIÓN

563

82. Prácticas de liderazgo para el desarrollo de culturas inclusivas. *René Valdés (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile)*

83. Identidad profesional de la dirección escolar. Un marco de investigación. *Antonio Bolívar y Jesús Domingo Segovia (Universidad de Granada, España).*
84. Análisis de valores asociados a la innovación y al liderazgo educativo en etapas preuniversitarias. *Juan José González Ortiz (Universidad Católica de Murcia, España).*

III. POSTERS

576

85. Formación continuada y acompañamiento del profesor en el aula. *Silvana Santana Tamassia (Elos Educacional, Brasil).*
86. Formação de professores pautada no trabalho em grupo. *Renata Demarchi Oliveira (Elos Educacional, Brasil).*
87. Comprensión y uso de resultados educativos para facilitar la toma de decisiones en las comunidades escolares. *Cristóbal Alarcón, Millaray Martínez y Loreto Sazo (Agencia de Calidad de la Educación, Chile).*
88. A avaliação da aprendizagem dos professores na formação continuada de matemática nas séries iniciais. *Cristiane Rodrigues Chica (Mathema, Brasil).*
89. Convertir obligaciones en oportunidades: implementación de mejoramiento continuo desde la acreditación ante la CNA CHILE. *Javier Vega, Claudia Quintana y Ángela Niebles (Universidad Austral de Chile).*
90. Educación ambiental en la escuela: Propuesta de secuencia didáctica para la reflexión-acción. *Pamela Arellano (Chile), Mauricio Arriagada (Chile), Carla Ferrada (Chile), Cynthia Riquelme (Chile), Claudia Soto (España) y Valentina Valdivia (Chile).*
91. Herramientas diagnósticas del liderazgo estudiantil. *Mladen Matulic (Chile).*
92. Factores personales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad mexicana. *Héctor López Gama, D. Gómez Sánchez y R. Recio Reyes (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México).*
93. Las comunidades de aprendizaje. Una instancia para la mejora de la práctica pedagógica. *Carola Zañartu (Universidad Católica de Murcia y Universidad Autónoma de Chile).*

1. EXPERIENCIAS

BUENAS PRÁCTICAS DE MEJORA ESCOLAR

1. Buenas prácticas escolares y su trayectoria: aprendiendo de la experiencia

Trinidad Larraín Hudson
Felipe Ruz Baeza
Carla Capell González¹

RESUMEN

La ponencia aporta hallazgos desde la sistematización de buenas prácticas identificadas en 158 establecimientos que presentan Categoría de Alto Desempeño, en particular de 50 casos analizados en profundidad.

Se presentan aspectos claves: metodología, trayectoria, facilitadores y palancas que contribuyen al mejoramiento; avances y logros; y desafíos de las comunidades para darles sustentabilidad.

El valor de compartir estos hallazgos es favorecer el intercambio de experiencias, generando identificación con situaciones comunes: hitos de crisis al inicio, superación de tensiones, ajustes durante su desarrollo, acciones que apalancan su mejoramiento como reconocimiento de fortalezas o alianzas con externos. Entre sus desafíos mantener el foco pedagógico, planificar ciclos cortos, monitorear y estudiar otras experiencias para ampliar el repertorio de alternativas.

PALABRAS CLAVE:

mejora, práctica pedagógica, estrategia, visita de aprendizaje.

Buenas prácticas escolares y su trayectoria: aprendiendo de la experiencia

1. Prácticas que aportan al mejoramiento escolar

Los procesos de mejoramiento institucional son de alta complejidad, toman tiempo y dependen de múltiples variables y características contextuales. La investigación nos muestra que parte de esa complejidad puede ser reducida mediante la planificación gradual del cambio en aspectos específicos en base a evidencias. La conducción de los líderes, y las condiciones que generan, son también factores que facilitan el mejoramiento institucional y el de prácticas específicas.

Otro factor que potencia los elementos anteriores es el análisis de prácticas similares de otras comunidades que apuntan a los mismos objetivos. Se hace indispensable “ir hacia afuera para nutrir el adentro”: buscar ideas externas para estimular el pensamiento interno (Fullan, 2018). Intercambiar experiencias amplía la perspectiva de análisis y el repertorio de posibilidades frente a un objetivo educativo, sin necesariamente pretender aplicar soluciones implementadas por otros.

En esa línea, la Agencia de Calidad tiene como mandato legal, entre otros, identificar las mejores prácticas de establecimientos en Categoría de Alto Desempeño, mediante un dispositivo denominado Visitas de Aprendizaje².

¹ Representantes equipo Unidad de Visitas de Aprendizaje. División de Evaluación y Orientación de Desempeño. Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile.

² Ley 20.529, artículos 13 y 15.

Entre los años 2014 y 2018, han participado de esta actividad 158 establecimientos distribuidos a lo largo de todo el país, municipales y particulares subvencionadas en porcentaje similar, con un índice de Vulnerabilidad promedio en torno al 75% y una matrícula entre 100 y 1.800 estudiantes.

Para identificar la mejor práctica a sistematizar en cada establecimiento, se asumieron criterios cualitativos:

Criterio	Descriptor
Relevancia educativa	La práctica está orientada al desarrollo de los estudiantes o a procesos clave que contribuyen al mejoramiento institucional.
Sistematicidad	La práctica está organizada y se desarrolla regularmente.
Institucionalización	Es una forma de trabajo asumida por la comunidad educativa, articulada al proyecto y sostenible en tiempo.
Evaluación	La práctica presenta acciones de monitoreo y evaluación basadas en evidencias.
Efectividad	La práctica logra sus objetivos.
Innovación	Práctica novedosa en esa comunidad.
Potencial motivador	La práctica ilustra el mejoramiento contextualizado.

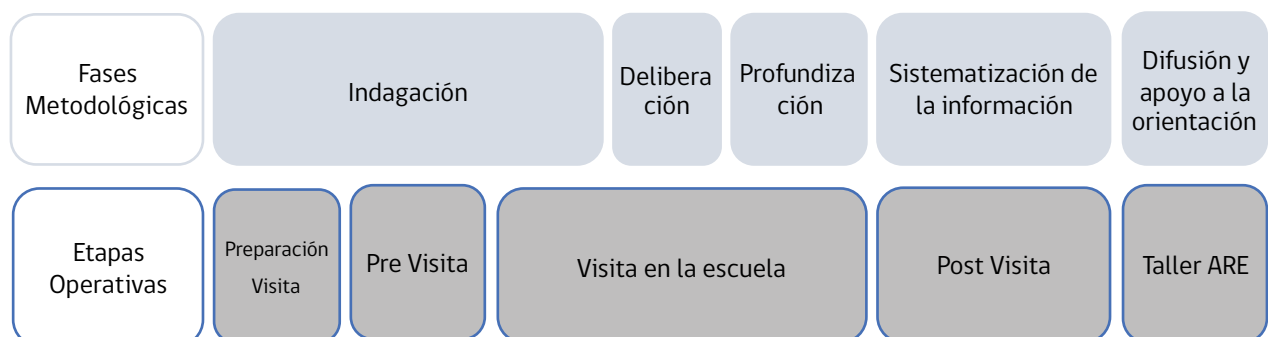
Tabla 1: Criterios para identificar buenas prácticas escolares en Visitas de Aprendizaje.

2. Fases metodológicas del Dispositivo

El enfoque metodológico es de diseño mixto; incorpora distintas estrategias para obtener la información:

- Entrevistas semiestructuradas, talleres.
- Observación de clases y observación en la escuela.
- Análisis de documentos.
- Instancias de análisis de información en terreno.
- Recopilación de evidencias.
- Diálogos reflexivos con distintos actores de la comunidad escolar.

Estas estrategias se implementan en etapas que constituyen las fases metodológicas las que se ejecutan en distintas instancias denominadas fases operativas, representadas en el siguiente esquema y descritas a continuación:



Esquema 1: Fases Metodológicas y operativas del dispositivo Visitas de Aprendizaje.

a) Indagación

El foco es conocer la comunidad educativa y su contexto, identificando información para elaborar un repertorio de fortalezas. Está compuesta por dos momentos, uno realizado durante la pre-visita donde se estudian distintos documentos del establecimiento: Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejora Educativa, Normativas internas, resultados en los logros de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social, actas de consejo de profesores, ente otros. El segundo, se realiza en la escuela y se utilizan distintas acciones indagatorias como entrevistas, observaciones de clases y reuniones.

b) Deliberación

Trabajo de organización y selección de información durante la visita que incluye diálogo reflexivo con representantes de la comunidad educativa para tomar una decisión en conjunto: definir la práctica a profundizar.

c) Profundización

A partir de la etapa anterior, se genera y registra información para caracterizar la práctica identificada. Se describen sus componentes, las relaciones entre estos y las interacciones entre los actores involucrados. Mediante entrevistas, observaciones de la práctica in-situ u observaciones de clases con foco o talleres, se identifican trayectoria, facilitadores, logros, y desafíos de mejoramiento de la práctica.

d) Sistematización de la información

Se estructuran componentes y se construye la trayectoria a través del análisis, orden y articulación de la información generada sobre la práctica educativa identificada.

e) Difusión y apoyo a la orientación

Se comparte la práctica identificada en el propio establecimiento mediante un Taller de Análisis del Reporte con la Escuela (ARE) para orientar el mejoramiento de la misma.

3. Hitos en las trayectorias

La sistematización de las experiencias identificadas mediante Visitas de Aprendizaje entre el 2014 y el 2018 ha permitido identificar hallazgos transversales respecto de las trayectorias de estas prácticas, los facilitadores, logros y desafíos para la sustentabilidad. Estos elementos se encuentran en tres trabajos publicados (Agencia de Calidad de la Educación, 2016, 2017 y 2019) y se sintetizan a continuación.

El inicio de una práctica es clave y marca su trayectoria. Por ejemplo, se diseña luego de una crisis fruto de la disconformidad con los bajos resultados persistentes; surge luego de una reorganización interna como la incorporación de nuevos directivos o, producto de un cambio en condiciones del trabajo escolar, por ejemplo, políticas como la JEC, el PIE y la SEP³.

El desarrollo de prácticas relevantes toma tiempo y es gradual: las escuelas dan cuenta de que el desarrollo de la práctica ha tomado un plazo no menor a 5 años; señalan que ha sido paulatino e incremental porque sus actividades se van ampliando y complejizando con el paso del tiempo, experimentando ajustes, otorgándole mayor pertinencia, efectividad y sistematicidad.

³ Jornada Escolar Completa, Programa de Integración Escolar, Subvención Escolar Preferencial respectivamente.

Durante la trayectoria se aprecian momentos o etapas de inflexión: la superación de tensiones, temores o resistencias; al implementar nuevas formas de trabajo comienza a visualizarse su factibilidad, avances o logros; al aumentar las confianzas, la comprensión de sus sentidos y la apropiación de sus formas de hacer; o, ajustes en tiempos para hacerla posible o mejorarla.

Al inicio	Durante el desarrollo	
	Primeras etapas	Etapas posteriores
• Crisis. • Ampliación/mejoramiento de una práctica ya existente. • Incorporación de un proyecto. • Reorganización institucional. • Mejoramiento de condiciones de trabajo.	• Implementación y ajuste gradual de acciones relevantes de la práctica. • Superación de tensiones. • Reconocimiento de avances y logros de la práctica. • Ajustes en condiciones y organización del trabajo.	• Ajustes en condiciones y organización del trabajo. • Reconocimiento de logros de la práctica. • Consolidación de la práctica.

Tabla 2. Hitos y procesos recurrentes en la trayectoria de prácticas educativas identificadas en Visitas de Aprendizaje

4. Facilitadores y palancas de mejoramiento

En la trayectoria de las prácticas analizadas se identificaron acciones específicas implementadas por los actores educativos que, en tanto verdaderas palancas, las impulsaron y mejoraron hacia el logro de sus propósitos. Estas palancas ilustran maneras de fortalecer los equipos, las metodologías y la gestión de los recursos, favoreciendo la superación de obstáculos, agilizando sus procesos o ampliando el alcance de la práctica; se asocian a procesos estratégicos del mejoramiento escolares como la evaluación, la planificación y la implementación de las mismas y en general son lideradas por el equipo directivo del establecimiento.

Las palancas de mejoramiento asociadas a la evaluación son, por ejemplo, acciones de análisis de información de resultados educativos que permitieron tomar decisiones pertinentes; reconocimiento y trabajo en base a fortalezas de la comunidad, involucramiento de las familias; resignificación de las dificultades o problemas como oportunidades de mejora, que ilustran cómo la forma de asumir determinados problemas, puede resultar beneficioso para realizar una profunda reflexión y rediseño.

Dentro de las palancas que se asocian a la planificación se distinguen tres tipos de acciones: una es la institucionalización de esa práctica en los instrumentos de gestión (incorporación al PEI o al PME⁴); otra es la incorporación de la perspectiva de los estudiantes -desde el diseño- en las estrategias pedagógicas. Una última, es convocar a la comunidad educativa en torno a los sentidos y objetivos iniciales de la práctica para revitalizar el compromiso y la búsqueda de soluciones a las dificultades en un clima positivo.

Por último, hay palancas que mejoran la implementación de las prácticas, como el uso de recursos en forma innovadora y eficiente frente la realización de ajustes; la alianza con redes y actores estratégicos y;

⁴ Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educativo respectivamente.

la búsqueda de apoyo especializado ante problemas complejos, en las que asesorías externas juegan un rol importante para favorecer la implementación de las mismas, en la medida que son consistentes con las necesidades de la comunidad.

5. Avances y logros de las prácticas escolares sistematizadas

a) Mejoras durante la implementación de la práctica.

Muchas comunidades educativas declaran como un logro el haber podido realizar distintas actividades y acciones planificadas que conforman la práctica. Independiente de su propósito, reconocen que favorecen la articulación, los criterios compartidos, responsabilidades claras y el reconocimiento profesional entre docentes, directivos y otros profesionales de la educación.

Por ejemplo, se observan mejoras en la forma de organizar el trabajo entre docentes y el equipo PIE⁵, mayor validación del trabajo de estos profesionales y, la paulatina transformación de la perspectiva de docentes y directivos. Mayor comprensión de las circunstancias complejas de los estudiantes, disminuyendo juicios críticos o la culpabilización encubierta a sus familias. Aumento de la convicción sobre las capacidades y potencialidades de los alumnos.

b) Avances y logros en el cumplimiento del objetivo de la práctica

En las prácticas con foco en el aula se evidenció interés y disposición de los estudiantes por aprender, participar en clases y colaborar en el aprendizaje de sus compañeros con actitudes que contribuyen a un ambiente en el aula de respeto y confianza.

En las prácticas escolares vinculadas a la inclusión y a la educación integral, las escuelas logran que los estudiantes y sus familias se sientan acogidos y perciban que a sus profesores y adultos a cargo les importa que aprendan, lo que motiva su esfuerzo. Asimismo, los estudiantes despliegan sus capacidades y una participación activa en las distintas actividades escolares.

c) Logros no contemplados en la práctica

Más allá del tipo de práctica desarrollada, resulta de alto interés el efecto que tiene en las comunidades educativas el experimentar graduales avances y logros en una determinada experiencia. Aumenta la credibilidad, confianza y orgullo, lo que motiva a las comunidades a asumir otros desafíos, generando así un círculo virtuoso de mejoramiento. En varios establecimientos, ha implicado una mayor claridad de los sellos del proyecto escolar, en tanto aportan sentido de identidad y pertenencia.

Los familiares expresan conocer la historia de los establecimientos, sus proyectos educativos, y sus modos de funcionamiento. Dicen sentirse parte de una comunidad educativa, y reconocen que, sin su concurrencia, las escuelas no serían lo que son, manifiestan orgullo por los logros y resultados y altas expectativas con respecto a la continuidad de estudios de sus hijos. Revelan que las escuelas respetan y valoran a las familias; y que las reconocen como parte fundamental de sus comunidades.

6. Desafíos para mejorar prácticas escolares

Las prácticas identificadas representan un avance significativo para las comunidades educativas que las desarrollan y están en permanente proceso de ajuste, asumiendo constantemente nuevos desafíos como los siguientes:

- Mantener el foco pedagógico de la práctica, lo que implica revisión permanente de la relevancia de la práctica para el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.
- Fortalecer el monitoreo y seguimiento para así obtener retroalimentación de su desarrollo y orientar su ajuste.

⁵ Programa de Integración Escolar.

- Analizar la trayectoria de la práctica en ciertos periodos, para retomar los sentidos de la acción en especial, aquello que le dio origen, sus ajustes y facilitadores.
- Conocer prácticas escolares de otras comunidades educativas para ampliar la perspectiva. Las instancias de intercambio entre actores de una misma comunidad y con otras cobran especial valor.
- Planificar ciclos cortos de mejoramiento con metas explícitas, desafiantes y alcanzables; actividades pertinentes en función al objetivo o problema y monitoreo previsto desde el inicio.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2016) *Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*.

Agencia de Calidad de la Educación (2017) *Doce prácticas de aula, desarrollo profesional y liderazgo pedagógico*.

Agencia de Calidad de la Educación (2019) *Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*.

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J (2018) *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.

Leithwood K. (2011) Revising the Ontario Leadership Framework. Prepared for the Leadership Development Branch.

2. Una propuesta de mejora escolar en red: EUTOPIA

ALONSO, Luciana
CAPPELLETTI, Graciela
GIOVANNINI, Marianela
JACUBOVICH, Jimena
SAVRANSKY, Natalí

Resumen: Se presenta un proyecto de cambio en 16 escuelas secundarias de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Eutopía surge en el año 2017 en el marco de una alianza entre la Vicaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Fundación Telefónica y la Organización de Estados Iberoamericanos. La duración del proyecto está prevista a tres años, y han transcurrido dos. Se explicita el diseño de la propuesta, y las conclusiones preliminares.

Palabras clave: innovación educativa, escuela secundaria, formación de docentes, liderazgo, director de escuela

Introducción

Eutopía surge en el año 2017 en el marco de una alianza entre la Vicaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Fundación Telefónica y la Organización de Estados Iberoamericanos. Es un proyecto que apunta a promover una transformación profunda de la cultura escolar en el nivel secundario mediante el acompañamiento y la capacitación de un grupo de escuelas de la Ciudad de Buenos Aires durante tres años. Centralmente se busca favorecer los procesos de liderazgo directivo para la gestión del cambio y la construcción participativa con “protagonismo de escuela”. Esto último constituye uno de los aspectos más relevantes o particulares de este proyecto, ya que Eutopía no promueve un modelo único de cambio educativo que sea externo a la escuela, sino que su propuesta se basa en acompañar a las escuelas en la definición y desarrollo de su propio modelo/formato de cambio en comunión con las demás escuelas de la Red.

Eutopía representa una apuesta por la innovación educativa, una propuesta desafiante y significativa para los jóvenes del siglo XXI, a partir del análisis crítico de la situación actual y la visión compartida de hacia dónde se debe encaminar la escuela en tiempos de cultura digital.

Eutopía reúne a un equipo de especialistas en enseñanza, que gestionan y coordinan pedagógicamente el entramado de las diversas acciones que supone este proceso. La transformación en cada escuela es liderada por sus equipos directivos que involucran a docentes, estudiantes, familias y a la comunidad, comprendiendo que la mejora de la calidad educativa es más efectiva cuando participan todos los actores que intervienen en la educación.

Contexto

Eutopía en tanto experiencia de innovación educativa para el nivel secundario surge en medio de un clima de época tanto nacional como regional e internacional. En Argentina, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, han surgido distintas experiencias de innovación a nivel jurisdiccional mediante una serie de programas, líneas de acción, espacios de capacitación y especificaciones en la normativa vigente como alternativas al sistema tradicional vigente. Son ejemplo de esto la reforma impulsada por Río Negro con la “Escuela Secundaria

de Río Negro” (ESRN)¹; Santa Fe con sus planes “Vuelvo a Estudiar” y “Secundario Completo”; la Ciudad de Buenos Aires con la Nueva Escuela Secundaria (NES) y más recientemente con la profundización de algunos aspectos de la reforma con “Secundaria del Futuro”². Más allá de las particularidades de cada una, existe un consenso a nivel nacional sobre la necesidad de introducir modificaciones profundas tanto a nivel pedagógico en los formatos de enseñanza y evaluación como a nivel curricular y de la formación de los docentes del nivel, todo lo cual se viene discutiendo en las distintas asambleas del Consejo Federal de Educación del 2017 a esta parte.

Resulta pertinente además, reconocer otras experiencias que nos anteceden no sólo a nivel nacional, sino en el mundo occidental y América Latina en particular con propuestas que desafían al modelo educativo tradicional proponiendo un cambio de paradigma en la educación buscando adecuarse a las nuevas necesidades de los alumnos y de la sociedad. En este sentido, destacamos experiencias tales como las de las escuelas Vittra en Suecia, la red de colegios Innova en Perú, la alianza social para el cambio con sede en Cataluña: Escola Nova 21, la experiencia del colegio Fontán en Colombia, de las escuelas Kipp en EEUU, y la experiencia de las escuelas jesuitas-también en Cataluña- Horizonte 2020. En todas ellas se reconoce una interpelación directa tanto a los contenidos curriculares “¿qué es importante aprender?” y a los dispositivos de enseñanza y evaluación “¿cómo debemos hacerlo?” con el propósito de delinear posibles recorridos formativos alternativos que se adapten mejor a la cultura digital actual.

Desarrollo de la experiencia

Eutopía es un programa que se proyecta con un impacto a tres años, con distintas fases/etapas de diseño, implementación y sistematización de resultados. Eutopía les propone a las escuelas participantes espacio para repensarse y proponer una innovación profunda. En una primera instancia se construyeron referencias para el cambio escolar (Etapa I: **Inmersión e ideación:** *Imaginar el cambio, preparar el viaje*). En segundo lugar, se presentó un modo de gestión del cambio donde se crearon las condiciones para la transformación mediante la intervención creativa de los espacios escolares, (**Etapa II: Co-creación y Proyección:** *Diseñar el camino, crear con otros*) y, por último, en 2019 se buscará concretar el cambio diseñado por cada escuela (**Etapa III: Emersión e Innovación:** *Transitar la innovación, vivir el cambio*).

Etapa I: Inmersión e ideación: *Imaginar el cambio, preparar el viaje*

Durante el año 2017 tuvo lugar un ciclo de seminarios para equipos directivos de las 61 escuelas inscriptas con el propósito de promover la reflexión sobre los aspectos a analizar y revisar en sus propias escuelas y contextos. El ciclo de seminarios fue ideado como un recorrido a transitar que intentaba favorecer primero la movilización, y luego la profundización, de aquellos aspectos de la gramática escolar sensibles al cambio. Es importante destacar que en cada uno de los seminarios no sólo hubo presentaciones teóricas, sino que se pusieron en juego estrategias y modos de abordaje de trabajo colaborativo y reflexivo con la intención de modelizar las actividades. Tal como Edwards (1995) plantea en su texto clásico: *la forma en la que se enseña es también el contenido*. Así, se estudiaron las diversas claves de transformación de destacadas experiencias de innovación educativa en la región y a escala

¹ Reforma que se basó en dos aspectos fundamentales: el nombramiento por cargo de los profesores y el régimen académico que modifica la forma de transitar la educación secundaria por parte de los estudiantes.

² Las reformas se basan principalmente en cuanto a la formación, reconocimiento y jerarquización de los equipos de trabajo por áreas de conocimiento y fortalecimiento de los espacios disciplinares. A su vez, promueve la formulación de proyectos institucionales derivados del curriculum jurisdiccional que vinculen las áreas de conocimiento con la comunidad y sus instituciones e impliquen prácticas sociales durante todos los años, acompañadas de un espacio de reflexión y síntesis dentro del colegio, que estas propuestas conciban escuelas de puertas abiertas para todos los estudiantes, incluidos aquellos que han dejado de concurrir.

mundial, comprendiendo que una escuela que innova, basa su desarrollo en el compromiso y energía de la comunidad en su conjunto, pero también de la multitud de conexiones y sinergias que el cambio a gran escala genera.

Al mismo tiempo, se creó un dispositivo de escucha y participación destinado a los alumnos, denominado **Aulas Creativas**. Se trató de una invitación a co-crear y jugar creativamente, y así soñar el cambio educativo, imaginar la escuela ideal. Desde *Eutopía* se sostiene que la transformación escolar se lleva a cabo desde la propia institución, con el compromiso y la participación de los distintos actores; y en este sentido, generar el espacio de *Aulas Creativas*, permitió dar voz a los estudiantes y acompañarlos en un proceso de creación en las aulas orientado a pensar junto a ellos los cambios necesarios en el modelo escolar actual.

Hacia el final de esta primera etapa se realizó una convocatoria pública a institutos de educación secundaria de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires que deseaban asumir el desafío de transformarse y desarrollar proyectos de mejora e innovación global, en respuesta a los retos de una sociedad digital. Se recibieron las postulaciones y se seleccionaron 16 escuelas para continuar con las etapas II y III que supone el proyecto. (Ver conformación de la muestra en Anexo I).

Etapas II: Co-creación y Proyección: Diseñar el camino, crear con otros

Durante el año 2018 se llevó a cabo la segunda etapa del proyecto destinada principalmente a formar y acompañar a los directivos de las 16 escuelas seleccionadas en la complejidad que suponen liderar/gestionar el cambio educativo y la transformación profunda de la cultura escolar. Para ello se diseñó un dispositivo con distintos componentes que se fueron entrelazando a lo largo del año (ver esquema gráfico en Anexo II):

- **Encuentros directivos, hacia una ecología del cambio educativo:** La metáfora de una ecología para el cambio educativo, se presenta como una construcción simbólica potente para otorgar significado a esta etapa. Esta construcción conceptual nos permite concebir el carácter complejo, dinámico y multidimensional, de los contextos en los que se enmarcan la tarea de diseñar el cambio educativo e invita a una producción colectiva de conocimiento original. Concretamente se realizaron 4 encuentros de formación con expertos invitados³ con una frecuencia mensual durante el primer cuatrimestre del año 2018. Cada encuentro se desarrolló en dos jornadas intensivas con la participación de los equipos de conducción de las 16 escuelas en diferentes instituciones de la red que prestaron su casa como sede.
- **Colaboratorios⁴ de diseño, creando nuevos dispositivos pedagógicos**
 - **I Colaboratorio (junio- agosto, 2018):** en esta instancia se invitó a los directivos de las 16 escuelas a participar junto a los docentes "impulsores del cambio" en sus escuelas de una serie de jornadas presenciales durante una semana intensiva de formación que adoptaron el formato de espacios de intercambio, reflexión y creación colectiva. Esto se complementó con tres semanas de trabajo virtual. Por último, todos los participantes de este I Colaboratorio se reencontraron en una jornada de cierre donde se compartieron reflexiones y aprendizajes con los demás miembros de la red.
 - **Prototipado:** el ciclo de diseño involucra una etapa que brinda la oportunidad de ir probando las ideas de cambio para poder anticipar, mejorar y desarrollar con más información las estrategias a implementar. Esta etapa es la que se conoce como el

³ Los especialistas invitados en esta edición fueron: Pepe Menéndez, Carolina Sciarrotta, Lila Pinto y Rebeca Anijovich.

⁴ Concepto acuñado por Koichirō Matsuura, Director General de la Unesco. Informe mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. <http://www.unesco.org/es/worldreport>

“prototipado” o la implementación de “pilotos”. En Eutopía llevaron adelante “pruebas piloto” del dispositivo de transformación escolar. De este modo es posible analizar la efectividad del dispositivo; la viabilidad de movilizar los recursos que necesitan; y el impacto del dispositivo en la enseñanza, el aprendizaje y en la cultura escolar.

- **Consultorias en campo escolar:** cada miembro del equipo de consultoras especialistas en educación tiene a su cargo algunas escuelas de la red a las que visita en forma quincenal. El objetivo primordial es acompañar a las escuelas en el proceso de apropiación y resignificación de las producciones colectivas al contexto singular de cada escuela. También guiar la resolución de cada una de las consignas de actividad del "Portafolios virtual"⁵, que en algunas ocasiones invita a articular lo construido colectivamente en los seminarios de los expertos con la realidad de cada escuela y en otras guía a las escuelas sobre algunos pasos que desde Eutopía se consideran necesarios para ir dando forma a la matriz de cambio escolar que al día de hoy cada escuela diseñó.

Etapas III: Emersión e Innovación: *Transitar la innovación, vivir el cambio*

Para 2019 se proyecta la implementación de los planes de innovación que elaboró cada una de las escuelas seleccionadas, el desarrollo de las prácticas escolares basadas en cambios estrategias de enseñanza y trabajo por proyectos cooperativos con una genuina integración digital. Se planifican acciones de seguimiento reflexivo en campo y el registro cualitativo de las experiencias para su análisis y documentación.

Conclusiones

En este momento, finalizando el segundo año del proyecto, podemos mencionar como avances del mismo:

- Los cambios potentes en los equipos directivos: La interpelación a sus subjetividades
- La implicación de profesores, estudiantes y familias.
- La red entre escuelas: lejos de ser un trabajo que puede ser visto como individual o particular de cada escuela, el dispositivo de Eutopía favorece la construcción de una red.
- La potencia de los dispositivos de acompañamiento: consultorías y reuniones
- La potencia del trabajo en el marco de la Práctica Reflexiva, que se visibiliza en los diferentes dispositivos como la elaboración de portafolios de trabajo, las rondas entre escuelas, las presentaciones realizadas, por ejemplo.
- La potencia del feedback formativo que se pone en juego, considerando que las interacciones dialogadas entre directores y entre profesores toman el el sentido de un diálogo participativo y divergente entre escuelas y al interior de las escuelas. (Burbules: 2000)

Una cuestión a considerar, pensando en escalar la propuesta a mayor número de escuelas, es que la configuración de estos espacios de cambios requiere del trabajo artesanal, de la empatía, de crear un genuino clima de confianza.

Referencias:

- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
 Edwards, V. (1995). Las formas de conocimiento en el aula. *La escuela cotidiana*, 145-172.

⁵ Todas las actividades se realizaron en formato virtual en el marco de la plataforma TEAMS.

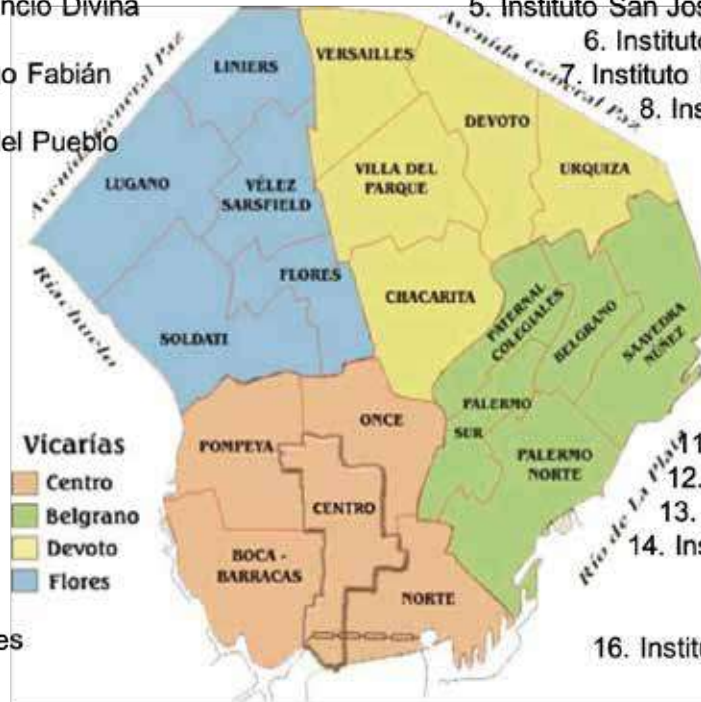
Anexo I: Red de escuelas Eutopía 2018, conformación de la muestra

1. Instituto Calansancio Divina Pastora
2. Instituto Canónico Fabián Alsina
3. Instituto Madre del Pueblo

4. Colegio San Rafael
5. Instituto San José de Villa del Parque
6. Instituto San Ramón Nonato
7. Instituto Ntra Sra de la Unidad
8. Instituto Mater Dolorosa

9. Instituto María Auxiliadora
10. Colegio San Francisco de Sales

11. Instituto San Miguel
12. Colegio San Agustín
13. Instituto San Tarsicio
14. Instituto Santos Gaynor
15. Instituto Divina Providencia
16. Instituto Patrocinio de San José



Anexo II: Estructura Eutopía Etapa II – 2018.



3. TARPUQ: Una experiencia de enriquecimiento en escuelas del Norte Grande de Chile

Valentina James, Alejandro Castro, Nicolás Otárola, Gabriel Barriga y Mauricio Briceño

Resumen ejecutivo: De acuerdo con evaluaciones del Ministerio de Educación, no se estarían aprovechando dentro de las escuelas las metodologías de los programas de talento académico. Considerando esto, el Proyecto TARPUQ Talento-Escuela tuvo por objetivo fortalecer las capacidades pedagógicas de las comunidades profesionales de escuelas municipales vulnerables de Antofagasta, por medio de la transferencia del Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela. Se trabajó con 10 escuelas, con 32 docentes que implementaron talleres de enriquecimiento escolar para un total de 1.300 estudiantes, quienes evidenciaron una alta satisfacción con la experiencia. Se destaca que el proceso se articuló con el Currículum Escolar Nacional, llevando procesos de diferenciación en el aula, permitiendo que todos/as los/as estudiantes participaran, propiciando una experiencia inclusiva en el aula.

Descriptor o palabras clave: educación integradora – oportunidades educacionales – necesidades educacionales – talento - creatividad

Introducción:

El Programa de Educación y Desarrollo de Talentos Académicos de la Universidad Católica del Norte, DeLTA UCN, inicia su funcionamiento en la Región de Antofagasta en el año 2004, constituyéndose en el único centro en su tipo en la macrozona norte de Chile, entre las regiones de Arica – Parinacota y de Coquimbo.

Actualmente, DeLTA UCN atiende a una población de 400 estudiantes, quienes tienen acceso a cursos y talleres orientados a potenciar sus habilidades cognitivas y de pensamiento creativo, además de contribuir al desarrollo integral del estudiante.

En los resultados del estudio de Evaluación de la Implementación del Programa de Promoción de Talentos Académicos en Liceos y Escuelas Municipales, desarrollado en 2013 por el Ministerio de Educación, se concluye que estos programas han impacto positivamente a los niños, niñas y jóvenes que participan en ellos, tanto en sus trayectorias personales como a nivel familiar. Sin embargo, esta evaluación muestra que al interior de la escuela, el impacto ha sido escaso y relegado a la nominación anual de estudiantes para el ingreso a los programas, desaprovechándose el aporte pedagógico, las metodologías y experiencias exitosas que ellos podrían entregar para la mejora de las escuelas.

De este modo y con base en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (*Schoolwide Enrichment Model*) desarrollado por Joseph Renzulli a partir del Modelo de Triple Enriquecimiento (1997; 2014; 2016), se desarrolla la propuesta “Innovación del Modelo de Educación de Talentos con Estudiantes de Tercero y Cuarto Básico al Interior de la Escuela”, el cual, en su diseño e implementación en Antofagasta, ha llevado el nombre de “Proyecto TARPUQ, Talento-Escuela”. El vocablo “tarpuq”, proviene del idioma quechua y significa “Sembradores”.

Contexto:

El Proyecto TARPUQ: Innovación Talento-Escuela busca estimular habilidades cognitivas y de pensamiento creativo en los estudiantes de enseñanza básica de la Región de Antofagasta, lo que

sumado a las metodologías de trabajo y las temáticas abordadas a través de la implementación de talleres de enriquecimiento dentro de las escuelas, se espera hayan contribuido al desarrollo cognitivo, emocional y social de sus participantes.

El trabajo, en su primera implementación que se extendió entre Enero del 2017 a Junio del 2018 contempló la participación de un total de 10 Establecimientos, 08 de la Comuna de Antofagasta y 02 de la comuna de Mejillones.

Desarrollo de la experiencia:

Las Bases del proyecto son el Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela, la atención a la diversidad y su relación con el Currículum Escolar Nacional.

El Modelo de Enriquecimiento para Toda la Escuela se base en el Modelo de Triple Enriquecimiento (1997; 2014; 2016). Siendo este modelo flexible a los recursos propios de cada establecimiento educativo, así como con redes y alianzas que se puedan establecer en su contexto, busca fomentar el desarrollo de instancias de enriquecimiento para todo el estudiantado.

El Enriquecimiento de Tipo I busca que niños/as exploren diversas áreas de interés. El Enriquecimiento Tipo II, consiste en actividades de trabajo en pequeños grupos en donde se desarrollan habilidades cognitivas y socio-afectivas, tal como lo haría un/a profesional del área. El Enriquecimiento Tipo III parte del interés y motivación de los/as mismos/as estudiantes de generar proyectos o realizando investigaciones sobre problemas de la vida real.

Respecto a la Atención a la Diversidad, se consideran las distintas leyes y decretos que rigen actualmente el contexto educativo. A partir de esto, se considera como pilar fundamental la diferenciación (Tomlinson, 2005), es decir, en la respuesta receptiva a las necesidades del estudiantado, organizando de manera proactiva distintas maneras de vivenciar y expresar el aprendizaje. Esto se realiza considerando el grado de preparación de el/la estudiante, intereses y gustos, y perfil de aprendizaje.

El Currículum Nacional orienta los objetivos y aprendizajes definidos como esperables en el marco de la educación. Se realiza un cruce de información disponible en los Programas, identificado asignaturas y ejes, objetivos y habilidades que pueden desarrollarse por medio de la implementación de un taller. Así, una de las características del proyecto es que su implementación está ligada al Currículum Nacional, por lo que se justifica que se pueda realizar dentro de las mismas horas lectivas, y por lo tanto, no recargando al cuerpo docente con trabajo adicional. Sobre estas bases, el proyecto se configuró en 04 etapas:

La Etapa de Convocatoria (Enero-Abril 2017) consideró la reunión con el Departamento Provincial de Educación, Seremi de Educación, CMDS Antofagasta, DAEM Mejillones y Directivos y Docentes.

La Etapa de Capacitación (Mayo-Agosto, 2017) constó del Curso para Directores y Equipo Directivo: “Gestión para el desarrollo del talento en la escuela” (40 horas) cuyo objetivo fue favorecer el desarrollo de habilidades e instalación de capacidades de gestión en directivos docentes para la implementación de modelo de enriquecimiento escolar en establecimientos educativos y el Diplomado Docente “Educación y Desarrollo de Talento Académico” (120 horas) con la finalidad de implementar estrategias y herramientas pedagógicas orientadas al desarrollo de programas de enriquecimiento en el aula escolar.

La Etapa de Implementación: (Agosto-Diciembre 2017). El diplomado docente incluía como requisito la planificación e implementación de talleres de enriquecimiento dentro del aula. Los talleres abarcaron 04 áreas: Robótica, Debates Ciudadanos, Cultivos en el Desierto y Producción Literaria. Estos se articulaban con distintas asignaturas y tenían distintos productos asociados:

Tabla 1. *Ejemplos de talleres implementados*

TALLER	ÁREA	ARTICULACIÓN	PRODUCTO
Ckausama	Cultivos en el Desierto	Historia – Ciencias	Sistema de cultivos en terrazas
Floreciendo mi Escuela	Cultivos en el Desierto	Ciencias – Tecnología	Invernadero de Hortalizas
Opinalovers	Debates Ciudadanos	Lenguaje – Historia – Ciencias	Desarrollo de Encuestas y Debates
Angelhistorias	Producción Literaria	Lenguaje – Historia – Música	Libros de Cuentos Patrimoniales
Violeta vive en cada uno de nosotros	Producción Literaria	Lenguaje – Música – Teatro – Artes	Café Arte sobre Violeta Parra
Mi corta historia en un corto	Producción Literaria	Lenguaje – Tecnología	DVD Nanometrajes de Terror
Legobotics	Robótica	Lenguaje – Matemáticas – Historia – Inglés	Pistas de desafíos de cada asignatura

Fuente: elaboración propia

Además, el proyecto contempló la Temporada Académica de Verano “INTI-TARPUQ”, realizada a inicios del 2018, posterior a los talleres regulares. Buscó potenciar las habilidades cognitivas, afectivas y el pensamiento creativo de estudiantes identificados/as con un potencial de talento académico. Estos/as fueron nominados mediante un documento adaptado de Renzulli, en conjunto por los profesores/as, asesores/as de área y monitores/as de acompañamiento, de acuerdo con una serie de características y desempeños destacados durante la implementación.

Tabla 2: *Talleres “INTI-TARPUQ”*

TALLER	ÁREA	PRODUCTO ESPERADO
Jugando entre las montañas de Marte	Astronomía – Geología	Sistema Solar y Réplica Meteoritos
Silencio, Estamos Grabando	Cine – Literatura	Story Boards y Nanometrajes
Let’s Play to Have a Play	Inglés	Obra de Teatro
Aprendamos Ciencias – Usemos Ciencias	Química y Farmacia	Alcohol Gel Gel Post Solar
Legobotics	Robótica	Pista de Desafíos
Dinosaurios y otras criaturas	Paleontología	Réplicas y excavación de fósiles

Fuente: elaboración propia

La fase de Difusión y Evaluación (Diciembre 2017-Junio 2018). Un elemento fundamental del modelo es la presentación y difusión de los productos y resultados a una audiencia real: público interesado en conocer el trabajo realizado. Este puede ser parte de la comunidad educativa (estudiantes de otros niveles, docentes, apoderados/as,) expertos/as en el área o que se relacionen con la temática trabajada. Esto cumple no solo el desarrollo de habilidades cognitivas y

prácticas, así como habilidades sociales e interpersonales por parte del estudiantado, sino que también como un rol motivacional al posicionar como un hito importante dentro del proceso de aprendizaje, el compartirlo con otras personas.

Por ejemplo, el taller “AngelHistorias” presentó los cuentos y narraciones patrimoniales realizadas durante el taller a apoderados/as y funcionarios/as del Cementerio General de Antofagasta, ya que sus trabajos buscaban informar sobre el cuidado e importancia del patrimonio cultural del mismo Cementerio, ubicado al costado del propio Establecimiento.

Además, se realizó una Feria de Aprendizaje abierta a la comunidad en donde participaron docentes y estudiantes participantes del proyecto, mostrando el proceso y productos llevados a cabo.

De acuerdo con lo propuesto por el MINEDUC (2014) la calidad de la educación se compone por diversos aspectos que trascienden los índices académicos y que se posicionan como fundamentales para el desarrollo personal y social de los/as estudiantes. Para realizar la evaluación de los talleres implementados, se confeccionó una metodología mixta de producción de información, optándose por indagar en torno a estos “Indicadores de desarrollo personal y social”, entendiéndose la importancia de que el modelo ejecutado promueva dimensiones que complementan la calidad educativa.

A nivel cuantitativo, se realizó un muestreo por conveniencia donde participaron 461 estudiantes de enseñanza básica, 237 participantes del proyecto (grupo experimental) y 224 no-participantes (grupo control), pertenecientes a 03 escuelas distintas. El rango etario fue entre los 7 y 11 años, con una moda de 9 años. Se midieron las variables autoestima académica y motivación escolar; y clima de convivencia escolar (indicadores de calidad educativa). Además, se evaluó la variable perseverancia y pasión por objetivos de largo plazo como variable de criterio externo asociable a motivación escolar y se respondió una escala de satisfacción con los talleres.

Los resultados indican que existe una alta satisfacción del estudiantado, la cual alcanza una media de 4,37 (DE= 0,61) y una moda de 5 (de un máximo de 5 puntos).

Tabla 3. Resultados Escala Total de satisfacción de usuario/a.

	Cantidad de datos	Mínimo	Máximo	Moda	Media	Des. Típc
Satisfacción total	222	2,2	5	5	4,37	0,61

Fuente: Elaboración propia

Respecto a los otros indicadores de calidad, se apreciaron diferencias solo para comparaciones dentro del mismo establecimiento, destacando una mayor puntuación para Clima Escolar y Autoestima Académica en el grupo experimental, no así para Perseverancia y Motivación por metas de largo plazo. La diferencia de media se presenta como estadísticamente significativa sólo para la variable autoestima académica ($t=2.275$ (113); $\text{sig}=.025$).

Tabla 4: Prueba t de student, grupo experimental y control Escuela Baquedano.

Variable	grupo	Nro sujetos	Media	D. E.	t	gl	Sig.
Autoestima	Experimental	26	25.92	3.19	2.275	113	.025

académica	Control	89	23.83	4.35			
	Experimental	26	40.11	5.14	- .398	113	.691
Mot. largo plazo	Control	89	40.66	6.42			
	Experimental	27	57.07	7.37	1.966	114	.052
Clima escolar	Control	89	53.51	8.47			
	Experimental	27	57.07	7.37	1.966	114	.052

Fuente: Elaboración propia

A nivel cualitativo se realizaron entrevistas grupales con 06 profesoras/es pertenecientes a 03 escuelas distintas en donde se implementó el proyecto. En los relatos se destaca un fortalecimiento de la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes, así como un aumento en su participación. Los aprendizajes se identifican como significativos, existiendo además fortalecimiento en habilidades transversales. Las actividades lograron de buena manera una transversalidad curricular. Los productos de los talleres fueron valorados positivamente, motivando a sus estudiantes.

Conclusiones:

A modo general, se logró la integración de un modelo y estrategias de educación de talentos con 10 establecimientos municipales de alta vulnerabilidad. Se lograron generar talleres de enriquecimiento alineados al currículum escolar nacional lo que permite el trabajo en las horas lectivas sin perjudicar el desarrollo anual de cada asignatura. Se trabajó con 1300 estudiantes dentro del aula, en 04 áreas de trabajo, realizándose un total de 32 talleres.

Para poder desarrollar este tipo de proyectos que apunten a la implementación de innovaciones pedagógicas desde una lógica de la participación de todo el estudiantado y la inclusión, es de suma importancia el papel de los equipos directivos quienes pueden configurarse como un agente facilitador y catalizador de estos procesos. Las discusiones sobre inclusión dentro de las escuelas pueden servir para generar en la comunidad educativa la necesidad de crear una cultura de apoyo, particularmente en la resolución de problemáticas de manera cooperativa, con un foco compartido en la diversidad (Woodcock & Marks-Woolfson, 2019).

Anexos:

- Documental TARPQU "Innovación Talento Escuela", el cual resume la implementación del proyecto a través de un video.



- Libro "Pequeños Escritores, Grandes Historias: Inspiración en la sala de clases", escrita por estudiantes de 3ro y 4to básico en los Talleres de Enriquecimiento de Producción Literaria de 02 Escuelas de la Región de Antofagasta.



- Libro “Transformado el Aula: ¿Cómo Promover el Aprendizaje de Alto Nivel?”, manual con directrices para la implementación de talleres de enriquecimiento articulados al currículum escolar nacional y con base en el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela.



- Canal de Youtube de nanometrajes y cortometrajes realizados por la Escuela María Angélica Elizondo de Mejillones.



Referencias:

- Renzulli, J. & Reis, S. (2016). Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado. Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Renzulli, J. S., y Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. & Reis, S. (2014). The Schoolwide Enrichment Model. A How-to Guide for talent development. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Tomlinson, C. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Woodcock, S. & Marks-Woolfson, L. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion, International Journal of Educational Research, 93, 232-242

4. Por qué escuelas similares obtienen resultados diferentes?: Investigación acción para la mejora escolar en matemática

Why Similar Schools Obtain Different Results? Research Action for School Improvement in Mathematics

Juan Carvajal Fernández
Sergio Garay Oñate
Universidad Del Desarrollo, Chile.

Resumen

¿Por qué dos escuelas similares obtienen resultados diferentes en matemática? Este documento muestra un estudio comparativo con un enfoque mixto, que desde la investigación acción, busca establecer cuales son las razones de tal diferencia. Para ello, se aplicó una encuesta y entrevista semiestructurada a docentes de educación parvularia y primer ciclo de educación básica de las Escuela Villa Las Peñas e Ignacio Verdugo Cavada de Mulchén, Región Del Bío Bío, Chile, indagando sobre dos dimensiones en particular: dimensión pedagógica y dimensión profesional. Los resultados sugieren que, entre otros factores asociados, el desarrollo de una estrategia común para la enseñanza de la matemática en el centro escolar contribuye a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en dicha asignatura.

Descriptor: Escuela Primaria, Rendimiento Escolar, Matemática.

Why do two similar schools get different results in mathematics? This document shows a comparative study with a mixed approach, that from the action research, seeks to establish what are the reasons for this difference. For this, a survey and semi-structured interview was applied to nursery school teachers and first cycle of basic education of the School Villa Las Peñas and Ignacio Verdugo Cavada de Mulchén, Bío Bío Region, Chile, investigating two dimensions in particular: pedagogical dimension and professional dimension. The results suggest that, among other associated factors, the development of a common strategy for the teaching of mathematics in the school contributes to improving the academic performance of students in this subject.

Descriptors: Elementary School, School Performance, Mathematics.

Introducción

El problema estudiado es el bajo rendimiento académico en matemática de los alumnos de la Escuela Villa Las Peñas de Mulchén. Los alumnos de este centro escolar promedian 243 puntos SIMCE en matemática (Mineduc, 2013-2017). Por contraste, la Escuela Ignacio Verdugo Cavada, con similar Nivel Socio Económico (En adelante, NSE), promedia 260 puntos en la misma evaluación. Este documento muestra un estudio comparativo entre ambos establecimientos municipales para establecer: ¿Por qué dos escuelas similares obtienen resultados diferentes en matemática? **¿Qué está haciendo bien un centro educativo con respecto al otro?, y más importante aún,** ¿Por qué los estudiantes de la escuela Villa Las Peñas no están alcanzando los aprendizajes necesarios para su nivel?

Determinar las razones que explican esta diferencia es relevante, por cuanto se trata de un

problema que tiene un alto impacto en la comunidad educativa al que afecta, considerando que el bajo rendimiento académico coarta las posibilidades de los alumnos para progresar en su proceso formativo y condiciona, entre otros aspectos, la categorización del centro escolar.

El propósito del estudio es aportar evidencia empírica de los factores de base que originan el problema. Primero, a partir de la comparación de los resultados obtenidos entre ambas escuelas, identificar las posibles causas que dan cuenta de las diferencias observadas. Segundo, analizando las razones que pueden explicar tales contrastes, determinando cuales de estos factores son los que tienen mayor incidencia en el problema.

Algunas de las interrogantes que surgen al observar el problema son:

- a) ¿Qué influencia tienen las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en los resultados?
- b) ¿Existe una estrategia común y transversal para la enseñanza de la matemática?
- c) ¿Se desarrollan procesos institucionales de articulación de los diferentes niveles educativos la escuela?

Los hallazgos realizados permiten detectar las dificultades, establecer los aspectos que requieren revisión en el centro escolar y generar insumos relevantes para la toma de decisiones que contribuyan a mejorar los aprendizajes en matemática.

Fundamentación Teórica

El rendimiento académico es un constructo multicausal de interés constante desde la investigación educativa a partir del cual se vertebraliza esta exploración (ver figura 1). Si bien es cierto, es posible encontrar variada información sobre el estado del arte en relación al concepto tanto a nivel nacional como internacional, las investigaciones se han centrado en torno al género, a los estilos de aprendizaje y a los tipos de inteligencia. A nivel local, no existen estudios comparativos entre establecimientos escolares que presentan similares características, pero que muestran diferentes resultados en evaluación SIMCE Matemática.

Algunos autores como Torres y Rodríguez (2006, como se citó en Willcox, 2011), definen el rendimiento académico como “el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar” (p.315). En Chile, el rendimiento académico está asociado a los estándares de aprendizaje (Mineduc, 2013). Cuando un estudiante no logra determinado nivel o dominio de los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las bases curriculares y programas de estudio, se puede decir entonces que presenta bajo rendimiento académico.

La distribución del rendimiento académico en los establecimientos educacionales chilenos se correlaciona con los diferentes NSE. Mientras más bajo dicho nivel peores resultados, por contraste, mientras mayor nivel socioeconómico, mejor rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. “Esta segregación tiene efectos negativos para los resultados académicos de los estudiantes concentrados en escuelas de bajo NSE, y positivas para aquellos reunidos en escuelas de alto NSE, hecho ampliamente descrito por la literatura y confirmado también para el caso de Chile” (MacEwan, 2003; Sapeli y Vial, 2005; Valenzuela et al., 2009; OECD, 2010; OECD, 2013; Cerón y Lara, 2011; Mizala y Torche, 2012). A pesar de esta segregación, existen establecimiento

educaciones de bajo NSE que consiguen puntajes superiores a otros centros educativos de semejantes condiciones, cabe la pregunta: ¿Cómo lo hacen?

Figura N° 1: Vertebración del Problema a partir del Constructo Rendimiento Académico



Fuente: Elaboración propia.

Objetivo

Analizar las razones que explican los diferentes resultados académicos en la asignatura de matemática en dos establecimientos educacionales municipales con similares características socioeconómicas.

Método

Se trata de una investigación acción que, a partir de un enfoque mixto y de una muestra no probabilística por conveniencia, busca establecer cuales son las razones de la diferencia en los resultados. Para lo anterior, se realizó un estudio transversal, de carácter descriptivo y explicativo, a docentes de dos centros escolares de dependencia municipal con igual NSE. La muestra incluyó 14 docentes mujeres que se desempeñan en educación pre básica y primer ciclo de educación básica. La información se recogió aplicando dos instrumentos de evaluación, una encuesta y una entrevista semiestructurada. Las variables indagadas fueron:

- Dominio Curricular: nivel de manejo por parte de docentes de los programas de estudios, bases curriculares, habilidades matemáticas, estrategias de enseñanza, entre otras.
- Dominio Profesional: nivel de frecuencia de espacios en la escuela para intercambio de experiencias pedagógicas, estrategia común para enseñar matemática, articulación entre niveles, entre otras.

A partir del análisis de los datos recolectados se reflexionó para la comprensión del fenómeno al

que se hace referencia en el presente estudio.

Resultados

Del análisis porcentual de los antecedentes recopilados cabe destacar:

Tabla 1.

Resultados Encuesta, Dominio Pedagógico, Escuela Villa Las Peñas (%)

¿Cuál es su <u>nivel de dominio o manejo</u> de los siguientes ámbitos?	Nivel de Dominio o Manejo				
	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
1. Bases curriculares en la asignatura de matemática.	0	0	12,5	62,5	25
2. Programas de estudio en matemática.	0	0	12,5	62,5	25
3. Contenidos de las unidades del sector de matemática.	0	0	12,5	62,5	25
4. Habilidades matemáticas (Resolver problemas, modelar, representar, argumentar)	0	0	25	50	25
5. Estrategias de enseñanza innovadoras en matemática.	0	0	62,5	37,5	0
6. Diseño Universal del Aprendizaje – DUA.	0	0	62,5	37,5	0
7. Neurociencia aplicada a la educación.	0	0	62,5	37,5	0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.

Resultados Encuesta, Dominio Pedagógico, Escuela Ignacio Verdugo Cavada (%)

¿Cuál es su <u>nivel de dominio o manejo</u> de los siguientes ámbitos?	Nivel de Dominio o Manejo				
	Muy Malo	Malo	Regular	Bueno	Muy Bueno
1. Bases curriculares en la asignatura de matemática.	0	0	0	50	50
2. Programas de estudio en matemática.	0	0	0	40	60
3. Contenidos de las unidades del sector de matemática.	0	0	0	60	40

4. Habilidades matemáticas (Resolver problemas, modelar, representar, argumentar)	0	0	0	20	80
5. Estrategias de enseñanza innovadoras en matemática.	0	0	0	40	60
6. Diseño Universal del Aprendizaje – DUA.	0	0	20	60	20
7. Neurociencia aplicada a la educación.	0	0	40	60	0

Fuente: Elaboración propia.

Al observar los antecedentes presentados en tabla 1 y tabla 2 se puede apreciar que en el ámbito dominio curricular, la mayoría de las docentes de la Escuela Villa Las Peñas declaran tener un manejo entre regular y bueno tanto de las bases curriculares, los programas de estudio, los contenidos propios de la asignatura, las habilidades matemáticas que subyacen al currículum y el manejo de estrategias innovadoras para la enseñanza de la asignatura, con disposición a un dominio regular. Por contraste, las docentes de la Escuela Ignacio Verdugo Cavada declaran tener un dominio entre bueno y muy bueno de los aspectos enunciados anteriormente, con tendencia a la opción muy bueno.

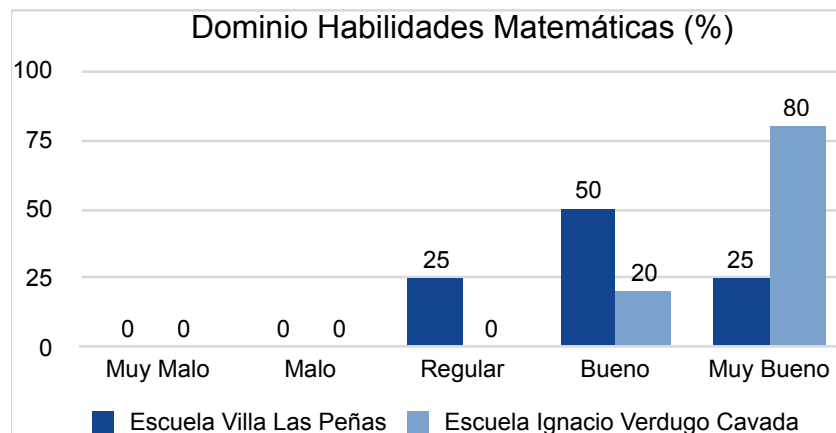


Figura 2. ¿Cuál es su Nivel de Dominio o Manejo de Habilidades Matemáticas? Comparativo por Establecimiento Educacional.

Fuente: Elaboración propia.

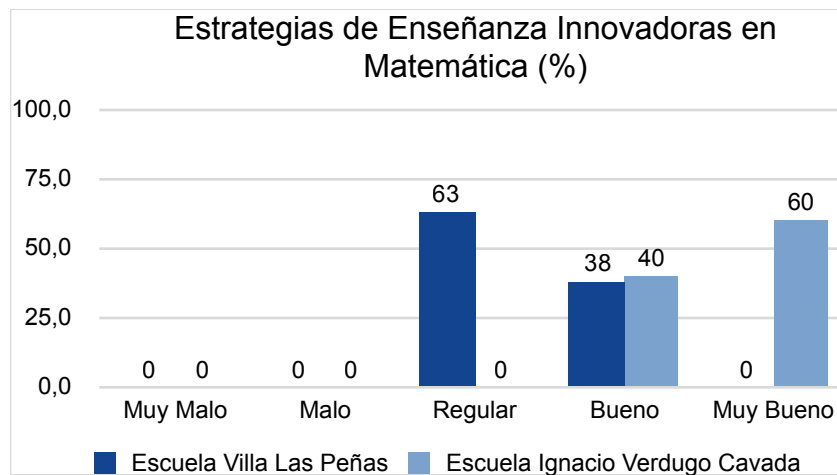


Figura 3. ¿Cuál es su Nivel de Dominio o Manejo de Estrategias de Enseñanza Innovadoras en Matemática? Comparativo por Establecimiento Educacional.

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar la figura 2 y figura 3, se aprecia un mejor manejo de las habilidades matemáticas y el dominio de estrategias innovadoras de enseñanza de la matemática en la Escuela Ignacio Verdugo Cavada al comparar con los docentes de la Escuela Villa Las Peñas. Mientras en el primer caso los docentes declaran tener un dominio regular y bueno, en la segunda escuela el dominio de estos ámbitos se concentra mayoritariamente en la opción bueno y muy bueno.

Tabla 3. Resultados Encuesta, Dominio Profesional, Escuela Villa Las Peñas (%)

¿Cuál es el <u>nivel de frecuencia</u> de los siguientes aspectos?	Nivel de Frecuencia				
	Nunca	C a s i Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre
8. Trabajo de equipo entre docentes para enseñar matemática.	25	12,5	50	12,5	0
9. Articulación con otros niveles educativos para enseñar matemática.	50	12,5	37,5	0	0
10. Estrategia común del centro educativo para enseñar matemática.	50	0	37,5	12,5	0
11. Espacios de intercambio de experiencias sobre estrategias matemáticas.	50	25	25	0	0
12. Reuniones técnicas por departamento.	62,5	12,5	25	0	0
13. Reuniones o intervenciones externas que modelan la enseñanza de las matemáticas.	50	37,5	12,5	0	0
14. Capacitación en el área de la matemática por parte del establecimiento.	50	37,5	12,5	0	0

15. Auto capacitación sobre debilidades y/o necesidades detectadas en matemática.	25	0	25	37,5	12,5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Resultados Encuesta, Dominio Profesional, Escuela Ignacio Verdugo Cavada (%)

¿Cuál es el <u>nivel de frecuencia</u> de los siguientes aspectos?	Nivel de Frecuencia				
	Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre
8. Trabajo de equipo entre docentes para enseñar matemática.	20	0	20	40	20
9. Articulación con otros niveles educativos para enseñar matemática.	20	20	20	20	20
10. Estrategia común del centro educativo para enseñar matemática.	0	0	0	0	100
11. Espacios de intercambio de experiencias sobre estrategias matemáticas.	0	0	0	40	60
12. Reuniones técnicas por departamento.	20	0	40	20	20
13. Reuniones o intervenciones externas que modelan la enseñanza de las matemática.	0	0	0	0	100
14. Capacitación en el área de la matemática por parte del establecimiento.	20	20	0	0	60
15. Auto capacitación sobre debilidades y/o necesidades detectadas en matemática.	20	0	20	0	60

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se revisan los resultados de ambos establecimientos educacionales en la dimensión profesional, las opciones que más se repiten entre las docentes de la Escuela Villa Las Peñas son nunca, casi nunca y a veces, con mayor prevalencia de la opción nunca (ver tabla 3). Por el contrario, en la Escuela Ignacio Verdugo Cavada (ver tabla 4) las elecciones que tienden a marcar las docentes se mueven entre casi siempre y siempre, con una propensión a la alternativa siempre.

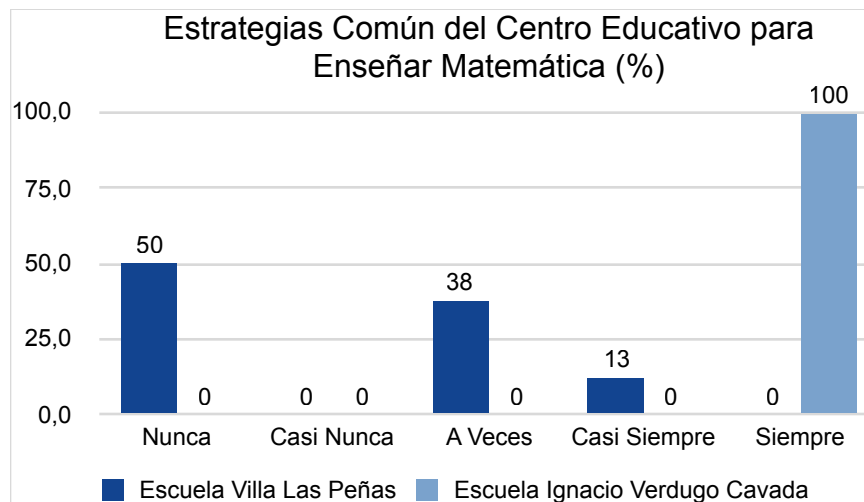


Figura 4. ¿Existe una Estrategia Común en el Centro Educativo para Enseñar Matemática? Comparativo por Establecimiento Educativo.

Fuente: Elaboración propia.

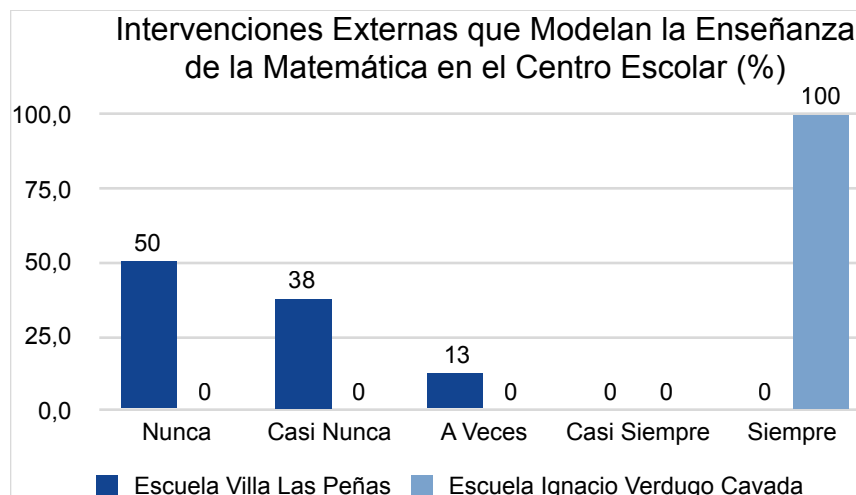


Figura 5. ¿Existen Reuniones o Intervenciones Externas que Modelan la Enseñanza de la Matemática en el Centro Educativo? Comparativo por Establecimiento Educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Frente a las preguntas referidas a la existencia de una estrategia común para la enseñanza de la matemática (ver figura 4) y el modelado externo que se realiza para la enseñanza de la matemática (ver figura 5), en el primer centro escolar las respuestas se concentran en las alternativas nunca, casi nunca y a veces, con tendencia a la opción nunca, en la segunda escuela la preferencia es siempre.

Conclusiones

Respecto de la influencia que tienen las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes en los

resultados de los estudiantes, se revisó la pregunta: *¿Cuál es su nivel de dominio de estrategias de enseñanza innovadoras en matemática?* La evidencia muestra:

Escuela Villa Las Peñas	Escuela Ignacio Verdugo Cavada
62,5 % señala Regular	60% Señala Muy Buena

Entendiendo que el dominio de estrategias de enseñanza innovadoras en matemática supone su uso y un mayor nivel de implicancia del estudiante para con su aprendizaje, los resultados sobre el ítem muestran que los docentes de la Escuela Ignacio Verdugo Cavada tienen un mejor manejo de estrategias innovadoras que sus pares de la Escuela Villa Las Peñas. Este puede ser uno de los factores asociados que contribuye a un mejor rendimiento académico de los estudiantes en matemática en dicho centro escolar.

¿Existe una estrategia común y transversal para la enseñanza de la matemática en la escuela?

Las respuestas fueron las siguientes:

Escuela Villa Las Peñas	Escuela Ignacio Verdugo Cavada
50 % declara Nunca	100% declara Siempre

Este topico da cuenta que en la Escuela Ignacio Verdugo Cavada existe una estrategia compartida que está instalada como práctica institucional, pero que en la Escuela Villa Las Peñas no se evidencia. En este sentido, los antecedentes muestran que este aspecto también puede ser un factor asociado a la mejora en el rendimiento académico en matemática dentro de la escuela.

¿Se desarrollan procesos institucionales de articulación de los diferentes niveles educativos la escuela?

La evidencia no es concluyente para asegurar que este aspecto sea un factor preponderante sobre el rendimiento académico de los estudiantes en matemática.

¿Qué explica entonces las diferencias de desempeño entre una escuela y otra?

A partir del análisis de los resultados, existen algunos factores presentes en la Escuela Ignacio Verdugo Cavada que señalan un mejor desempeño de este centro escolar en la asignatura de matemática en comparación con su simil, la Escuela Villa Las Peñas. (Ver figura 5).

Figura 5. Factores que Pueden Promover un Mejor Rendimiento Académico en Matemática



El detalle de los factores encontrados a partir de la investigación que muestran un mayor desempeño de la Escuela Ignacio Verdugo Cavada en la asignatura de matemática dice relación con que en este centro escolar:

1. Los docentes tienen un adecuado conocimiento disciplinario y pedagógico de la asignatura que enseñan. (Ver tabla 2 y tabla 1)
2. Existe una estrategia común instalada de enseñanza de la matemática. Tienen definido y operando un método. (Ver figura 4)
3. Se evidencia un proceso establecido de monitoreo y acompañamiento al aula con retroalimentación inmediata y compromisos de mejora. Observación de clase y modelamiento como práctica sistemática.
4. Se evalúa constantemente a estudiantes y docentes respecto de su desempeño.
5. Existen apoyos externos al centro que modelan, a través de reuniones técnicas y capacitaciones, nuevas estrategias pedagógicas. (Ver figura 5)
6. Todas las acciones anteriores operan simultáneamente en el centro escolar y se mantienen en el tiempo.

La presencia de los factores descritos anteriormente no se observa claramente al revisar los resultados de la Escuela Villa Las Peñas de Mulchén.

Referencias

Cerda, G., Pérez Wilson, C. E., Flores, C., Melipillán, R., & Ortega Ruiz, R. (2011). Inteligencia lógica y rendimiento académico en matemáticas: un estudio con estudiantes de Educación Básica y Secundaria de Chile.

- Cerón, F., y Lara, M.** (2011). Factores asociados con el rendimiento escolar. *Santiago de Chile: Mineduc/SIMCE.*
- De la Educación, O. P.** (2013). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Madrid: OCDE-Santillana.*
- Edel Navarro, R.** (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.* Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>. Recuperado el 15 de octubre de 2018.
- Hoyos, M. D. R. Willcox.** (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico. Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de educación, 55*(1), 1-9.
- Lamas, H. A.** (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y representaciones, 3*(1), 313-386.
- McEwan, P. J.** (2004). La brecha de puntajes obtenidos en las pruebas por los niños indígenas en Sudamérica. *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina, 283.*
- Mineduc** (2013). Estándares de Aprendizaje. Matemática 4º Básico. Decreto Supremo de Educación Nº 129/2013. *Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación.* Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70796_estandar.pdf
- Mizala, A., & Torche, F.** (2013). ¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos. *Documento de Referencia, (9).*
- OECD.** (2011). *Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE.* Ministerio de Educación.
- Ortiz, I.** (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación, (42), 93-122.* <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000100004>
- Pierart, C. G. A., & Pavés, F. R.** (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Journal of Learning Styles, 4*(8).
- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y.** (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e investigación en psicología, 11*(2).
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S., & Alfaro, J. A.** (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.*

5. FORMAR: Um programa efetivo de melhoria escolar de alta escala e baixo custo

Ana Luíza Farage Silva
Letícia Biaggioni Quessada Gimenes
Luísa Heráclio Panico
Samuel Carvalho Lima Holanda

Moderador: Paula Louzano

Resumo:

Este painel apresenta o Programa Formar enquanto uma solução que mostra que é possível transformar a educação pública no Brasil, através de uma intervenção escalável e de baixo custo. No contexto nacional de baixo desempenho dos estudantes, baixa eficácia dos gastos e alta desigualdade, o Formar procura promover e alinhar esforços entre secretarias de educação e escolas, aperfeiçoando práticas de gestão e processos pedagógicos de modo a promover melhorias na educação de forma escalável e com base em evidências de impacto. Neste painel, a proposta é apresentar três eixos estruturantes do Programa: seus indicadores de resultado (Preditores de Aprendizagem), a plataforma de sistematização de seus aprendizados (“InFormar”) e uma experiência prática voltada à promoção da melhoria escolar (Seleção de Diretores).

Palavras chave:

Elaboração de políticas; Sistema educacional; Indicadores educacionais; Avaliação da educação; Seleção de pessoas.

#elaboraçaodepolíticas; #sistemaeducacional; #indicadoreseducacionais; #avaliaçãodaeducação; #seleçãodepessoas

1- Descrição e Objetivos do Painel

Esse painel se propõe a apresentar o programa Formar, cujo objetivo é garantir aprendizagem adequada em redes educacionais públicas brasileiras através de uma intervenção escalável e de baixo custo. Para tanto, são descritos três eixos estruturantes de sua atuação com vistas à melhoria escolar: os indicadores de resultado (Preditores de Aprendizagem), a plataforma de sistematização de seus aprendizados (“InFormar”) e uma experiência prática de melhoria escolar (Seleção de Diretores).

1.1 - Contexto: cenário da educação brasileira

De acordo com os resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), o desempenho médio dos estudantes do Brasil é significativamente menor que o dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em ciências, leitura e matemática. O Brasil tem ocupado as últimas posições dessa avaliação internacional, mantendo consistentemente cerca de 70% dos seus estudantes com baixo desempenho em Matemática.

Olhando para a América Latina, também há oportunidades de avanço, especialmente no que se refere à eficácia do gasto. O gasto cumulativo por estudantes brasileiros entre 6 e 15 anos aumentou de 32% para 42% do valor médio gasto pela OCDE entre 2012 e 2015. Contudo, países latino-americanos como Colômbia, México e Uruguai têm menor gasto por estudante e têm

resultados maiores em ciências. O Chile, cujo gasto por estudante é semelhante ao do Brasil, desempenha significativamente melhor nessa área de conhecimento.

De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb), apesar de nos últimos dez anos os estudantes brasileiros terem melhorado seu desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, esse avanço tem-se verificado principalmente nos anos iniciais, quando a idade média é de 10 anos. Os resultados de acordo com as diferenças socioeconômicas também chamam atenção: há uma diferença de cerca de 50 pontos na escala Saeb entre o desempenho dos alunos mais ricos e mais pobres. Isso é equivalente a dizer que, ao final da vida escolar, os alunos mais ricos aprendem o equivalente a quatro anos mais do que os alunos mais pobres, embora tenham frequentado os bancos escolares pelo mesmo tempo.

É preciso reconhecer os desafios e assumir a responsabilidade de transformar o sistema educacional. Em um país com mais de 180 mil escolas e quase 50 milhões de estudantes, em que cerca de 80% do sistema de educação é público, é possível enxergar uma grande oportunidade de transformação da política pública educacional.

1.2 - Ação: Programa voltado a melhorar políticas educacionais

O Programa Formar visa a melhorar a qualidade da educação brasileira por meio do apoio a Secretarias de Educação para que estruturarem políticas públicas relevantes e da formação dos profissionais dessas Secretarias.

Como um programa focado na melhoria de aprendizagem, as políticas públicas que ajuda a desenvolver são: (i) Currículo e Planejamento de Aulas, (ii) Avaliação em Nível de Rede para a Qualidade do Ensino, (iii) Prática de Planejamento de Metas e Ações, (iv) Formação Continuada, (v) Seleção de Diretores Escolares e (vi) (Re)Organização da Estrutura Interna das Secretarias de Educação.

No tocante à formação dos profissionais das Secretarias, o Programa conta com parceiros técnicos¹ que oferecem cursos voltados a lideranças escolares, técnicos de acompanhamento pedagógico, lideranças pedagógicas destas Secretarias e à equipe responsável por promover a formação continuada de professores e gestores da rede (formações de formadores).

Atualmente, o Programa atua em 24 redes públicas de ensino do país (4 estaduais e 20 municipais), contribuindo para a aprendizagem de 850 mil alunos do Ensino Fundamental, formando diretamente mais de 2 mil profissionais de educação, entre equipes técnicas de Secretarias, gestores escolares e professores, e impactando diretamente um número bem maior.

O Programa Formar, iniciado em 2016, foi desenvolvido a partir de uma série de experiências da Fundação Lemann. Com o olhar direcionado para a transformação social do Brasil, a Fundação tem atuado desde 2002 para encontrar maneiras de melhorar a educação pública do Brasil e apoiar líderes a engajarem-se em transformações sociais. Nesse contexto, o Formar foi construído a partir dos sucessos e aprendizados de diferentes iniciativas da Fundação Lemann, tais como: Gestão para Aprendizagem (GAP), curso de formação de gestores escolares com foco na melhoria da aprendizagem; Gestão em Sala de Aula (GSA), curso de formação de professores com foco em gestão de sala de aula; Ensino Híbrido, curso de formação de professores com foco em ensino híbrido; Inovação nas Escolas, programa de implementação de tecnologias educacionais para uso em sala de aula; Excelência com Equidade, série de estudos que identificou escolas

¹ Atualmente, os parceiros técnicos de formação continuada do Programa Formar são: Elos Educacional, Sincroniza Educação, Grupo Mathema e Instituto Avisa Lá.

públicas de excelência em todo Brasil; e Gestão de Redes, curso com foco no desenvolvimento do acompanhamento pedagógico realizado pelas Secretarias de Educação nas escolas.

Em comum, essas iniciativas visavam a promover uma gestão escolar eficiente. Conforme evidências trazidas pela literatura e que também apoiaram o desenho do Formar, a gestão escolar está fortemente relacionada a melhores indicadores educacionais. Bloom, Lemos, Sadun e Van Reenen (2015) identificaram que a responsabilização dos diretores pelos resultados das escolas e sua visão estratégica e engajamento da comunidade escolar seriam altamente significantes para explicar a variação de resultados em proficiência dos estudantes. No mesmo sentido, Leithwood, Louis, Andersen e Wahlstrom (2004) mostram que a liderança escolar é o segundo fator intraescolar mais importante para o aprendizado dos estudantes, correspondendo por 25% do efeito das escolas sobre tal aprendizado (Marzano, Waters, McNulty, 2004). Ainda, Mello (2007) e Excelência com Equidade (2015) apontam que as redes com melhor desempenho educacional são aquelas em que (i) há envolvimento entre Secretarias da Educação e escolas, e estas tomam para si a responsabilidade pelo aprendizado; (ii) há altas expectativas em relação ao aprendizado adequado de todos os estudantes, independentemente do seu contexto socioeconômico; (iii) a prática de avaliação é frequente e pauta o trabalho pedagógico e (iv) há boa gestão do tempo e das práticas pedagógicas em sala de aula.

A atuação do Programa tem como fio condutor alguns princípios, que regem as decisões tomadas: (i) foco na aprendizagem, na transformação sistêmica da educação (que passa a enxergar a educação como um sistema complexo com vários atores envolvidos) e nas decisões baseadas em evidências; (ii) teste de soluções e análise das consequências, assumindo uma postura de aprendizagem evolutiva; (iii) garantia do pragmatismo, buscando soluções práticas para resolver as necessidades latentes das redes de ensino; (iv) prioridade para soluções de alta escala e impacto aliadas ao baixo custo.

O primeiro princípio deu origem aos padrões educacionais de resultados esperados pelo Formar: os Preditores de Aprendizagem. O segundo remete à criação da Base de Conhecimento do Formar (“InFormar”), que acumula os conhecimentos desenvolvidos para alcançar os resultados desejados. Já o terceiro dá origem a todas as frentes de atuação do Programa. Por fim, o último fortalece a visão sobre o Formar enquanto um programa que gera soluções sustentáveis para as Secretarias de Educação em larga escala.

2- Apresentações

O texto a seguir está dividido em três seções. Na primeira, apresentam-se os Preditores de Aprendizagem, indicadores de resultados do Formar a serem perseguidos em sua atuação; na segunda, apresenta-se a Base de Conhecimento do Programa (“InFormar”), que reúne as políticas públicas que o Formar ajuda a desenvolver e apresenta passo a passos para estruturar cada uma delas em Secretarias de Educação. Essas duas seções, juntas, dão um panorama do funcionamento do Programa, abordando diferentes estratégias de melhoria escolar e esclarecendo sobre o norteador do Formar. Na terceira seção, é explorada em maior profundidade uma das políticas públicas que o Programa ajuda a desenvolver, voltada a fortalecer a gestão escolar por meio de processos eficazes de seleção de diretores. Esta seção apresenta o caso do processo seletivo de Castro, que usou, em projeto piloto, a simulação de situações reais do cotidiano educacional para avaliar os candidatos a diretor de escola.

2.1 - Preditores de aprendizagem: uma aposta de impacto em aprendizagem

O objetivo final do Formar é que todos os alunos tenham aprendizagem adequada. Com foco no Ensino Fundamental, uma das estratégias para alcançar esse objetivo foi desenvolver padrões educacionais de resultados esperados para políticas educacionais estruturantes. Espera-se que, se essas condições forem atendidas, haverá maior chance que os alunos aprendam. Por isso, esses padrões educacionais foram chamados de Preditores de Aprendizagem.

Os temas que compõem os Preditores de Aprendizagem foram priorizados a partir de um mapeamento que a Fundação Lemann realizou sobre políticas educacionais capazes de gerar impacto na aprendizagem. Dez temas foram elencados nessa busca: formação docente inicial e continuada, exposição dos alunos ao professor, incentivos aos professores e aos gestores, melhoria na gestão escolar e pedagógica, instrumentos efetivos para a prática pedagógica, investimentos em recursos escolares e participação de atores externos à escola.

Desses, quatro temas foram priorizados para a construção dos Preditores: formação continuada de professores, instrumentos efetivos para a prática pedagógica, incentivos aos gestores e melhoria na gestão pedagógica. O critério de escolha foi o potencial de impacto em aprendizagem, a possibilidade de influência do programa sobre as políticas educacionais e o diagnóstico percebido das redes educacionais. Esses temas geraram os cinco Preditores de Aprendizagem do Formar: Currículo e Planejamento de Aula, Formação Continuada de Professores, Avaliação em Nível de Rede para a Qualidade do Ensino, Prática de Planejamento de Metas e Ações e Observação de Aula como Prática Formativa. Eles foram desenvolvidos com base em evidências de impacto, experiências que geraram bons resultados de aprendizagem no Brasil e a contribuição do olhar prático de educadores.

Cada Preditor é organizado por uma visão geral, que informa a aspiração daquela política educacional. Além disso, há indicadores correspondentes a cada parte da aspiração, bem como evidências e experiências norteadoras, que embasaram a construção do indicador. Uma árvore de indicadores resume a perspectiva de cada Preditor. Ao final, são gerados três indicadores, que variam de zero a dez: o indicador de qualidade da política educacional, o indicador de implementação e um indicador sintético, o Índice de Desenvolvimento do Formar (“IDEF”) de cada Preditor. O Preditor de Prática de Planejamento de Metas e Ações possui uma composição diferente, que reflete a organização dessa prática na Secretaria e na escola. Esses indicadores são monitorados a cada seis meses, subsidiando o processo de replanejamento das ações relacionadas aos preditores de aprendizagem nas redes.

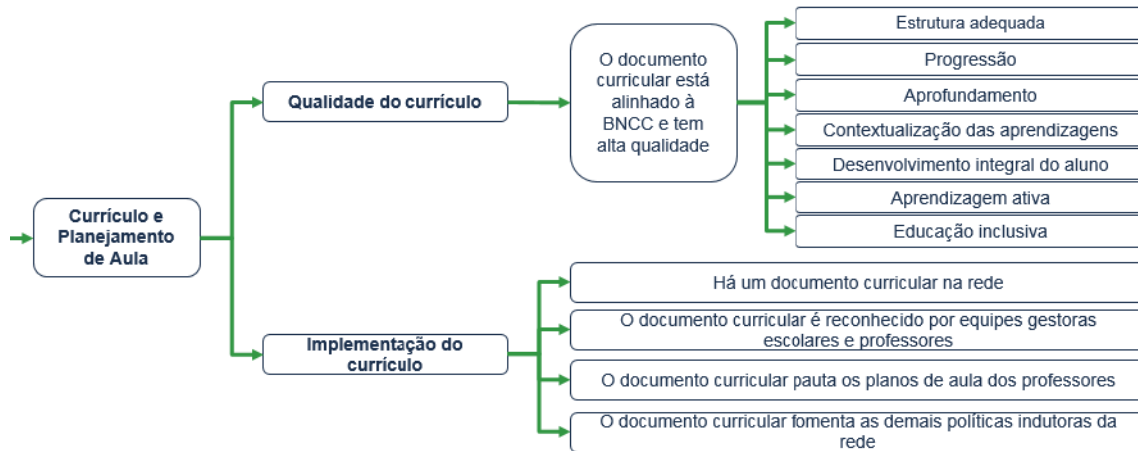
A Figura 1 ilustra a árvore de indicadores de referência. A Figura 2 traz um exemplo de parte de um preditor.

Figura 1 - Currículo e Planejamento de Aula (Resumo da Árvore de Indicadores)

1 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE AULA

Aspiração: Há um documento curricular na rede, que está alinhado à BNCC e tem alta qualidade. Além disso, o currículo é reconhecido por gestores escolares e professores, pauta os planos de aula dos professores e fomenta as demais políticas indutoras da rede (avaliação de rede e formação continuada).

RESUMO DA ÁRVORE DE INDICADORES



Fonte: Elaboração própria

Figura 2 - Currículo e Planejamento de Aula (detalhamento parcial)

1 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE AULA

Aspiração: Há um documento curricular na rede, que está alinhado à BNCC e tem alta qualidade. Além disso, o currículo é reconhecido por gestores escolares e professores, pauta os planos de aula dos professores e fomenta as demais políticas indutoras da rede (avaliação de rede e formação continuada).

1. QUALIDADE DO DOCUMENTO CURRICULAR (parte 1 de 3)

Aspiração	Indicadores	Evidências e Políticas Norteadoras
O documento curricular está alinhado à BNCC e tem alta qualidade: estrutura adequada	(1.1.1 ^{***}) O documento curricular define as aprendizagens esperadas para todos os anos;	O alinhamento do currículo aos padrões educacionais é fundamental para o avanço da aprendizagem. A experiência dos EUA mostra que estados que adequaram seus currículos aos padrões educacionais do país tiveram relação positiva das notas dos estudantes em Língua e Matemática em relação aos que não adotaram (Loveless, 2016). Aplicando essa lógica para o caso do Brasil, garantir alinhamento do currículo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) irá potencializar a aprendizagem dos estudantes.
	(1.1.2 ^{***}) O documento curricular define as aprendizagens esperadas para todas as disciplinas e/ou áreas de conhecimento;	
	(1.1.3) A linguagem e o formato do documento facilitam a compreensão do que deve ser aprendido a cada ano;	
	(1.1.4) A estrutura do currículo é clara e coerente. A nomenclatura utilizada é a mesma da BNCC, ou outra também clara e consistente ao longo de todo o documento;	
O documento curricular está alinhado à BNCC e tem alta qualidade: progressão	(1.1.5 ^{***}) Os componentes curriculares indicam o que os estudantes devem "saber" (considerando a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, também, o que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho);	
	(1.1.6) Todas as aprendizagens da BNCC estão previstas nos componentes curriculares, que as organiza de maneira progressivamente mais complexa;	
	(1.1.7) O documento curricular mantém ou eleva as expectativas em relação às aprendizagens dos estudantes;	

Fonte: Elaboração própria

Além disso, a aprendizagem evolutiva permeia os preditores de aprendizagem. Em todo caso, é considerada a interação entre Secretaria e escola, para que a Secretaria atue com as ferramentas de aprendizagem evolutiva, capazes de aumentar as chances de sucesso nos resultados educacionais (Liebman, 2017).

A Fundação Lemann participou do processo de construção de padrões curriculares no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017. A participação no Movimento pela Base foi importante para construir este marco para o país, que é seguido pela construção de currículos e implementação dos mesmos nas suas redes.

Nesse sentido, o preditor de Currículo e Planejamento de Aula tem como aspiração a existência de um documento curricular na rede, que está alinhado à BNCC e tem alta qualidade. Além disso, o currículo é reconhecido por gestores escolares e professores, pauta os planos de aula dos professores e fomenta as demais políticas indutoras da rede (avaliação de rede e formação continuada).

Essa aspiração se sustenta dado que o alinhamento e a coerência das políticas educacionais podem incentivar a mudança da atuação dos professores na sala de aula (Opfer, Kaufma e Thompson, 2016) e sistemas educacionais baseados em um currículo são relacionados positivamente com indicadores de desempenho, atendimento e fluxo (McKinsey & Company in Education, 2010). Mais ainda, a existência de um currículo é capaz de mudar o comportamento dos professores que buscam entender o documento (Smith e Teasley, 2014). A coerência com o padrão nacional (BNCC no contexto brasileiro) se torna elemento fundamental para garantir maior aprendizagem dos alunos (Loveless, 2016). O racional de evidências também é aplicado aos demais preditores de aprendizagem.

Enquanto indicadores de resultado esperado, que antecede a aprendizagem dos alunos, os preditores de aprendizagem geram direcionamento para as ações das redes de ensino que o Formar atua. Também geram a necessidade de uma base de conhecimento que apoie a ação do Programa no cotidiano. Essa base de conhecimento foi desenvolvida pelo Formar, compilando os aprendizados das ações nas redes e facilitando os caminhos adotados para gerar os resultados esperados.

2.2 - InFormar: base de conhecimento como um caminho para o impacto

Com a expansão do programa, que passou a atuar em 24 redes de ensino ao longo de 2018, surgiu a necessidade de sistematizar, de forma intencional, os conhecimentos existentes dentro do Formar para que pudéssemos traçar os caminhos possíveis para alcançar os resultados esperados. Assim, uma base de conhecimento robusta foi criada, reunindo os principais saberes e fazeres do programa. De maneira bastante dinâmica, buscou-se sistematizar toda a experiência do Formar, bem como os aprendizados que obtidos nesses últimos dois anos de programa.

O resultado desse trabalho pode ser desdobrado em dois principais níveis de aprofundamento. O primeiro reflete o que o programa acredita que deve acontecer nas redes de ensino para que se construa, de forma perene, políticas educacionais estruturantes. Para isso, foram elaborados 12 fluxogramas com as visões gerais de cada uma das frentes de trabalho do Formar, incluindo os preditores. As frentes de trabalho são estruturantes para construir as políticas educacionais, subsidiando os trabalhos que permitem avanços nos preditores de aprendizagem. São elas: Currículo e Planejamento de Aula, Formação Continuada de Professores (abrangendo, entre outros espaços formativos, Observação de Aula e Acompanhamento Pedagógico) e Gestores, Avaliação Externa e Interna, Planejamento de Metas e Ações, (Re)Organização da Estrutura Interna das Secretarias de Educação, Seleção de Diretores e Comunicação.

Já o segundo nível está estruturado em como o programa contribui para a construção dessas políticas educacionais. Foram levantados e disponibilizados² mais de 600 materiais de referência, com metodologias e instrumentos, que servem de subsídio para a atuação dos diferentes implementadores do programa.

² Atualmente, todo material está disponível em uma plataforma online com acesso restrito a equipe do programa.

Este trabalho tem se mostrado relevante não apenas por buscar os resultados, dando subsídios para a elaboração e implementação de políticas educacionais com qualidade e perenidade, mas também por dar coerência e escala a todo trabalho desenvolvido dentro do programa pelos diferentes atores. Dessa maneira, é construída uma visão comum dos principais caminhos a serem percorridos pelo programa, e garante a incorporação dos aprendizados de maneira sistematizada, garantindo a aprendizagem evolutiva do Formar.

Uma das frentes de atuação do Formar relacionadas com o desenvolvimento de liderança escolar é a de seleção de diretores. Na próxima seção, são apresentadas a metodologia desenvolvida dentro da Base de Conhecimento, e sua concretização no caso de Castro-PR.

2.3 - Seleção de Diretores Escolares: metodologia e a experiência de Castro-PR

Como uma das formas de ajudar redes de ensino a fortalecer a liderança escolar, o Formar desenvolveu uma metodologia para estruturar políticas de seleção de diretores baseadas em competências (compreendidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes - Chile, 2018), visando a identificar os candidatos mais aptos a lidar com os desafios da gestão escolar.

O desenvolvimento da metodologia se baseou na literatura que evidencia a importância da liderança escolar para a aprendizagem e em outros referenciais teóricos e práticos. Foram mapeados os métodos de seleção de diretores usados em todas as redes estaduais do Brasil e em redes municipais de referência, como Sobral (Ceará), além de em países com bom desempenho no Pisa, como Reino Unido, Coreia do Sul e Finlândia. Também foi estudado o caso do *Servicio Civil* do Chile, experiência latino-americana inovadora de seleção de dirigentes públicos que poderia se aproximar mais da realidade brasileira do que outras referências internacionais. Finalmente, foram levados em conta os resultados da pesquisa de Schmitd (2016), que revisou os últimos 100 anos de pesquisas científicas na área de recursos humanos e hierarquizou diferentes mecanismos de seleção de pessoas (como entrevistas, provas de conhecimentos e simulações de desafios do cotidiano profissional) conforme seu poder de predição da performance futura dos candidatos.

Os diferentes mecanismos aplicáveis à seleção de diretores escolares foram sistematizados da seguinte maneira:

Figura 3 - Mecanismos de avaliação de candidatos a diretor escolar



Fonte: Elaboração própria, a partir de Schmitd (2016) e mapeamento de políticas nacionais e internacionais

Além disso, seguindo a lógica das demais frentes de atuação que integram a Base de Conhecimento, foi organizado um passo a passo para a formulação e implementação das políticas públicas de seleção, considerando aspectos como: (i) formas de lidar com resistências políticas à instituição de processos técnicos de seleção (que limitam possibilidades de usar cargos públicos como moeda de troca por apoio político); (ii) caminhos para institucionalizar as políticas considerando o arcabouço jurídico existente em cada unidade federativa do Brasil e (iii) possibilidades de envolver parceiros privados no processo de seleção, entre outros.

Durante a construção da metodologia, foram realizados projetos piloto de estruturação de políticas de seleção em quatro redes do Formar, de forma a vivenciar os desafios enfrentados por redes de ensino e incluir na metodologia potenciais soluções para tais desafios. Foram formulados processos de seleção nas redes municipais de Ribeirão Preto-SP, São Luís-MA, Castro-PR e na rede estadual de Alagoas, neste último para seleção de coordenadores pedagógicos. Castro-PR, colheu aprendizados significativos, que são apresentados a seguir.

2.3.1 A experiência de Castro-PR: seleção de diretores por mecanismos inovadores

Com base na metodologia desenvolvida pelo Formar, Castro promoveu seleção de diretores usando uma etapa conhecida como “prova situacional” para seleção de diretores, em que os candidatos foram expostos a simulações de desafios reais da gestão escolar e avaliados pelas competências que demonstravam diante desses desafios.

Para elaborar a prova, a Secretaria Municipal de Educação reuniu situações reais vivenciadas em escolas da rede - a falta de participação de professores nos momentos de planejamento coletivo e a violência física entre estudantes. Os candidatos, divididos em grupos, deveriam dramatizar as situações de conflito, e, em seguida, planejar possíveis ações dos diretores para prevenir e lidar com essas situações. Durante essas atividades, os examinadores observaram como cada candidato demonstrava ter empatia, visão estratégica, habilidade de comunicação, equilíbrio emocional e outras competências, com base na rubrica de avaliação desenvolvida pelo município de Sobral.

A experiência trouxe diferentes legados positivos para a rede:

- (i) a equipe da Secretaria Municipal de Educação adquiriu conhecimentos técnicos sobre competências relacionadas à boa gestão escolar e sobre como selecionar diretores com base nessas competências;
- (ii) os candidatos tomaram consciência de suas próprias competências profissionais, podendo passar a desenvolvê-las intencionalmente, assim como os técnicos de acompanhamento pedagógico tiveram visibilidade dessas competências e podem apoiar os diretores recém-admitidos em seu desenvolvimento;
- (iii) tanto os avaliadores quanto os candidatos ficaram significativamente sensibilizados pela experiência, que contribuiu para fortalecer vínculos de confiança e cooperação entre a Secretaria Municipal de Educação e as unidades escolares;

Como próximos passos, a Secretaria está motivada a aprimorar continuamente o processo de seleção, construindo seu próprio referencial de competências para gestores escolares e aprofundando o preparo técnico da equipe para avaliar os candidatos.

3- Conclusões

O Formar foi capaz de sistematizar a complexidade da prática de transformação de sistemas educacionais em indicadores e fluxos bem definidos. Os Preditores de Aprendizagem e a Base de Conhecimento, que também abrange outras frentes de atuação (tal como Seleção de Diretores), formam o cerne do Programa, sistematizando o conhecimento de melhoria educacional acumulados com embasamento teórico, referências práticas e evidências de impacto.

O Formar investe na possibilidade de gerar e manter coerência entre políticas educacionais que são estruturantes para o desenvolvimento de um sistema educacional em que os alunos tenham aprendido adequado; alcancem esses resultados com qualidade e de maneira perene; incorporem a cultura de aprendizagem evolutiva; possibilitem que essas ações sejam realizadas usando do conhecimento construído e assumindo um modelo escalável (e viável) para o sistema público de educação.

Para assegurar que o desenvolvimento dessas políticas têm abrangido essas possibilidades, o Programa tem investido continuamente no monitoramento dos resultados, seja de maneira quantitativa ou qualitativa. Dessa maneira, é possível replanejar ações e garantir uma trajetória sempre com foco no que mais importa: o Direito de aprendizagem dos alunos.

4- Referências

Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal*, 125(584), 647-674.

Chile (2018). *Diccionario de Competencias y Valores: Altos Directivos Públicos*. Servicio Civil, Gobierno de Chile.

Fundação Lemann (2013). *Excelência com equidade*. Recuperado em <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade>

Fundação Lemann (2015). *Excelência com equidade: os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental*. Recuperado em <https://fundacaolemann.org.br/materiais/excelencia-com-equidade>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). Sistema Nacional de Educação Básica. Evidências da Edição 2017. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192

Opfer, V. D., Kaufma, J. H., & Thompson, L. E. (2016). Implementation of K–12 state standards for mathematics and English language arts and literacy. Santa Monica, CA: RAND.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. Minneapolis, MN: Center for Applied Research, University of Minnesota.

Liebman, J. S. (2017). Perpetual Evolution: A Schools-Focused Public Law Litigation Model for Our Day. *Columbia Law Review*, 2005-2042.

Loveless, T. (2016). How Well Are American Students Learning? With Sections on Reading and Math in the Common Core Era, Tracking and Advanced Placement (AP), and Principals as Instructional Leaders. The 2016 Brown Center Report on American Education. Volume 3, Number 5. Brookings Institution.

Marzano, R.; Waters, T.; McNulty, B.. School leadership that works: from research to results. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: 2004.

Mello, R. Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. [S.l.]: MEC, 2007.

Mourshed, M., Chijijoke, C., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2015). *Pisa 2015: Results in Focus*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

Organisation for Economic Co-Operation and Development (2016). *Programme for International Students Assessment (PISA). Results from Pisa 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-Brazil.pdf>

Schmidt, F. (2016). The Validity and Utility of Selection Methods in Personnel Psychology: Practical and Theoretical Implications of 100 Years of Research Findings. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/309203898_The_VValidity_and_Utility_of_Selection_Methods_in_Personnel_Psychology_Practical_and_Theoretical_Implications_of_100_Years_of_Research_Findings

Smith, K. e Teasley, M. (2014). The impact of common core state standards on the school community. *Children & Schools*, 36(2), 67-69.

EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN PARA LA MEJORA ESCOLAR

6. Preguntas efectivas en la evaluación para el aprendizaje: construcción de comunidades de aprendizaje docente

Cynthia Riquelme Estay
Coordinadora Académica
Doctoranda en Cultura y Educación Latinoamericana
Colegio San Leonardo (Santiago, Chile)
cynthiariquelme.sanleonardo@gmail.com

Resumen

A inicios del año 2016, el equipo de gestión del Colegio San Leonardo en Santiago de Chile, definió como política de transformación de las prácticas de sus profesoras y profesores la conformación de Comunidades de Aprendizaje Docente entendidas como una modalidad de formación continua cuyo centro es la reflexión, construcción y liderazgo pedagógico. En este marco, se dieron a la tarea de focalizar la discusión en las preguntas efectivas. A partir de la experiencia profesional, cultura escolar y los elementos de la evaluación para el aprendizaje, las comunidades reconocieron que las preguntas efectivas están conformadas por la tridimensionalidad: objetivos, atributos y estrategias. Con estas 3 dimensiones, se construyen los elementos que conforman una pregunta efectiva para esta comunidad.

Palabras claves: formación de docentes, educación continua, comunidad de aprendizaje, evaluación pedagógica, preguntas efectivas

I. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son un sistema de relaciones interdependientes que fluyen o no de acuerdo a su energía interna. Como sistema, si se interviene en uno de sus componentes, se interviene en todo el sistema, por lo tanto, para los equipos de gestión pensar en dónde realizar cambios para su mejora es una compleja decisión, por esta razón, la autora (Riquelme, 2002) sostiene que:

El problema del para qué, qué y cómo se enseña y aprende, ha sido preocupación de pedagogos, filósofos, sociólogos, psicólogos y otros pensadores que han intentado dar respuesta o explicación a los múltiples y complejos elementos y situaciones que forman parte de este proceso educativo. Según los teóricos críticos, las teorías educativas y del currículum no son neutras, “lejos de mantenerse neutral, la cultura dominante en las escuelas se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento privilegiado” (Giroux, 1990). El tipo de persona y sociedad a que se aspira han estado presentes en dichas teorías. La escuela por ende “no es más ni menos que un fiel reflejo de la sociedad en la que se ubica” (Pérez, 1994). El proceso educativo en ella desarrollado atiende a las características socioculturales en las que esa escuela y esa educación se insertan. Desde esta perspectiva, se entiende que el contexto en que se sitúa la escuela condiciona los procesos educativos que en ella se lleven a cabo. Por tanto, según Pérez, al analizar una realidad educativa determinada se debe tener presente su interacción con el macrocontexto y el microcontexto. Esta idea es posible aplicarla tanto a las instancias de formación de niños y jóvenes como a la formación de profesionales, y para focalizar este análisis, de docentes.

Dentro de esta línea, la valoración de los intelectuales críticos latinoamericanos y, en especial, las propuestas teóricas investigativas de chilenas y chilenos, promueven lo que se considera una

pedagogía crítica, construida en, por y para un contexto determinado y su comunidad. Entendiendo a los profesores, en ejercicios y en formación, como “colaborador principal en la elaboración institucional del currículo” (Pinto, 2008) lo que “implica romper con la formación homogénea y avanzar hacia el diseño de currículos que diversifiquen sus procesos de formación en función de la diversidad de contextos culturales en que se desempeñen” (Ferrada, 2013). En otras palabras, como plantean Cardelli y Duhalde (2001), el desafío es generar “nuevos modos de organización de los educadores, basados en la conformación de redes que permiten realizar intercambios y producciones colectivas de conocimientos acerca de las propias prácticas, a efectos de criticarlas, mejorarlas y transformarlas, a partir de un proceso de participación protagónica” o, como señala Núñez (2007), “el desafío es cómo, reconociendo raíces y tradiciones recuperables y adaptables, se avanza en la edificación de una identidad profesional consonante con los tiempos que advienen”.

Bajo este prisma, la Comunidad de Aprendizaje Docente parece ser una respuesta para las comunidades educativas y, en especial, para el equipo de gestión del Colegio San Leonardo, ubicado en Santiago (Chile), que decide definirla como política de transformación de las prácticas docentes entendiéndola como una modalidad de formación continua cuyo centro está compuesto por el liderazgo pedagógico, tanto de directivos docentes como de los docentes, y por la oportunidad que generan la reflexión y construcción pedagógica. Esta política busca adherir a uno de los principios de liderazgo pedagógico que señalan Gajardo y Ulloa (2016): “centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje”

La idea es que la discusión y construcción en torno a evaluación para el aprendizaje y a unos de sus elementos: las preguntas efectivas, sean abordadas a través de algunas de las estrategias que fomenta este modelo de reflexión y construcción pedagógica, optando por comenzar con el Círculo de Análisis de la Práctica. En otras palabras, es una instancia para la reflexión, construcción, implementación y evaluación de conocimientos pedagógicos teniendo como base los pilares del proyecto educativo: el lenguaje ontológico, metodologías activas y evaluación para el aprendizaje. Esta última entendida como una forma de organizar la práctica (proceso de enseñanza/aprendizaje) para proveer a los estudiantes constantemente de esa información (William, 2009).

Con esta experiencia no solo se pretende movilizar el aprendizaje de los integrantes de la comunidad educativa si no, además, se espera ser un aporte a otras instituciones educativas que andan en la búsqueda tanto del liderazgo y aprendizaje pedagógico como del estudiantil.

II. CONTEXTO

En el segundo semestre del año 2015, se instala la discusión respecto a realizar prácticas evaluativas acordes al Proyecto Educativo CSL (Sepúlveda, 1982). Las conclusiones de dicho proceso, llevan a la necesidad de instalar la evaluación para el aprendizaje relevando 2 grandes temáticas: preguntas efectivas y retroalimentación. A inicios del año 2016, el equipo de gestión, advierte que para abordar este desafío e involucrar a sus docentes era necesario hacer un cambio en la forma de trabajo con ellos y ellas y define una política de transformación de las prácticas docentes mediante la conformación de Comunidades de Aprendizaje Docente entendiéndolo que es vital para el colegio el empoderamiento de los docentes a través de procesos de construcción de significado liderado por ellas y ellos. En otras palabras, analizar la propia práctica para cuestionarla y resignificarla según la cultura escolar. En este marco, se dieron a la tarea de focalizar la reflexión pedagógica en las preguntas efectivas.

III. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A. Organización

Se conforman cinco comunidades de aprendizaje docente: una de nivel inicial, dos de enseñanza básica y dos de enseñanza media y se decide utilizar la estrategia de Círculo de Análisis de la Práctica (CAP), siguiendo la propuesta de Ravanal (2016), que considera los siguientes elementos:

A. Estructura y Responsabilidades de un CAP: Cada CAP fue liderado por un coordinador(a) de Comunidad de Aprendizaje Docente, quien era parte del equipo de gestión y por los miembros de la comunidad. Dentro de las responsabilidades del coordinador(a) estaba: convocar a los miembros de la comunidad a compartir experiencia pedagógica; regular desde una perspectiva operativa-funcional hacia visiones críticas, promotoras de significado docente.

B. Momentos para la regulación de la reflexión sobre la acción pedagógica: recuperación conceptual, abordaje de la tarea o desafío y evaluación.

C. Exigencias materiales para el desarrollo de una sesión de CAP: registro con notas etnográficas, diseño de un dispositivo de discusión, sistematización y evaluación.

D. Orientaciones para la selección de los ejes de discusión: lo importante no es centrar la discusión en buscar definiciones operacionales, sino más bien, en problematizar los ejes de discusión y tomar acuerdos. Si la reflexión la entendemos como la comprensión teórica de un hecho educativo, entonces, la bibliografía es oportuna, necesaria y obligatoria.

Para lo anterior, se desarrolló el siguiente cronograma de trabajo (tabla 1)

Tabla 1: Cronograma de trabajo

Mes	Actividad	Objetivos
Marzo- Abril	Conformación de Comunidades de Aprendizaje y estrategia de desarrollo: CAP Discusión y sistematización sobre eje problemático: preguntas efectivas	Validar modelo de formación continua del CSL Conocer estrategia de CA: CAP Explorar representación inicial respecto a preguntas efectivas
Mayo- Noviembre	Discusión y sistematización sobre un eje problemático: preguntas efectivas Construcción de diseños de clases a través de preguntas efectivas Observación entre pares usando notas de campo	Identificar criterios de análisis de preguntas efectivas y sus atributos. Construir propuesta pedagógica que incorpora preguntas efectivas Compartir la vivencia de acompañamiento entre pares para reflexionar en torno a la puesta en práctica de la propuesta pedagógica.
Diciembre	Evaluación sobre la implementación de diseños de clases incorporando preguntas efectivas: ¿qué ocurrió?	Evaluar y sistematizar el eje de discusión: ajustes, consolidación y proyección segundo semestre 2016

Fuente: Elaboración propia

B. Preguntas efectivas: construcción de comunidad docente San Leonardina

La sistematización de las respuestas respecto a qué es una pregunta efectiva, permitió levantar dos grandes focos, el primero intencionado por la coordinación de comunidades y en base a la evaluación para el aprendizaje, dice relación con los criterios de análisis de una pregunta efectiva

entre los que se surgieron los siguientes: objetivos, atributos y estrategias para democratizar (clima de aula y organización de clases) y para transformar preguntas en efectivas. El segundo, producto de la discusión de las comunidades, se vincula con el rol del profesor(a) que genera preguntas efectivas, lo que permitió definir que para esta comunidad debe construirse desde dos pilares fundamentales: la ontología del lenguaje y la pedagogía dialógica con una actitud indagadora y de escucha activa permanente. Debido a la profundización que la comunidad quiere dar al rol docente, se define que será un aspecto a abordar en una siguiente etapa. A partir de la experiencia profesional, cultura escolar y los elementos de la evaluación para el aprendizaje, las comunidades reconocen que las preguntas efectivas están conformadas por la tridimensionalidad: objetivos, atributos y estrategias. Con estas 3 dimensiones, se construyen los elementos que conforman una pregunta efectiva tal como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2: Elementos que conforman una pregunta efectiva para la comunidad del Colegio San Leonardo

Objetivos	Atributos	Estrategias
• Construir y generar conocimientos en nuestros estudiantes, considerando sus intereses y emociones, movilizandolos la curiosidad y el deseo de continuar indagando. • Levantar evidencias que respondan a los objetivos de aprendizaje con el fin que estudiantes y docentes identifiquen dónde están los estudiantes en sus procesos, les permita expandir y profundizar sus aprendizajes habilitándolos en la reflexión para que estos sean conscientes del paso siguiente en sus nuevos aprendizajes (metacognición)	• Pregunta abierta • Qué tenga múltiples respuestas • Que permita la reflexión • Que busque más allá de lo evidente • Que sea invitante, entusiasmo • Que genere más preguntas en los estudiantes • Que permita encontrar lo extraordinario en lo ordinario	• Tiempo para preguntar • Democratizar el aula • Organización del aula • Varias respuestas • Una afirmación. • Correcto o incorrecto. • Empezar por el final • Un punto de vista opuesto

Fuente: Elaboración propia

C. Evaluación de comunidades de aprendizaje docente.

Se desarrolló y aplicó una evaluación del trabajo desarrollado en las comunidades de aprendizaje docente que focalizó preguntas en cuatro dimensiones: organización, reflexión pedagógica, propuesta pedagógica y proyección. Lo respondieron los integrantes de cada una de las comunidades y arrojó las siguientes definiciones:

a) Docentes:

- Construcción de conocimiento pedagógico contextualizado en torno a las preguntas efectivas.
- Necesidad de caracterizar el rol del docente que pregunta.
- Alta valoración del modelo de formación continua: Comunidades de Aprendizaje Docente y de la estrategia de reflexión, Círculo de Análisis de la Práctica.
- Necesidad de aplicar esta modalidad de desarrollo docente a los departamentos existentes

b) Equipo de Gestión:

- Proyectar el trabajo de Comunidades de aprendizaje docente para el siguiente año.
- Profundizar en el rol de profesor(a) que realiza y promueve preguntas efectivas.
- Transformar los departamentos en Comunidades de Aprendizaje departamentales, entendiendo que las temáticas, propias de las áreas, se aborden a través de algunas de las estrategias que fomenta este modelo de reflexión y construcción pedagógica: Círculo de Análisis de la Práctica (trabajada durante 2016) y las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (a partir del 2017).

IV. CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo se pueden plantear las siguientes ideas claves:

- Los actuales desafío en educación, requieren de una mirada comunitaria y no individualista que sea capaz de generar redes para la evaluación del actuar docente con sentido de construcción y reconstrucción de la práctica.
- La construcción de significancia de conceptos, didáctica y estrategias como en este caso, permite a las comunidades dar sentido a su trabajo valorando y validando el quehacer docente.
- La teorización de la práctica es, sin duda, uno de los caminos para desarrollar profesores y profesoras transformadores (as), validándoles como profesionales intelectuales.
- Entender a los docentes como profesionales intelectuales los releva como líderes pedagógicos lo que democratiza el colegio distribuyendo el poder o la toma de decisiones más allá del equipo de gestión. Desde esta perspectiva, el aprendizaje tanto para el equipo directivo como para los docentes dice relación con la real capacidad de transformación cuando se es protagonista y no solo un observador o seguidor de ideas.
- Se proyecta mantener la distribución de las comunidades departamentales en las áreas de Lenguaje, Inglés, Matemática, Historia, Ciencias, Artes y Educación Física, integrados por profesores de Educación Básica y Media (de 3° básico a IV° medio) que funcionarán una vez a la semana, los viernes desde las 14:00 a 15:30 horas siendo liderados por un Jefe de Departamento y asesorados por miembros del Equipo de Gestión. A fin de dar continuidad del trabajo iniciado, durante el 2016, se proyecta también mantener tanto los focos disciplinares (tabla 3) como las tareas definidas para la comunidad (tabla 4)

Tabla 3 Focos de Comunidades de Aprendizaje Departamental

Departamento	Foco de trabajo	Descripción del Foco de trabajo

Lenguaje	Lectura comprensiva	Es prioridad del colegio formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, compartiendo y participando de una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta. De esta manera se adquiere la conciencia de ser miembros de una comunidad de lectores, la que comparte un bagaje común, conversa acerca de sus descubrimientos y opiniones, y colabora para crear significados. Las estrategias de comprensión de lectura requieren de una enseñanza contextualizada, que considere las dificultades del estudiante, las complejidades del texto y el propósito para el cual se lee. En síntesis, se espera que los estudiantes sean lectores motivados, capaces de gozar con la lectura o recurrir a ella para lograr distintos propósitos.
	Escritura	La escritura es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, reúne, preserva y transmite información de todo tipo, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un procedimiento eficaz para la argumentación y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. La escritura, además de ser una herramienta comunicativa y social, cumple una importante función en el desarrollo cognitivo de los alumnos, ayudando a desarrollar habilidades superiores del pensamiento, como organizar, jerarquizar, analizar, sintetizar, evaluar, interpretar y crear. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso.

Inglés	Comunicación Oral	En ella se integran las habilidades de <i>comprensión auditiva</i> y de <i>expresión oral</i> para destacar su interdependencia y hacer énfasis en la necesidad de abordar las habilidades en forma integrada al enseñarlas. -comprensión auditiva (listening): consiste en escuchar el idioma y otorgar significado a los sonidos escuchados para identificar y comprender la información expresada oralmente con el apoyo del contexto y del conocimiento del mundo. -expresión oral (speaking): es una habilidad productiva del inglés que supone utilizar el idioma para comunicar ideas en forma oral. Al respecto, cobra importancia aprender funciones comunicativas relacionadas con el propósito del mensaje para desarrollar la expresión oral.
Matemática	Resolver problemas	Se habla de resolver problemas (en lugar de ejercicios) cuando el estudiante logra solucionar una situación problemática dada, contextualizada o no, sin que se le haya indicado un procedimiento a seguir. Para ello, necesita usar estrategias, comprobar y comunicar, comparando diferentes vías de solución y evaluando las respuestas obtenidas y su pertinencia. De este modo, se fomenta el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. Cabe destacar la importancia del desarrollo de las destrezas de cálculo como un medio para la comprensión de los algoritmos y la aplicación de las operaciones para resolver problemas. También es importante que los estudiantes desarrollen la capacidad de plantearse problemas y de hacer preguntas. Específicamente, se espera que logren plantearse nuevos problemas y resolverlos, utilizando conocimientos previos e investigando sobre lo que desconocen para llegar a la resolución.

Historia	Pensamiento temporal espacial	El desarrollo de las habilidades de comprensión temporal y espacial busca que los estudiantes puedan orientarse, contextualizar, ubicar y comprender tanto los procesos y acontecimientos estudiados, como aquellos relacionados con su propia vida. Los estudiantes aprenderán a establecer y representar secuencias cronológicas entre periodos históricos y a comparar procesos históricos, identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios. Respecto a las habilidades propias de la geografía, se espera que los y las estudiantes puedan representar, a través del uso de distintas herramientas, tanto la ubicación y características de los lugares, como los diferentes tipos de información geográfica. Junto a esto, se espera que desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio.
	Análisis de fuentes	La utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central para acceder a una comprensión más global de los fenómenos sociales estudiados. El trabajo con fuentes de información supone desarrollar una metodología de trabajo activa y rigurosa, que permita analizarlas y así obtener información relevante, formular preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas. A su vez, el análisis de fuentes permite el desarrollo de las habilidades relacionadas con la investigación, herramienta fundamental que posibilita avanzar en todas las áreas del conocimiento y desarrollar la rigurosidad, la estructuración clara de ideas, la perseverancia, el trabajo en equipo y el interés por conocer temas nuevos.

Ciencias	Indagación científica	Busca llevar al aula las habilidades y actitudes asociadas al quehacer científico. Al aplicar la metodología indagatoria, los estudiantes exploran el mundo natural y esto los lleva a hacer preguntas, encontrar explicaciones, someterlas a prueba y comunicar sus ideas a otros. El proceso es guiado por su propia curiosidad y pasión por comprender. Los estudiantes irán avanzando en dos dimensiones propias de las ciencias, la primera es la actualización en el cuerpo de conocimiento referido a las unidades seleccionadas y la segunda dimensión es la vivencia de las estrategias o procedimientos de investigación científica aplicados en la obtención del conocimiento.
Artes	Apreciar y responder frente al arte	Se espera que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan apreciar y valorar sus propias producciones, las de sus pares, y otras manifestaciones estéticas de diversas épocas y contextos. Para esto, deberán observar, analizar, reflexionar y comunicar sus apreciaciones y juicios críticos acerca de manifestaciones visuales, aplicando de manera progresiva y pertinente criterios tales como propósito expresivo, características del medio de expresión, materialidad, utilización del lenguaje visual, originalidad y contexto. Esto implica brindar oportunidades de conocer, apreciar y valorar manifestaciones estéticas naturales y culturales de variadas épocas, contextos y procedencias, mediante el contacto directo o por otros medios. La habilidad de apreciación estética contribuye a la construcción de una postura personal informada y respetuosa de su propia creación y de la de otros.

Ed. Física	Vida activa saludable	Aborda la salud y la calidad de vida, enfatizando la práctica regular de actividad física dentro y fuera de la escuela, así como la práctica de una alimentación saludable. Por medio del juego, el deporte y el movimiento, los estudiantes podrán aprender a valorar su cuerpo y reconocer su personalidad, interactuando con sus compañeros en actividades en las que pongan en práctica los valores personales, sociales, morales y de competencia, como la amistad, la responsabilidad, la inclusión, el respeto al otro, la serenidad frente a la victoria o la derrota, la satisfacción por lo realizado personalmente y el gusto por el trabajo en equipo. Se busca que los estudiantes utilicen las habilidades motrices y sociales adquiridas para desarrollarse y adaptarse a los nuevos desafíos de la vida diaria y su entorno, aprendiendo a ser reflexivos y críticos respecto de las conductas de autocuidado (higiene, alimentación saludable y cuidado corporal) y de seguridad personal y colectiva. Esto implica generar instancias de participación activa de la comunidad, en actividades diversas (caminatas, corridas, cicletadas, campeonatos deportivos, etc), que inviten a la familia, a valorar y fomentar el ejercicio físico y movimiento como esenciales para el desarrollo de una mente y cuerpo saludable.

Fuente: Equipo de Gestión (2017).Trabajo de Comunidades de Aprendizaje Departamental 2017. Colegio San Leonardo. Maipú. Chile.

Tabla 4. Tareas de las Comunidades de Aprendizaje Departamental

- 1- Realizar un diagnóstico, en torno a los focos definidos, que permita relevar las necesidades propias de cada nivel.
- 2- Elaborar un plan de acción que responda a los lineamientos institucionales (focos), a los requerimientos propios del área y de los niveles, considerando: objetivos, indicadores de logro, acciones a realizar, responsables, forma de evaluación.
- 3- Implementar el plan de acción, incorporando un método de trabajo, organización interna y delegación de funciones.
- 4- Evaluar la efectividad de las estrategias y líneas de acción establecidas por el departamento, respecto al mejoramiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Fuente: Equipo de Gestión (2017).Trabajo de Comunidades de Aprendizaje Departamental 2017. Colegio San Leonardo. Maipú. Chile.

V. REFERENCIAS

- Cardelli, J. & Duhalde, M. (2001) Formación Docente en América latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* N°308, pp 38-45. Recuperado el 18 de diciembre, 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36985>
- Ferrada, D.; Turra, O. & Villena, A. (2013) Currículum Transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad. *Cuadernos de pesquisa*. V. 43 n 149. P. 642 – 661: Maio
- Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. Recuperado el 21 de abril de 2019, de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós: Barcelona. P 33
- Núñez, I. (2007) La profesión Docente en Chile: saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 149-164. Pontificia Universidad Católica de Chile: Santiago.
- Pérez, R. (1994) *El currículum y sus componentes. Hacia un modelo Integrador*. Oikos-TAU: Barcelona
- Pinto, R. (2008) *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago. 236
- Ravanal, E. (2016) Coordinación y aprendizaje en una comunidad de práctica con profesores universitarios. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Recuperado el 15 de enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243148524002>. ISSN 0717-6945.
- Riquelme , C. (2002). *Factores que inciden y condicionan el desarrollo de prácticas pedagógicas coherentes con el proyecto educativo: el estudio de caso de una unidad educativa*. Tesis de Magíster para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum.Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.Manuscrito no publicado.
- Sepúlveda, C. (1982): *Proyecto Educativo Colegio San Leonardo*. Maipú. Chile.
- Wiliam, D. (2009): Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Recuperado el 15 de enero de 2019 de http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/p r.4080.pdf

7. Evaluación Progresiva: una herramienta para la mejora de los aprendizajes.

Carolina Vidal Leyton¹, Valeska Nuñez Sanchez² y Karen San Juan Ávila³.

Resumen

La Evaluación Progresiva es un componente del Nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes, desarrollado por la Agencia de Calidad de la Educación, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad. Evaluación Progresiva es un conjunto de herramientas evaluativas que se ponen al servicio de las escuelas con el fin de monitorear los aprendizajes de los estudiantes en tres momentos del año, con reportes inmediatos que permiten generar instancias de análisis y reflexión pedagógica. La Evaluación Progresiva contiene pruebas en segundo y séptimo básico, en lectura y matemática respectivamente, reportes de resultados para distintos usuarios y, además, orientaciones para guiar el trabajo de los docentes con el fin de mejorar los aprendizajes.

Palabras clave

Evaluación – aprendizajes – datos – reflexión pedagógica – educación primaria.

Introducción

La Agencia de Calidad de la Educación, como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), evalúa los logros de aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y el desempeño de las escuelas, para poder orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar de estos procesos.

Chile cuenta con un sistema de medición de calidad de la educación desde hace treinta años, cuyo principal instrumento ha sido la evaluación Simce. Este instrumento ha sido reconocido por su calidad técnica y ha permitido entregar a cada escuela información valiosa y confiable de lo que los estudiantes aprenden y de su desarrollo personal y social. Al mismo tiempo, a nivel de sistema, ha jugado un rol clave en el desarrollo de la política pública para monitorear el logro de aprendizaje de todos los estudiantes.

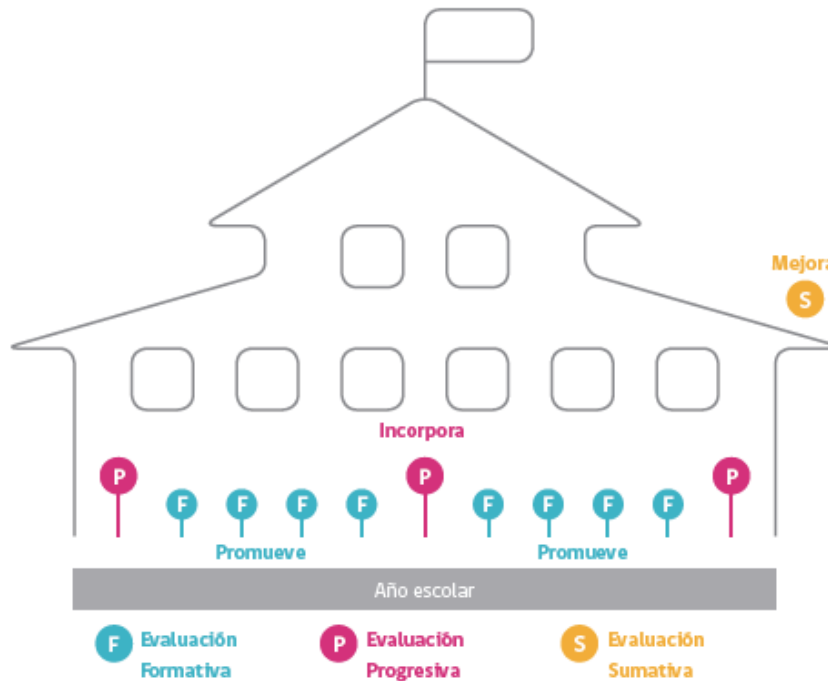
Sin embargo, en la actualidad, y en el contexto de la discusión instalada por el SAC –que pone como centro los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo de las escuelas– se ha reconocido que este sistema evaluativo requiere modificaciones, pues pone excesivo énfasis en la responsabilización. En este escenario, se ha propuesto desarrollar un sistema de evaluación balanceado, que incluya una variedad de instrumentos y procesos con distintos propósitos (sumativos y formativos) para responder a las necesidades de todos los actores educativos. Así nace el nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes, el cual articula tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa (ver Figura 1).

Figura 1: Componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes

¹ Agencia de Calidad de la Educación, carolina.vidal@agenciaeducacion.cl

² Agencia de Calidad de la Educación, valeska.nunez@agenciaeducacion.cl

³ Agencia de Calidad de la Educación, karen.sanjuan@agenciaeducacion.cl



Tal como lo ilustra la figura anterior, el nuevo sistema mantiene y mejora Evaluación Sumativa (en color anaranjado), principalmente a través de las evaluaciones Simce. Junto a este primer elemento, la Agencia incorpora un nuevo componente, Evaluación Progresiva (en fucsia en el diagrama), del cual se hablará más adelante. Finalmente, el nuevo sistema promueve el fortalecimiento de la Evaluación Formativa (en azul en el diagrama), la que efectúan cotidianamente los profesores en conjunto con sus estudiantes. Esta considera el conjunto de acciones realizadas para recoger evidencia de lo que los estudiantes están aprendiendo en relación a las metas de aprendizaje y así poder retroalimentarlos y/o modificar la enseñanza.

De esta manera, se configura un sistema más equilibrado, que mejora la información entregada al sistema escolar en cantidad, calidad, nivel de desagregación, frecuencia y temporalidad; y al mismo tiempo, fomenta la participación de la escuela en la gestión de sus procesos de evaluación en particular y en sus procesos pedagógicos en general.

A nivel general y de manera transversal, este nuevo sistema de evaluación de aprendizajes se caracteriza por:

- Poner el foco en el monitoreo y la mejora de los aprendizajes.
- Tener una visión integral de los aprendizajes, incorporando elementos cognitivos y de desarrollo personal y social.
- Referir al Currículum Nacional.
- Equilibrar evaluaciones con propósitos sumativos y formativos.
- Orientar la toma de decisiones, al entregar información a distintos actores y en distintos momentos del proceso escolar.

Contexto

La Evaluación Progresiva se distingue de otras evaluaciones por su carácter voluntario y de aplicación y uso interno de cada escuela. Su principal propósito es contribuir con información específica e inmediata a los docentes de los avances de cada alumno y del grupo curso en ciertas áreas de aprendizaje que son clave para su desarrollo. De esta forma, tanto los docentes como equipos técnicos y de gestión pueden tomar decisiones que se ajusten a sus propios contextos y a

las distintas trayectorias de aprendizaje de sus alumnos. Para lograr este objetivo, Evaluación Progresiva pone a disposición de las escuelas distintas herramientas: pruebas (instrumentos), reportes de resultado y orientaciones pedagógicas.

Figura 2: Herramientas de Evaluación Progresiva.



El proceso anual de Evaluación Progresiva considera tres ciclos, cada uno con una prueba. El ciclo de Diagnóstico, se aplica al inicio del año escolar y permite realizar un diagnóstico de los aprendizajes logrados y de aquellos que requieren reforzamiento y nivelación, de tal manera de realizar planificaciones de clases coherentes con las necesidades relevadas por la evidencia. El ciclo de Monitoreo, se aplica a mediados del año escolar y entrega la posibilidad de monitorear los logros de aprendizaje alcanzados y ajustar las metas y estrategias de tal manera de tener una planificación de la enseñanza y los aprendizajes ajustada a las necesidades de los estudiantes. Finalmente, el ciclo de Trayectoria, permite evaluar el logro de las metas para fin de año y reflexionar en torno al progreso de los aprendizajes de los estudiantes.

Los tres instrumentos de evaluación son puestos a disposición de las escuelas y aplicados por los mismos docentes, para que se apropien de lo que se está evaluando y complementen los resultados con información cualitativa del proceso de aprendizaje. Además, se da la posibilidad de que cada establecimiento pueda elegir la modalidad de aplicación (en computador o en papel y lápiz).

Además, Evaluación Progresiva entrega de manera inmediata diferentes reportes de resultado a través de su plataforma. Estos se organizan según habilidad, nivel del curso, estudiante, entre otros. Lo anterior permite tener información oportuna y desde distintas perspectivas para generar acciones pedagógicas que respondan de mejor manera a lo que los estudiantes necesitan.

Junto con las pruebas y resultados, Evaluación Progresiva también entrega orientaciones pedagógicas que guían sobre cómo desarrollar las habilidades evaluadas para estar más alineados con las Bases Curriculares, de modo de apoyar y facilitar la toma de decisiones.

Dado el carácter voluntario de esta evaluación y la aplicación y el uso interno por parte de las escuelas, los distintos actores educativos podrán utilizar las herramientas que se ofrecen de manera flexible. A través de sus distintas herramientas, Evaluación Progresiva pretende activar en cada ciclo la reflexión pedagógica dentro de las escuelas durante las tres instancias de aplicación en el año, las que conducen a la planificación de acciones para la mejora de los aprendizajes. Esta reflexión debiera realizarse de manera colaborativa, donde los docentes sientan el apoyo de equipos directivos, padres o apoderados y sus pares para tener la confianza de lograr las metas. En ese sentido, Evaluación Progresiva no debe ser utilizada con fines de rendición de cuentas, para calificar a alumnos, evaluar a docentes o comparar cursos que hayan rendido la misma evaluación, pues no es su propósito y no ha sido diseñada técnicamente para ello.

Desarrollo de la experiencia

Durante el año 2016, se desarrolló a nivel nacional la primera versión de este componente para evaluar Comprensión Lectora en 2° básico. Se implementaron las pruebas de Monitoreo y Trayectoria. La prueba de 2° básico de comprensión lectora evalúa el desarrollo de los estudiantes en los tres ejes de habilidad: *Localizar, Interpretar y relacionar y Reflexionar*. En este año, más del 60% del total de los colegios en Chile se inscribieron para participar en Progresiva (más de 5200 establecimientos), mientras que cerca de 4000 establecimientos descargaron sus reportes de resultados.

En el año 2017 se evaluó Comprensión Lectora en 2° básico en los tres ciclos de aplicación de las evaluaciones. Además, se desarrollaron doce jornadas con directores y docentes de establecimientos educacionales de las distintas regiones del país, con el objetivo de presentar y orientar el uso de Evaluación Progresiva. Más del 90% manifestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo, en que “esta nueva evaluación que entrega la Agencia, representa un apoyo a la labor educativa de los establecimientos a través de la orientación y entrega de información”.

En el 2018 se incorporan nuevas evaluaciones en la asignatura de Matemática para los estudiantes de 7° básico. Estas pruebas evalúan los ejes establecidos por las Bases Curriculares: *Números, Álgebra y funciones, Geometría y Probabilidad y estadística*. Además, durante este año se desarrollaron 12 jornadas, distribuidas en distintas regiones del país, cuyo objetivo era promover el uso de los datos reportados por estas evaluaciones para la toma de decisiones pedagógicas informadas y a tiempo. A estas jornadas asistieron cerca de 1500 participantes y, en más del 90% de los casos, señalaron que los reportes entregados por esta evaluación y las herramientas disponibles para el análisis y la toma de decisiones son útiles para su quehacer pedagógico.

La siguiente tabla muestra la cobertura del año 2017 y 2018, según asignatura y cada ciclo:

Tabla 2: Cobertura Evaluación Progresiva con pruebas cerradas en 2018

Asignatura	Ciclo	Total RBD	RBD inscritos	Pruebas cerradas	% pruebas cerradas sobre inscritos
Comprensión de Lectura 2° básico	Diagnóstico	7.353	4.585	3.529	77%
	Monitoreo	7.353	4.585	3.870	84%
	Trayectoria	7.426	4.606	3.239	70%
Matemática 7° básico	Diagnóstico	6.027	4.193	3.270	78%
	Monitoreo	6.027	4.193	3.255	78%
	Trayectoria	6.041	4.208	2.541	60%

A fines del primer año de implementación de Evaluación Progresiva en las escuelas, se realizó un estudio de evaluación a partir del cual se observa una valoración positiva de la entrega inmediata de los reportes de resultados, porque permiten retroalimentar de manera oportuna y tomar remediales para el logro de un aprendizaje significativo de los estudiantes. Del mismo modo, los entrevistados destacan la importancia de la información individual reportada de cada estudiante, pues permite identificar necesidades específicas y focalizar el apoyo para nivelar al curso, además de que los estudiantes pueden realizar un seguimiento de su propio proceso (EDECSA, 2017. p. 93).

Por otro lado, resulta fundamental el cambio en la mirada de la evaluación, pues la posiciona como una herramienta de apoyo para el docente, gracias a que la aplicación interna le permite conocer los objetivos, participar de ella y de las decisiones pedagógicas que se tomen ante sus resultados.

Se destaca la importancia del rol del equipo directivo y equipo UTP en la implementación de la EP, promoviendo el trabajo colaborativo en el establecimiento de un plan de trabajo en torno a los datos que entrega esta evaluación. En este sentido, se observa que la implementación de la Progresiva en la escuela:

- Modifica la actividad docente, porque introduce nuevas formas de evaluar.
- Potencia el trabajo colaborativo.
- Modifica la cultura de uso de datos: entrega una herramienta para la acción (y no solo de descripción).
- Mejora el trabajo técnico en la medida que permite conocer a tiempo áreas más débiles del aprendizaje y entrega información a equipo directivo y UTP información sobre lo que ocurre en el aula.
- Permite que los docentes tengan información individualizada de los estudiantes, lo que favorece la toma de decisiones para la implementación de remediales.

Información concordante se ha encontrado en un estudio que explora como los docentes entienden y usan la información de Evaluación Progresiva (Zunino, 2018), donde los docentes y directivos señalan que valoran positivamente la herramienta dada la especificidad de la información entregada y a la inmediatez de la entrega de los resultados, lo que permite monitorear el aprendizaje a través del año escolar. Asimismo, los docentes y directivos declaran que la mayoría de la información entregada es fácil de entender lo que facilita la interpretación de la información y el uso de los resultados para identificar las habilidades que deben ser atendidas en su curso como también, para identificar necesidades de aprendizajes específicos para algunos estudiantes.

Conclusiones

Como conclusión general, se puede establecer que la Evaluación Progresiva tuvo una recepción positiva, que se expresa en un alto reconocimiento de su potencialidad como una herramienta válida para la evaluación de habilidades de comprensión lectora como de matemática; como también en los altos índices de participación de las escuelas en esta herramienta voluntaria.

Adicionalmente, los docentes y directivos mencionan que los reportes inmediatos permiten y facilita el monitoreo de los aprendizajes, potenciando que se tomen medidas remediales para que los estudiantes puedan aprender. Evaluación Progresiva es vista como una herramienta que facilita y potencia el trabajo colaborativo de los docentes y su equipo técnico.

Dentro de los desafíos que tiene esta herramienta está en potenciar las habilidades para que los docentes puedan interpretar los resultados y usar la información acorde a los propósitos de la Evaluación Progresiva.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Evaluación de la implementación de Evaluación Progresiva. Santiago, Chile: División de Estudios. Agencia de Calidad de la Educación. Documento interno sin publicar.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Santiago, Chile. Agencia de Calidad de la Educación.

Zunino, Valeria. (2018). Uses and interpretations of score reports from Chile's Interim National Assessment. (Tesis de magister sin publicar). Universidad de California, Davis, Davis CA.

8. Observación de clases en el contexto de las visitas realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación

Manuela Antonia Jiménez
Pamela Ugalde
Daniela Díaz
Sandy Farías
Pedro Ojeda
Carla Capell

Resumen ejecutivo

La siguiente presentación describe los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Pauta de Observación de clases desarrollada por la Agencia de Calidad de la Educación en establecimientos de alto y bajo desempeño, así como el uso que establecimientos de alto desempeño han hecho de herramientas de recolección de información y análisis de aulas. Para la totalidad de indicadores se observan diferencias significativas mostrando siempre mejor desempeño aquellas clases observadas en los establecimientos calificados con Categoría de desempeño Alto. A su vez, estos establecimientos hacen un uso activo de instrumentos de análisis de prácticas docentes en el aula, favoreciendo la reflexión de las comunidades sobre sus prácticas pedagógicas y contribuyendo a la toma de decisiones con miras a la mejora continua.

Descriptor o palabras clave: Prácticas pedagógicas. Observación. Enseñanza

Introducción

En el marco de la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529, 2011), la División de Evaluación y Orientación de Desempeño (DEOD) de la Agencia de Calidad de la Educación, desde hace seis años, implementa distintos dispositivos que le permiten acercarse de manera contextualizada a la realidad de los establecimientos educativos del país. Dos de ellos son las Visitas Integrales de Evaluación y Orientación del Desempeño, y las Visitas de Aprendizaje. Cada una, responde a propósitos específicos establecidos en la mencionada Ley.

La Visita Integral, teniendo como marco de referencia los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), evalúa la gestión escolar de los establecimientos de desempeño medio bajo e insuficiente, de acuerdo a la Categoría de Desempeño entregada por la Agencia¹. A partir de la aplicación de distintos instrumentos (entrevistas individuales y grupales, encuestas y observaciones de clases y establecimientos), se realiza un diagnóstico de la gestión escolar.

Por su parte, las Visitas de Aprendizaje cumplen con el mandato de *identificar y difundir las mejores prácticas de establecimientos en Categoría de Desempeño Alto (Ley 20.592)*. Para ello, se ha generado un dispositivo que, utilizando instrumentos similares a los de la visita anterior, establece un diálogo con los establecimientos con el fin de detectar y sistematizar prácticas, que hayan permitido iniciar una trayectoria de mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de los instrumentos que la División utiliza para generar información sistemática y contextualizada en ambas Visitas, se encuentra la Observación de clases; la cual se realiza mediante la aplicación de una Pauta diseñada por la Agencia.

¹ La categoría de desempeño de los establecimientos se obtiene a partir de la consideración de los resultados que éstos obtienen tanto en términos de logro educativo medido a través de la prueba SIMCE como en términos de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. La ponderación de estos resultados es diferenciada, y luego de su cálculo inicial, el indicador final es ajustado considerando condiciones contextuales de cada establecimiento.

El presente documento aborda la evidencia recolectada por la Agencia en relación con dos asuntos fundamentales. En primer lugar, la existencia de distinciones en el tipo de interacciones para el aprendizaje que se da en escuelas de alto y bajo desempeño² y en segundo lugar, la relevancia del uso de información relativa a las interacciones para el aprendizaje en los procesos de mejora de los establecimientos educacionales.

Contexto

Al abordar los factores que determinan el aprendizaje de los estudiantes, De Gregorio (2016) plantea la existencia de tres factores principales: las características de las escuelas, las prácticas de los profesores y las características de los alumnos. Las prácticas docentes, además, están determinadas por tres características de los profesores: “su manejo del contenido de la materia que enseñan, su manejo de prácticas pedagógicas acordes para los alumnos de su clase y su motivación para esforzarse y desempeñarse a su mayor potencial” (De Gregorio, 2016, p61).

Desde esta perspectiva, el concepto de prácticas de enseñanza que despliega el docente está integrado por su interacción con los estudiantes, y es, además, permeado por componentes situacionales, organizacionales, culturales y sociales que operan en la escuela y en los procesos de enseñanza.

Lo anterior implica que modificar las prácticas de los docentes no se restringe solo a ellos como actores aislados, sino que requiere de la consideración de un entramado mayor.

En función de lo anterior, es necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales del centro escolar ya que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente, generar espacios de conversación y tener tiempo para poner en común los saberes individuales, las posibilidades de éxito son limitadas (Arzola, 2009).

Por otra parte, estudios relacionados con patrones instruccionales (Preiss, 2009) observa que existe una predominancia en patrones externalistas, donde el rol del profesor es clave en la entrega de contenidos, existiendo transmisión de conocimiento por sobre el desarrollo de habilidades cognitivas. Junto a lo anterior, se observan dificultades al integrar las opiniones de los estudiantes en la construcción del conocimiento.

En esta línea, Martinic (2011), a partir del análisis de videos de la evaluación docente con foco en el uso del tiempo y las interacciones de profesores y alumnos, da cuenta de que, si bien el protagonismo de los docentes y los alumnos varía a lo largo de la clase, los alumnos solo utilizan un 11,6% del tiempo de la clase en intervenciones verbales, contra el 45% de los docentes.

Además, Villalta y Martinic (2013) en un estudio referido a la interacción docente y procesos cognitivos reportan, mediante una clasificación de las estructuras de intercambio en la sala de clases, que los docentes de educación media estudiados, si bien han tenido destacados resultados en logros de aprendizaje (medidos a través de la prueba SIMCE) en contextos de alta vulnerabilidad, presentan intercambios con sus estudiantes que son de baja exigencia cognitiva, los que estarían caracterizados por respuestas de parte del alumno con información memorizada.

En suma, si bien sabemos que las posibilidades de desarrollo de nuestros estudiantes dependen de la calidad de las interacciones que los docentes promueven al interior de la sala sabemos también que los esfuerzos de los equipos directivos más influyentes en los procesos de mejora son aquellos vinculados a lo que ocurre en el aula (Robinson, 2008). De este modo, es necesario contar con herramientas que nos permitan observar las características de las prácticas docentes para orientar su mejoramiento.

² En relación a su categoría de desempeño.

Desarrollo de la experiencia

La Pauta de observación de clases³ que actualmente aplica la Agencia, está estructurada a partir de tres dimensiones, que consideran elementos asociados al uso del tiempo para el aprendizaje (Organización de la clase), el clima de aula (Ambiente para el aprendizaje) y las interacciones entre el/la docente y sus estudiantes, en que se observa la entrega de apoyos para el desarrollo cognitivo (Estrategias Pedagógicas). Cada una de las dimensiones, está compuesta por indicadores que son calificados a partir del promedio de los puntajes obtenidos en sus marcadores observables asociados.

El foco de la Pauta está en las interacciones entre las personas que se encuentran en la sala de clases. Por lo tanto, la metodología de aplicación considera el registro tanto de las actitudes y disposiciones del docente, como de los estudiantes, en conversaciones colectivas factibles de observar desde la perspectiva del evaluador.

De estos últimos, por ejemplo, se consideran sus rutinas de trabajo, el tiempo en el que se mantienen en actividades de aprendizaje, el lenguaje que utilizan en sus peticiones y elementos propios del desarrollo del pensamiento, como la calidad de sus preguntas, la utilización de información para la reflexión, análisis o práctica, el desarrollo de argumentos o la evaluación de su propio desempeño.

Respecto del docente, se observan prácticas asociadas a, por ejemplo, la minimización de interrupciones, la gestión en la entrega de materiales y en el re involucramiento de estudiantes en las tareas de aprendizaje y el lenguaje que utiliza en la comunicación con estudiantes u otros profesionales. Respecto del ámbito propiamente cognitivo, se observan prácticas asociadas a la entrega de ejemplos variados, la promoción de la participación de los estudiantes en la construcción de definiciones de conceptos o procedimientos, la incorporación de los intereses de los estudiantes o la entrega de retroalimentación específica respecto al desempeño.

Resultados a partir de la implementación de la Pauta de observación de clases durante 2017 y 2018

La Pauta de observación de clases utilizada por la Agencia de Calidad se aplica desde el año 2017. Como ya se indicó antes, se aplica en Visitas Integrales y de Aprendizaje, entre otras.

Los datos presentados a continuación abarcan un total de 2.157 aulas observadas, pertenecientes a 600 establecimientos educacionales, ubicados en todas las regiones del país. De ellas, el 8,21 % corresponde a observaciones de clases en establecimientos de alto desempeño, y el 91,79 % en establecimientos de bajo desempeño⁴. Del total de observaciones incluidas en el análisis, el 66,5% corresponden a visitas realizadas el año 2017, y 33,5% a visitas realizadas el 2018. Para la presente exposición se consideraron solo observaciones realizadas en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas.

El gráfico nº1 presenta la comparación de los resultados de observación de clases entre establecimientos de bajo y alto desempeño. En él, se observa que los establecimientos con bajo desempeño⁵ tienen resultados que muestran más debilidades que aquellos con alto desempeño⁶. Ello se observa al comparar la longitud de las colas: las del lado izquierdo siempre son más largas

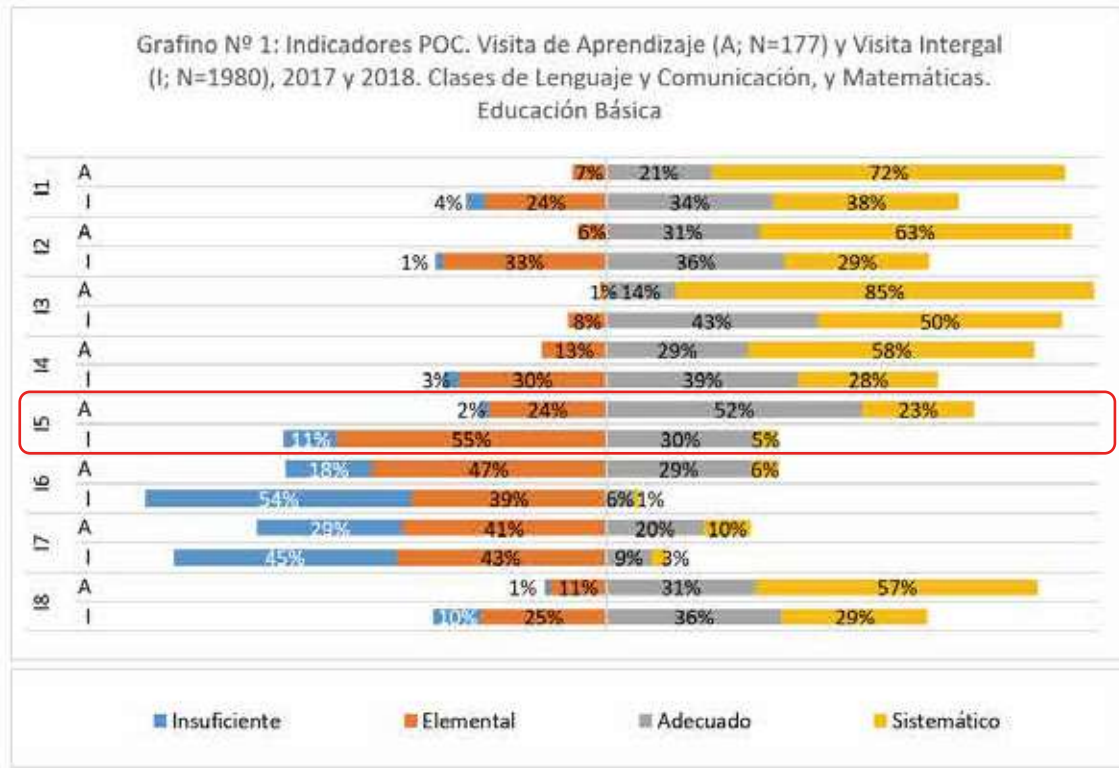
³ Este instrumento fue sometido a pruebas de confiabilidad y validez, mediante alfa de Cronbach y análisis de componentes principales, para los cuales se obtuvieron niveles satisfactorios de consistencia interna y de validez.

⁴ La proporción de observaciones de clases realizadas, está dada por la cantidad de Visitas de Aprendizaje que se pueden aplicar anualmente. En función de lo establecido en la Ley, las Visitas de Aprendizaje pueden representar, como máximo un 7% de las visitas realizadas cada año por la División.

⁵ Se consideran los establecimientos que recibieron Visita Integral, con categoría de desempeño Insuficiente y Medio-Bajo.

⁶ Se consideran las escuelas que recibieron Visita de Aprendizaje, con categoría de desempeño Alto.

en los establecimientos de bajo desempeño, mientras que, en todos los casos, las colas de la derecha tienen mayor extensión en el grupo de establecimientos de mejor desempeño.



Para confirmar la diferencia en el desempeño de ambos grupos, se realizaron pruebas de diferencias de media, en específico se aplicaron pruebas T sobre ambos conjuntos de observaciones. Dichas pruebas confirman que las diferencias que se generan son estadísticamente significativas en la totalidad de indicadores, siendo siempre favorables para los establecimientos con Categoría de Desempeño alto.

Tabla n°1. Pruebas T de indicadores

Prueba de muestras independientes para la medias de puntajes de indicadores de Observación de Clases, para Visitos Integrales y de Aprendizaje 2017-2018 (nivel de significancia de 0,05)											
Indicador	Se asumen varianzas iguales	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		pruebas para la igualdad de medias							Superior
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	Inferior	
Indicador 1	Se asumen varianzas iguales	69,78	0,00	9,10	2.155,00	0,00	0,60	0,07	0,47	0,73	
	No se asumen varianzas iguales			13,26	262,75	0,00	0,60	0,05	0,51	0,69	
Indicador 2	Se asumen varianzas iguales	74,13	0,00	9,69	2.155,00	0,00	0,60	0,06	0,48	0,72	
	No se asumen varianzas iguales			14,43	268,07	0,00	0,60	0,04	0,52	0,68	
Indicador 3	Se asumen varianzas iguales	75,88	0,00	8,61	2.155,00	0,00	0,35	0,04	0,27	0,43	
	No se asumen varianzas iguales			13,80	289,60	0,00	0,35	0,03	0,30	0,40	
Indicador 4	Se asumen varianzas iguales	17,85	0,00	8,78	2.155,00	0,00	0,54	0,06	0,42	0,67	
	No se asumen varianzas iguales			10,93	232,85	0,00	0,54	0,05	0,45	0,64	
Indicador 5	Se asumen varianzas iguales	2,81	0,09	12,76	2.155,00	0,00	0,73	0,06	0,62	0,85	
	No se asumen varianzas iguales			13,52	213,78	0,00	0,73	0,05	0,63	0,84	
Indicador 6	Se asumen varianzas iguales	46,68	0,00	15,07	2.155,00	0,00	0,75	0,05	0,68	0,85	
	No se asumen varianzas iguales			11,80	193,82	0,00	0,75	0,06	0,69	0,88	
Indicador 7	Se asumen varianzas iguales	31,35	0,00	6,94	2.155,00	0,00	0,45	0,07	0,33	0,58	
	No se asumen varianzas iguales			5,77	196,75	0,00	0,45	0,08	0,30	0,61	
Indicador 8	Se asumen varianzas iguales	33,06	0,00	8,08	2.155,00	0,00	0,57	0,07	0,43	0,71	
	No se asumen varianzas iguales			10,13	234,06	0,00	0,57	0,06	0,46	0,68	

A partir de lo anterior se concluye que, en los aspectos medidos en la Pauta, las aulas pertenecientes a establecimientos que recibieron Visita de Aprendizaje tienen un mejor desempeño en todos los indicadores.

En función de los resultados, y a pesar de las diferencias, es posible observar un patrón de comportamiento similar entre los grupos, pues en ambos casos los indicadores más débiles son aquellos que corresponden a la dimensión de Estrategias pedagógicas, específicamente en lo que refiere a la promoción por parte del docente y la demostración por parte de los estudiantes, del desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

Las diferencias en las interacciones para el aprendizaje que se dan en las aulas de establecimientos con alto y bajo desempeño, son relevantes no sólo como datos de caracterización de lo que sucede en las escuelas, sino también porque a partir de esas diferencias se puede indagar en factores que han movilizad o a los establecimientos hacia la mejora. Así, es posible identificar algunas acciones clave en relación al rol de los equipos directivos en el análisis de información relativa a las aulas dentro de los procesos de mejoramiento.

En efecto, los equipos directivos de las escuelas de categoría Alta visitadas por la Agencia⁷ desarrollan una serie de acciones que tienen como resultado la revisión y mejora continua de las prácticas de los docentes en el aula:

- Fomentan una cultura institucional basada en el buen trato y cordialidad entre sus integrantes, cuestión que es crucial para el desarrollo de un ambiente de confianza que permita a los miembros del equipo directivo y a los propios docentes observar el desarrollo de las clases en el establecimiento.
- Definen las funciones con claridad, disminuyendo la sensación de incertidumbre y favoreciendo la responsabilización por las labores propias de cada rol al interior de la escuela.
- Desarrollan un entorno en que priman las altas expectativas, tanto sobre el desempeño de los estudiantes como de los docentes.
- Generan información que les permite conocer las capacidades de cada profesor y de su accionar tanto dentro como fuera del aula.

Estas acciones permiten a los equipos directivos fomentar ciclos de mejoramiento de las prácticas pedagógicas en que las observaciones de clases son una instancia medular, ya que nutren la toma de decisiones informada y con foco en el mejoramiento. Así, en estos contextos, es posible entender la observación de clases como una herramienta para el mejoramiento de la escuela, donde los profesores valoran el apoyo de los que lideran la gestión del establecimiento, considerando este proceso como una instancia de aprendizaje.

La información recogida a través de las visitas al aula permite detectar necesidades de perfeccionamiento de los docentes, entregar apoyos específicos y contextualizados y aumentar los espacios de autonomía para ejercer la labor educativa.

Así, para estas comunidades la observación de clase constituye un proceso que entrega información útil y pertinente para el desarrollo profesional, es usada como diagnóstico para introducir mejoras en la planificación, la enseñanza y la evaluación. Tanto los equipos directivos como el equipo de profesionales, han podido aprender de los errores, buscar soluciones a los problemas y tomar decisiones para establecer la forma de mejorar los procesos, todo con foco en el apoyo a los estudiantes para lograr mejores aprendizajes dentro del aula.

⁷ Escuela Manuel Matus Hermosilla. RBD: 3856 (Municipal). Coihueco, Región del Biobío (Se Puede 2). Escuela Cardenal José María Caro. RBD: 3356 (Municipal). (Municipal). Longaví, Región del Maule (Se Puede 2). Colegio Kalem. RBD 24230 (Particular Subvencionado) Aysén. Región Aysén del General Carlos Ibáñez del Campo (Se Puede 3) Escuela Amelia Lynch d Lyon. RBD: 2362. (Municipal). Pichidegua, Región del Libertador Bernardo O'Higgins (Sección comparte. Web ACE).

Conclusiones

Si bien la investigación asociada a observación de clases y prácticas pedagógicas en Chile ha concluido que en su conjunto existiría poca evidencia asociada a la existencia de prácticas docentes que favorezcan el desarrollo del pensamiento, la aplicación de la Pauta de observación de clases en contextos de Visitas a escuelas de alto desempeño implementadas por la Agencia de Calidad de la Educación abre una oportunidad al constatar que en algunos indicadores asociados al andamiaje del pensamiento, y en específico a los procesos de retroalimentación para la autorregulación, los docentes observados despliegan mejores prácticas.

Identificar cómo dichos docentes logran alcanzar desempeños con dichas características, además de visibilizar sus procedimientos podría permitir orientar a sus pares tanto al interior como al exterior de su establecimiento escolar. Es así como el desarrollo de instancias de intercambio entre establecimientos de distintos niveles de desempeño puede constituirse en una acción que genere movimiento hacia la mejora, tanto por parte de los establecimientos de desempeño bajo como de aquellos de desempeño alto, al brindársele a ambos la posibilidad de reflexionar sobre las interacciones presentes y ausentes al interior del aula.

La utilización de la información referida al aula genera resultados favorables al darse ciertas condiciones que deben ser instaladas por los equipos de gestión. Así, la claridad en las funciones, el desarrollo de una cultura de altas expectativas, el fomento del buen trato y el levantamiento de información pormenorizada sobre los docentes son acciones clave para la mantención de procesos de observación y reflexión sobre lo que ocurre en el aula.

De este modo, el desarrollo de instrumentos como la Pauta de observación de clases de la Agencia de Calidad de la Educación, permite contar con una herramienta que entrega información a los establecimientos y que les permite iniciar o potenciar procesos de mejoramiento basados en evidencia, facilitando la reflexión pedagógica y permitiendo hacer cambios en el actuar de directivos y docentes al orientar los caminos de mejora.

Referencias

- Arzola, S y Carmen Collarte (2009) Sustentabilidad del cambio: las prácticas docentes Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 44-45. pp. 99-117.
- De Gregorio, S. y Bárbara Bruns (2016). Práctica docente en el aula: Una mirada al interior de las salas de clases en América Latina y el Caribe. En J. Manzi y M. R. García (eds.) Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de Educación UC (CEPPE).
- Martinic, S. (2011). Uso del tiempo e interacciones profesores-alumnos en la sala de clases. En Manzi, J.; González, R. y Sun, Y. (2011). La Evaluación Docente en Chile. Santiago, Chile: MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. Review of educational research, 81(3), 376-407.
- Preiss, D. D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. Learning and Individual Differences, vol.19, 1-11
- Robinson, V. M, et al. (2008). "The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". En: Educational Administration Quarterly, 44(5), 635-674.
- Treviño, Varela, Rodríguez y Straub (en prensa) Transformar las aulas en Chile: Superar la desconexión entre la enseñanza actual y los modos de aprender de los estudiantes. En: Alejandro Carrasco y Luis Flores (Editores). DE LA REFORMA A LA TRANSFORMACIÓN. Capacidades, innovación y regulación. Santiago: Ediciones UC

- Villalta, M. A. y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso docente. *Univ. Psychol.*, 12(1), 221-233.
- Zuluaga, O. L. (1987). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber. Foro Nacional por Colombia.

PLANIFICACIÓN, EVALUACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

9. Planeación participativa: una estrategia de gestión escolar desde un liderazgo distribuido

César Lorenzo Rodríguez Uribe (Universidad Marista de Guadalajara)

Miriam de la Luz Barrera García (Instituto Morelos)

Resumen

En esta investigación se describe un proceso de gestión escolar centrado en la planificación participativa en su fase diagnóstico-perceptiva, en una escuela de enseñanza secundaria mexicana. La indagación se enmarca en una perspectiva de liderazgo distribuido, aplicando los principios de producción del conocimiento desde la praxis, adaptando al medio escolar la metodología de la Planificación Pastoral Participativa. Los resultados obtenidos, sugieren que la vivencia de este proceso desencadena dinámicas de innovación y mejora escolar, de los cuales, se abordan por su relevancia, dos de ellas: la construcción de una visión compartida y el sentido de pertenencia.

Palabras clave: Enseñanza secundaria, gestión escolar, liderazgo, planificación, participación del profesor.

Introducción

Con bastante frecuencia las instituciones escolares abordan el tema de la planificación, como una estrategia de mejora, desde una racionalidad positivista, en donde los miembros de la comunidad escolar son meros receptores de diagnósticos, realizados a partir de cuestionarios y encuestas, a partir de los cuales elaboran sus planes de mejora (Martínez y San Fabián, 2002). Las políticas educativas tanto a nivel macro, como a nivel micro, que parten de una dinámica de “arriba-abajo”, han demostrado su ineficacia, toda vez que los centros y profesores no participan en el diseño y puesta en práctica, tanto de la evaluación como de los planes de mejora (Fullan, 2016; Quiroga, 2014; Rivas, 2017).

En la presente investigación se aborda una experiencia de investigación acción participativa realizada en un colegio privado del occidente de México, empleando la metodología de la Planificación Pastoral Participativa, propuesta por Jesús Andrés Vela, S.J. (2002, 2003) a fines de los años setenta, y que ha tenido una gran repercusión en América Latina, en movimientos sociales, educativos y pastorales.

Marco Teórico

La *Planificación Pastoral Participativa* (PPP), es heredera de una rica tradición latinoamericana y es considerada por su autor una aplicación de la planeación social (Vela, 2002). Bajo la estructura de tres etapas que son Perceptiva (Ver), Analítica (Juzgar) y Prospectiva (Actuar), despierta el sentido crítico para que el sujeto desarrolle capacidades de percibir y analizar la realidad. La teoría, la investigación y la práctica de la planificación, desde un enfoque de gestión participativa, precisa la

definición de dos conceptos clave, que fueron analizados en esta indagación: la visión compartida y el sentido de pertenencia.

El concepto de *visión compartida (VC)*, de acuerdo con Anderson (2010), se refiere a propósitos de carácter ético-moral de lo que se espera lograr en el desarrollo de los estudiantes, así como valores, creencias y conductas ideales que deben valorizar y demostrar, tanto los alumnos como los adultos de la escuela. Para tal efecto, es indispensable la provisión de una visión clara y de sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y una misión común, centrándose en el progreso de todos los estudiantes, al mismo tiempo que se generan altas expectativas con referencia al desempeño de los alumnos y de los adultos que trabajan en el centro escolar (Bolívar, 2010; Sun, 2016).

El *sentido de pertenencia (SP)*, al decir de St-Amand, Girard y Smith (2017) es un factor que contribuye de manera importante al desarrollo psicológico, a la identificación personal y a la identidad social; es una necesidad básica que conduce a las personas a construir vínculos sociales y a afiliarse con miembros de un grupo, favorece el sentirse miembros y parte implicada del centro escolar; y constituye una de las variables motivacionales que predispone y es consecuencia al mismo tiempo para la participación y el compromiso docente (Fuentealba, e Imbarack, 2014; Gupta y Kulshreshtha, 2009; Hernández, Gomariz, Parra y García, 2015). De acuerdo con Ainscow (2001), este sentimiento es posible cuando se habla de una comunidad acogedora, inclusiva y participativa.

Planteamiento del problema y objetivos.

La escuela donde se ha llevado a cabo la investigación se ubica en una ciudad del estado de Michoacán, en el Occidente de México, particularmente impactada por altas tasas de criminalidad, provenientes del flagelo del narcotráfico, que impacta en la comunidad educativa, ya que algunos de sus miembros se han visto afectados por secuestros, muertes, desapariciones, y amenazas, que minan el ambiente de colaboración, y hacen difícil fortalecer la identidad desde la vivencia comunitaria, dentro de un contexto de miedo, incertidumbre y violencia.

Si bien el colegio ha participado en iniciativas tendientes a fortalecer procesos de mejora, para lo cual se sometió a un proceso de certificación de calidad, este no tuvo los resultados esperados, en términos de una cultura participativa, puesto que desgastó al equipo y a las personas, generando un ambiente posterior de confort en algunos miembros de la comunidad y tensando relaciones. Considerando los antecedentes descritos, la investigación tuvo como objetivo indagar de qué manera la Planificación Pastoral Participativa, en su fase de diagnóstico, permite identificar la brecha entre la praxis y el proyecto educativo a través de procesos que coadyuven a generar una visión compartida y sentido de pertenencia.

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, desde la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) (Colmenares, 2011; Martínez, 2009). La población considerada, fue de 232 estudiantes; el Consejo Técnico Escolar de Secundaria que incluye a 23 docentes; nueve administrativos; 176 padres y madres de familia y la Directora. De este conjunto de potenciales informantes se eligió a una muestra representativa de 12 alumnas y alumnos, seis padres y madres

de familia, la totalidad del equipo docente, así como a cinco coordinadores de áreas o departamentos y la Directora.

Las técnicas empleadas fueron grupos focales y análisis del discurso escrito, a partir de la revisión de diversas herramientas aplicadas en el proceso de la PPP, en donde los participantes fueron documentando sus análisis y reflexiones. Los datos fueron analizados categorizando la información recogida, mediante la ayuda del software ATLAS.ti (1993-2017).

Resultados y discusión

Tener una **visión compartida** y metas consensuadas es esencial para motivar a la comunidad escolar y transmitir optimismo sobre la construcción del futuro deseado (Bush, 2016; Sun, 2016). La PPP en su fase perceptiva, ha posibilitado en la comunidad escolar visualizar rutas y procesos: a corto plazo, especialmente en el campo individual, ha empezado a movilizar los cambios organizacionales y estructurales que son percibidos como urgentes por el colegiado; y en el largo plazo, ha facilitado identificar los elementos que dan sentido a la vocación de cada agente educativo y desde los cuales es posible construir el sueño común.

El ejercicio de *encontrar sentido y significado* a los datos del diagnóstico, a través de la revisión de evidencias encontradas, trajo consigo la identificación de las coincidencias, como base para los acuerdos posteriores, tal como lo expresa una maestra: *“se nota en las coincidencias, en la identificación de situaciones problemáticas, de sus causas y efectos [...], hay coincidencias en el sentido profundo de lo que hacemos y deseamos hacer”*. (M7).

A veces la visión de lo que se desea lograr, no es fácil de socializar para lograr consenso, tal como lo expresa un estudiante: *“Es que no se pensó tanto en una visión institucional, sino como una visión de nuestro grupo y de cada persona”* (A3); así lo expresa también una madre de familia, quien explica las dificultades para consensuar esta visión: *“lidiar con tanto padre de familia, con ideas tan diferentes, pero nosotras tratamos de trabajar como mesa directiva en un ideal, en un proyecto,...”* (PF2).

La *tensión entre el diagnóstico de la realidad y el futuro deseado* por la comunidad ha generado el diálogo para definir algunos elementos necesarios con el fin de dar rumbo a las acciones, de cara al perfil del/la adolescente que desean formar, el tipo de sociedad al que aspiran y las formas de asociación comunitaria y el ambiente escolar que desean construir, como mediaciones formativas concretas para el logro de estas aspiraciones.

Los testimonios vertidos con referencia a la categoría arriba analizada sugieren, coincidentemente con otras investigaciones, que el proceso de compartir una visión mediante un proceso participativo, refuerza un liderazgo distribuido, que ayuda a generar confianza e identidad colectiva, cohesionando a los distintos actores de la comunidad escolar, y aumentando las expectativas sobre los resultados a alcanzar (Anderson, 2010; Bush y Glover, 2003; Weinstein, 2016).

El **sentido de pertenencia** tiene importantes implicaciones para el logro de los propósitos educativos escolares ya que provee a la comunidad de un potente activador de identidad y compromiso institucional (Hernández, Gomariz, Parra y García 2015; St-Amand, Girard y Smith, 2017). En la presente investigación emergen varias expresiones que apuntalan el sentido de pertenencia. Destaca en primer lugar un *sentimiento de acogida y aceptación* como vivencia de comunidad, tal como expresa un profesor: *“Trabajar en dos colegios me permite comparar el*

trabajo de estos días, me da la oportunidad de valorar a la comunidad, descubrir que me siento (...) aceptado, integrado, me siento persona". (M7)

Uno de los estudiantes expresa ese mismo sentimiento: *"toman en cuenta tus opiniones y con eso te sientes como que sí eres parte de la comunidad,... que te están incluyendo...."* (A4); y una madre comenta: *"yo siento una gran cordialidad de parte de todos los que trabajan aquí en la institución para con todos nosotros"* (PF1).

Coherente con este sentimiento de acogida, se expresa la *satisfacción* de pertenecer a la institución, a pesar de las dificultades y diferencias. Sentirse valorado y satisfecho en la comunidad se expresa también mediante una dinámica de *cohesión en torno a una tarea común*: *"Nos ha permitido mejorar nuestro trabajo, mejorar nuestras relaciones con nuestros compañeros y con el entorno en general, con la comunidad educativa"* (M1).

La pertenencia a un grupo u organización se asocia también con la *identidad*. En este sentido, la vivencia de la etapa perceptiva desde la metodología en cuestión, ha favorecido el reconocerse portadores de una herencia pedagógica, que da sentido a sus vidas, más allá del quehacer profesional: *"Nos permitió valorar nuestro ser marista, descubrir que no se limita a nuestro tiempo de aula, ni al tiempo que dispone el colegio de nosotros, sino que es la vida misma en la que nos reconocemos personas"* (M7).

En la presente investigación se ha hecho evidente que el sentido de pertenencia tiene una estrecha relación con el *compromiso*, el cual se expresa en la adhesión a los objetivos y metas institucionales, un sentido de profesionalismo en el cumplimiento de la tarea, y afecto y valoración de los estudiantes. Así lo señala un profesor: *"Sentirnos comprometidos con nuestros compañeros y buscar alternativas de solución juntos. Asumirnos como familia...."* (M3)

Los elementos que emergen en el análisis de esta categoría, permiten afirmar que, desde la percepción de los informantes, su participación en la etapa perceptiva/diagnóstica del PPP, les ha ayudado a fortalecer su sentido de pertenencia a la escuela, expresado en distintos matices que son: el sentimiento de acogida y respeto a las diferencias; sentirse valorados y satisfechos de pertenecer a un colectivo; la cohesión como grupo; la identidad institucional; y el compromiso. Así lo expresan Davíla de León y Jiménez (2014) y O'Connor, Sanson y Frydenberg (2012) quienes en sus indagaciones identifican como elementos esenciales del sentido de pertenencia, la *experiencia de sentirse valorado, respetado y apreciado* por otras personas o grupos, así como la percepción de ser afines en cuanto a sus creencias y valores culturales.

Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación son sumamente sugerentes con referencia al potencial de un ejercicio de planificación participativa, como una alternativa a políticas y procesos realizados desde una racionalidad lineal positivista, que generalmente conducen al fracaso, y dejan una huella de desgaste, produciendo reacciones adversas que quedan en la memoria de las instituciones y hacen menos posible el cambio hacia la innovación y mejora de las prácticas escolares.

La utilización de la metodología de la Planificación Pastoral Participativa ciertamente es una herramienta, y sería iluso pretender que por sí misma genera cambios. Su potencial transformador se encuentra esencialmente en los valores en los que se sustenta y en la coherencia con los principios que le dan vida: una profunda convicción sobre la dignidad de la persona humana y su

capacidad de cambiar a través del discernimiento personal y de la mediación con los pares, a fin de descubrir los signos o evidencias que están entorpeciendo el desarrollo pleno de los sujetos; así como aquellas estructuras, ambientes y procesos, que obstaculizan relaciones de equidad y solidaridad entre sus miembros, a través de la toma de conciencia de la realidad personal, comunitaria y social.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-2

Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje

Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 19-44). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115

Dávila de León y Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32(2), 271-302

Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 257-273

Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata

Gupta, M., & Kulshreshtha, P. (2009). Professional Commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34(3), 80-86.

Hernández, M., Gomariz, V., Parra, J. y García, M. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. 4(7), 48-57

Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Martínez, R. y San Fabián (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-26

O'Connor, M., Sanson, A. y Frydenberg, E. (2012). The relationship between positive development during the transition to adulthood and temperament, personality, and educational outcomes, en E. Frydenberg y G. Reeve (eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Quiroga, M. (2014). *Liderar la implementación del plan de mejora escolar. Oportunidades, desafíos y dificultades. Un estudio de caso* (Tesis de Doctorado). Universidad de Sevilla.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana

St-Amand, J., Girard, S. y Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*. 5(2), 105-122

Sun, J. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

Vela, J. (2002). El camino de la planeación pastoral. *Theologica Xaveriana*, 142, 177-204

Vela, J. (2003). *Seminario de planificación pastoral: ¡25 años!* Bogotá: Casa de la Juventud. Recuperado de: casadelajuventud.javeriana.edu.co/archivos/veinticinco_anos_2003.doc

Weinstein, J. (2016) (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales

10. ¿Es posible liderar de manera distribuida y participativa un Grado Universitario?

Israel Alonso, Nekane Beloki, Gorka Roman y Aitor Garagarza

Facultad de Educación de Bilbao. Grupo de investigación Kideon. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko unibertsitatea

Email: Israel.alonso@ehu.eus

Resumen

En este trabajo partimos de una revisión de la literatura sobre la naturaleza y las características del liderazgo distribuido en la Educación superior. Se estudia un caso de una innovación curricular en el Grado de Educación de la Facultad de Educación de Bilbao en la Universidad del País Vasco y en este contexto se analizan y presentan los resultados relacionados con la identificación de las claves de un liderazgo distribuido en la Educación superior. También el potencial y las dificultades de esta experiencia de liderazgo que puedan servir de guía y referencia a otras iniciativas que se impulsen o estén impulsando en esta dirección.

Palabras claves: Liderazgo, Educación superior, innovación educativa, Educación no formal, Gestión del conocimiento

Introducción

Hoy en cualquier ámbito educativo se asume que el liderazgo es básico e imprescindible. También que en instituciones complejas como la universitaria se plantea un nuevo análisis que nos ubica ante una práctica de liderazgo situada o contextualizada, en la que se tienen en cuenta todas las aportaciones de las personas, aunque no estén situadas en la estructura formal, pues estas son claves para el impulso del aprendizaje y el desarrollo institucional, máxime en momentos de fuerte cambio cultural como el que vivimos¹. Nos encontramos ante un concepto analítico que enmarca la comprensión del liderazgo en un contexto más amplio, enfatizando las dimensiones sociales del mismo y ayudando a entender los modos en que las personas influyen dentro de una organización o comunidad frente a otras formas más tradicionales e individuales de liderazgo (Bolden, 2011; Bolívar, 2011). Este liderazgo pasa de ser una función individual que depende de una visión particular, a una acción de naturaleza colectiva, colaborativa, interactiva y en red (Bolden, 2011).

Los estudios que se han realizado en este ámbito ofrecen evidencias sobre las formas en las que éste puede mejorar la cultura institucional y contribuir al fortalecimiento de las capacidades y, por lo tanto, al desarrollo institucional. Destacan la importancia que tiene contar con la existencia de una estrategia institucional de desarrollo que dé valor al liderazgo distribuido y lo impulse (Hargreaves y Harris, 2011, Bolden, 2011), y la consolidación de comunidades profesionales de práctica (Wenger & Snyder, 2000) que reflexionen sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando y sobre otras áreas relacionadas con el desempeño laboral.

¹ En la literatura científica se están utilizando diferentes denominaciones (liderazgo colectivo, colaborativo, emergente, co-liderazgo...) para destacar la idea de que el liderazgo está relacionado con un proceso social de responsabilidad compartida (Bolden, 2011)

Este modo de concebir el liderazgo, está siendo importante en el caso que se presenta a continuación, pues está apoyando la realización del tránsito de un modelo basado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje. Esta manera de entender la docencia y trabajo universitarios, además, repercute en otros niveles organizativos, de gestión, de gobernanza e incluso de concepción de la universidad (Gibbs, 2009). En esta investigación, por tanto, se analiza una experiencia de liderazgo distribuido en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Una innovación curricular que conduce a todo el profesorado a organizarse en torno a equipos docentes y a una actividad interdisciplinar a realizar en todos los cuatrimestres (Arandia y Fernández, 2012). Cada equipo docente cuenta con una persona coordinadora que, a su vez, forma parte, junto al coordinador o coordinadora de Grado, de la gestión colectiva del mismo.

En este contexto el estudio tiene como objetivo identificar las claves de un liderazgo que promueva la construcción de una nueva identidad y cultura docente en el Grado de Educación Social de esta facultad, y analizar el potencial y las dificultades de esta experiencia de liderazgo que puedan servir de guía y referencia a otras iniciativas que se impulsen o estén impulsando en esta dirección.

Metodología

La metodología de este estudio de caso, dentro de la perspectiva cualitativa, es la comunicativa (Flecha, Vargas y Davila, 2012). La muestra empleada está compuesta por profesorado y alumnado vinculado al Grado y por impulsores-promotores del mismo. En total, 44 personas. Las técnicas de producción de datos han sido: a) 10 entrevistas en profundidad semiestructuradas con profesorado, b) Observación comunicativa en dos encuentros del equipo de coordinación del Grado, c) Dos grupos de discusión comunicativos, realizados con diez docentes del caso estudiado y otro con 10 alumnos y alumnas. Todos los datos han sido transcritos, registrados y codificados utilizando el programa NVivo 10 de análisis cualitativo.

Resultados

Un primer resultado de esta investigación es que, como indica la literatura en torno al liderazgo de estos procesos de innovación curricular en todo un Grado como el caso, este es de naturaleza distribuida. Un liderazgo compartido y colaborativo entre el equipo decanal, la coordinadora de Grado, las coordinadoras de los diferentes equipos docentes en cada cuatrimestre y, también, de diferentes docentes que con su implicación y referencia en ámbitos como la investigación, la conexión con el alumnado, el conocimiento y colaboración con el mundo profesional, o la innovación pedagógica son claves en el proceso. Por ello liderar estos procesos es una acción colectiva, en la que las estructuras formales pero también las informales resultan cruciales.

En el análisis del liderazgo en la innovación curricular en el Grado se han identificado algunos pilares básicos: la participación, la colaboración y la sostenibilidad. Si el horizonte de esta innovación es construir identidades y culturas colaborativas, solo es posible conseguirlo si desde los y las líderes se posibilitan y si se concede valor a aquellos procesos que, por un lado, promuevan la participación y colaboración entre los diferentes agentes. Dicho de otro modo, una nueva cultura colaborativa tiene que construirse en una organización que tenga en cuenta estos pilares en todos sus ámbitos institucionales. Por otro lado, han de pensar en la sostenibilidad de los procesos que se fomenten por su relevancia en los procesos de innovación y en las transformaciones identitarias y culturales. Si esta dimensión no se tiene en cuenta es posible que los cambios que se han empezado a producir no se puedan mantener; entonces se corre el riesgo de regresar a las prácticas docentes que se están intentando dejar atrás.

En relación a la participación se ha podido ver que desde el principio ha sido una constante. Una participación que se ha desarrollado sobre todo a través de los equipos docentes. Esta organización ha permitido al profesorado no solo participar en los asuntos cotidianos, relacionados con la asignatura concreta que desarrollan y el módulo en el que esta se ubica, sino también en aspectos transversales a toda la titulación, convirtiéndose en un factor importante en el cambio identitario y cultural en el profesorado del Grado. Un aspecto relevante del caso es la participación de profesionales del ámbito socioeducativo, tanto en las asignaturas y en el practicum, del alumnado con su participación en la coordinación del Grado y de ambos agentes en proyectos de innovación, sensibilización e investigación que han surgido en el Consejo/Observatorio del Grado de Educación Social (Arandia, Alonso y Cabo, 2016)

Ahora bien, este tema también plantea dificultades y necesidades, sobre todo las relacionadas con los procesos de comunicación. A lo largo de la investigación esta cuestión ha surgido en distintas ocasiones. Que se dé la oportunidad de participar a todos y todas las integrantes no quiere decir que estas personas tengan esa percepción. En algunos casos, la saturación de información, en otros, fallos en la transmisión o simplemente que el mensaje no llega, aunque haya sido enviado, provoca que afloren sensaciones y percepciones de que se han adoptado decisiones sin contar con todos y todas, o de las que sienten que no han sido partícipes. Por lo tanto, es muy importante profundizar en cuáles son las vías y medios disponibles a la hora de liderar estos procesos para que la información pueda fluir dentro de la organización en todas las direcciones; más aún, sí se ha percibido que esta es una de las bases claves para avanzar hacia la consolidación de una cultura más colaborativa en la que todo el profesorado pueda estar informado y desde ahí ir construyendo un significado común sobre el proyecto y las actuaciones.

La participación, entonces, es uno de los cimientos para avanzar en procesos de colaboración y de trabajo en equipo. La colaboración ha sido otro de los ejes impulsados en el liderazgo de esta innovación, a pesar de las dificultades que conlleva; esto es, impulsar espacios y dinámicas de trabajo en equipo, donde los diferentes saberes y competencias se ven complementados y recreados, y donde la diversidad y lo común posibilitan hacer frente a los nuevos retos que conlleva el dejar atrás una cultura docente caracterizada más por la individualidad.

Pomover desde el liderazgo esta colaboración ha producido un efecto no solo en el ámbito de la docencia directa, sino también en otras esferas no esperadas, pero claves en la identidad académica como lo es la investigación. Los factores que lo están apoyando son: a) hacer posible la mayor presencia del mundo profesional en el desarrollo del currículum y en las aulas; b) el paso de un número limitado de proyectos de innovación e investigación, impulsados por un pequeño grupo de profesores y profesoras, sobre todo con estabilidad, a un escenario en que se incorporan más docentes, sobre todo en procesos de estabilización laboral, y donde los proyectos casi se triplican y en colaboración con el mundo profesional y con el alumnado. En consecuencia, el liderazgo distribuido en el Grado ha permitido generar dinámicas de conocimiento, colaboración y sinergias en la función docente que también influyen en el rol investigador.

Finalmente, como ya hemos indicado, tener presente la sostenibilidad, permite que la innovación y los efectos transformadores en las identidades y cultura docente que dentro de ella se están produciendo, puedan mantenerse en el tiempo y sigan vinculados a los objetivos y valores que la guían (Hargreaves & Fink, 2011). Para posibilitar esta sostenibilidad son importantes los dos aspectos tratados anteriormente: la participación y la colaboración. En definitiva, que los protagonistas de la innovación sean agentes activos y que la hagan suya.

Conclusiones

Esta experiencia muestra que es posible liderar de manera distribuida y colaborativa procesos importantes en la vida académica como es una innovación curricular que afecta a todo un grado universitario y los efectos positivos que esta ha reportado; pero para ello la institución ha de poner las bases, apoyar las estructuras necesarias para que sea posible y reconocer que este

liderazgo no solo es posible llevarlo a cabo de arriba hacia abajo, sino que es necesario que se extienda por toda la organización. Finalmente, el estudio pone en evidencia el papel relevante y transformador que tiene la incorporación del alumnado y del mundo profesional en las estructuras formales e informales desde las que se lidera el Grado. Esta incorporación no se encuentra exenta de dificultades por el choque cultural que plantea aún en el ámbito universitario.

Referencias

Arandia, M. & Fernandez, I. (2012). ¿Es posible un curriculum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.

Arandia, M., Alonso, I. & Cabo, A. (2016). The Professional and the Academic World Learning Together in Higher Education. *Opción*, 32(7), 118-137.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: a review of theory and research. *In J of Management Reviews*, 13(3), 251-269.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47 (2), 253 –275.

Flecha R., Vargas J. & Dávila, A. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: La investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak. Revista Relaciones Laborales*, 11, 21-33.

Gibbs, G. (2009). Developing students as learners -varied phenomena, varied contexts and a developmental trajectory for the whole endeavour. *J of Learning Development in Higher Education*, 1, 1-12.

Hargreaves A. & Harris, A. (2011) *Performance beyond expectations*. Nottingham,: National College for School Leadership.

Hargreaves A. & Fink, D (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid, Narcea ediciones.

Wenger, C. & Snyder, W. (2000) Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78 (1), 139-146

11. Evaluando la retroalimentación líder escolar-docente: diseño y validación de una rúbrica instruccional

Christian Lazcano y Claudia Llorente

Resumen: Se describe el proceso de diseño y validación de una rúbrica de retroalimentación instruccional para evaluar el desempeño en prácticas de retroalimentación realizadas por líderes educativos a docentes. Se crea una rúbrica que reúne seis habilidades clave de una buena retroalimentación, recogidas desde la literatura en el área. El instrumento fue sometido a validación de contenidos con expertos profesionales, quienes muestran consenso en cuanto a la calidad del instrumento y con expertos académicos, quienes consideran que es aplicable. La aplicabilidad del instrumento se evaluó por medio de la observación de situaciones filmadas de retroalimentación. El estudio es especialmente relevante dada la importancia de la retroalimentación en el desarrollo docente, la mejora pedagógica y el alineamiento de buenas prácticas educativas.

Palabras claves: Retroalimentación, Evaluación del docente, Autoaprendizaje, Administrador de la educación, Director de colegio.

1. Introducción

Se expone el diseño y validación de un instrumento (rúbrica) para la evaluación de competencias de retroalimentación instruccional líder-docente. El instrumento se basa en antecedentes conceptuales actualizados acerca de la retroalimentación realizada por líderes educativos. La relevancia del estudio radica en la importancia de evaluar situaciones de retroalimentación con precisión metodológica y conceptual.

2. Fundamentación teórica

El liderazgo escolar ha sido objeto de estudio por más de 40 años. A lo largo de este período han surgido diversos enfoques, entre ellos el del liderazgo instruccional. Si bien este comparte características con otros modelos de liderazgo, establece prioridad en la calidad de la enseñanza y el logro de aprendizajes, alineando y motivando a los miembros de la organización hacia la mejora escolar (Hallinger y Heck, 2002). Considerando lo anterior, el liderazgo instruccional se entiende como una asociación de prácticas específicas y dinámicas de influencia que contribuyen al mejoramiento de logros de aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Murphy, 1985; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

Al explorar las principales prácticas que los líderes realizan en sus labores de gestión, la retroalimentación es una de las más relevantes y estudiadas. Esta puede ser definida como la información provista por un agente (profesor, alumno, director) en relación con los aspectos del rendimiento y la comprensión de uno mismo (Hattie y Temperley 2007). La utilización de esta estrategia de gestión implica necesariamente que hoy en día los líderes escolares necesitan adecuarse y conocer las distintas necesidades de los estudiantes en un clima de rendición de cuentas (Stronge, 2006), siendo capaces de evaluar los aprendizajes y proveer retroalimentación oportuna (Darling-Hammond, 2013) y con sentido instruccional. La retroalimentación como herramienta de mejoramiento escolar ha sido reconocida por la investigación como un componente principal para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Temperley, 2007, Darling-Hammond, 2013). Ya sea de profesor a líderes, de líderes a profesores o

de estudiantes a profesores, la retroalimentación se presenta como uno de los cinco factores que más influyen en el logro de los estudiantes (Hattie, 1999).

Se ha reportado que los directores que presentan mayor efectividad son hábiles proporcionando retroalimentación centrada en la mejora de la instrucción de la clase a sus profesores (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004). La retroalimentación ayuda a proveer información acerca de los errores, por lo cual será posible iniciar acciones correctivas (Ivancevich y MacMahon, 1982), cerrando la brecha entre el nivel actual de desempeño y el esperado (Hattie y Temperley, 2007). Además, tiene implicancias concretas en el desarrollo docente. Lizasoain, Tourón y Sobrino (2015), utilizando datos del cuestionario docente Talis 2013, reportaron una mayor prevalencia de prácticas innovadoras centradas en el estudiante como agente de aprendizaje en profesores que recibían una mayor cantidad y calidad en su retroalimentación. Lo anterior permite entender la retroalimentación como una influencia en las prácticas docentes.

3. Objetivos

Objetivos general:

- Diseñar y validar una rúbrica de habilidades de retroalimentación instruccional que permita evaluar cómo retroalimentan los directores.

Objetivos específicos:

- Diseñar ítems a partir de los antecedentes de la investigación, conformando el instrumento sujeto a validación.
- Validar el instrumento con líderes educativos y jueces expertos en prácticas de retroalimentación.
- Aplicar el instrumento en situaciones de retroalimentación simuladas, determinando el nivel de concordancia entre evaluadores (Kappa de Cohen).

4. Método

a. Selección de habilidades de retroalimentación.

Se realizó un análisis bibliográfico que reflejó mediante saturación la prevalencia de habilidades relevantes para llevar a cabo un proceso de retroalimentación efectivo. Un líder educativo que busca retroalimentar mejorando su prácticas de liderazgo, debe tener en consideración que requiere habilidades para poder llevar a cabo este proceso de diálogo con el docente. Por esto, sintetizar habilidades de retroalimentación efectivas que se ajusten a la evidencia empírica son necesarios para formular una propuesta del instrumento, pudiendo agrupar prácticas de retroalimentación consistentes con la evidencia internacional.

b. Validación de contenido con expertos profesionales.

Con el instrumento ya estructurado, el siguiente paso consistió en someter las habilidades de retroalimentación a una validación de contenido con 39 líderes educativos con amplia experiencia en retroalimentación y de distintas dependencias educativas. Al grupo se le entregó el instrumento para que lo revisaran con detalle y respondieran la pregunta: *¿Se trata de una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación de la actividad de enseñanza?*. Las respuestas fueron sintetizadas en familias de códigos y se construyeron frecuencias. Esto permitió determinar de manera cualitativa qué habilidades e ítems presentaban problemas y que percepción existía sobre el instrumento. Lo anterior ayudó a realizar ajustes antes de enfrentar el instrumento al juicio de expertos.

c. Validación de contenidos con juicio de expertos académicos.

El siguiente paso fue realizar un juicio de expertos, en el que participaron tres académicos de la Facultad de Educación de una universidad chilena y de una consultora escolar de la misma casa de estudios, con amplia experiencia en trabajo con líderes educativos en el área de gestión. Este procedimiento se realizó de manera individual y sin contacto entre evaluadores.

1. Aplicación del instrumento en situaciones filmadas de retroalimentación

Finalizado el proceso de validación, el instrumento modificado fue sometido a una prueba de usabilidad donde 3 evaluadores (dos independientes y el investigador principal) observaron videos de retroalimentaciones a un docente (actor) por parte de un director.

Se entrenó a los evaluadores en el uso del instrumento, realizándose 4 sesiones de entrenamiento con el instrumento y 11 de evaluaciones independientes. Se utilizó el estadístico Kappa para evaluar concordancia entre evaluadores.

5. Resultados

a. Resultado de las habilidades de retroalimentación

Luego de la revisión de literatura se hizo una agrupación de prácticas en torno a 6 grandes habilidades de retroalimentación. Estas anidan los ítems de los que consta el instrumento (ver Figura 1).

Figura 1: Habilidades de retroalimentación extraídas de la literatura.

Habilidades de Retroalimentación	- Reforzar las buenas prácticas realizando críticas constructivas (Danielson y McGreal, 2000; Blase y Blase, 2004; Thurlings, Vermeulen, Bastiaens y Stijnen, 2013)
	- Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables (triángulo instruccional), (Cohen, Raudenbush y Ball, 2003; Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005; Feeney, 2007; Müller, Volante, Grau y Preiss, 2014)
	- Centrarse en los detalles instruccionales del profesor (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004; Ovando, 2005; Khachatryan, 2015)
	- Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor. (Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005; Lochmiller, 2016)
	- Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante (Danielson y McGreal, 2000; Kersten y Israel, 2005; Ovando, 2005)
	- Promover la auto-reflexión dentro de la retroalimentación llegando a acuerdos de mejora con el docente (Hattie, 1999; Glickman, 2002; Ovando, 2005; Feeney, 2007)

Fuente: elaboración propia

Por último, se realizó la construcción de los ítem siguiendo la estructura definida por las habilidades principales (ver Figura 2)

Figura 2: Habilidades de retroalimentación e ítems de la rúbrica.

Inicio	H1: Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables
	Captura la atención y confianza del docente a través de un trato respetuoso como parte de la preparación del proceso de retroalimentación.
	Se asegura de explicitar el objetivo de la conversación en función de analizar la situación de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes y propuestas de mejora.
	Se establece una conversación que gira en torno a los elementos específicos y observables de la clase.
Desarrollo	H2: Reforzar las buenas prácticas y proponer críticas constructivas
	Comunica tempranamente y de forma ordenada las fortalezas y debilidades observadas en la clase.
	Las fortalezas que se plantean en la retroalimentación son centrales a los núcleos pedagógicos del triángulo instruccional.
	Las debilidades son comunicadas como críticas constructivas, con un claro énfasis en el desarrollo docente.
Cierre	H3: Centrarse en los detalles instruccionales del profesor
	El foco de la retroalimentación se centra en dialogar sobre las prácticas instruccionales del profesor en el aula.
	H4: Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor
	El retroalimentador suspende sus creencias de lo que representa una buena clase mientras dialoga con el docente.
	H5: Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante sobre su enseñanza
	El diálogo durante la retroalimentación es promovido por el retroalimentador con preguntas para que el docente entregue información relevante de la clase y sus prácticas.
	H6: Promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el docente
	El retroalimentador promueve instancias para que el docente elabore su propio plan de mejora guiando el proceso de auto-retroalimentación.
	Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados.

Fuente: elaboración propia

b. Resultado de la validación de contenido a expertos profesionales.

Los resultados mostraron que para más de un 80% de la muestra de expertos la rúbrica es un instrumento adecuado para evaluar retroalimentación (ver Tabla 1), aunque se sugiere realizar modificaciones con el propósito de mejorar determinadas áreas, detallados en la Tabla 2.

Tabla 1: Frecuencia de valoración de la rúbrica

Categorías de agrupación	Frecuencia	Porcentaje válido
Es una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	10	25,6
Es una buena rúbrica para evaluar retroalimentación, aunque deben realizarse modificaciones	22	56,4
No es una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	3	7,7
No deja claro una postura frente al instrumento	1	2,6
No contesta	3	7,7
Total	39	100,0

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Frecuencias sobre modificaciones a la rúbrica

Propuestas de cambio	Frecuencias	Porcentaje válido
Niveles de desempeño extensos	8	28,6
Falta plazos y tiempo para los acuerdos de mejora	8	28,6
Mejorar redacción de algunos ítems	2	7,1
Cuesta leer descripciones	1	3,6
Complementar la rúbrica con lista de cotejo	1	3,6
Falta evaluar el clima	1	3,6
La habilidad 3 debería ir al inicio de la rúbrica	1	3,6
Debilidades deberían agruparse entorno al triángulo instruccional	1	3,6
Focalizar en el uso de evidencia	1	3,6
Aumentar indicadores con detalle en lo instruccional	1	3,6
Falta saber sobre como se siente el profesor	1	3,6
Agregar más detalle al ítem 6	1	3,6
"Suspender las creencias" no es una buena frase para la habilidad	1	3,6
Total	28	100

Fuente: elaboración propia

La decisión de modificar el instrumento se basó en las frecuencias establecidas dentro de las propuestas de mejora. Se redujo la cantidad de palabras en los niveles de desempeño para todos los ítems, además de incorporar un ítem adicional a la habilidad 6: “*Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados*”.

c. Resultado de la validación de contenido a expertos académicos.

Los resultados de la validación de jueces expertos muestran que un 100% de considera que el instrumento es aplicable (aunque atendiendo a los comentarios realizados, ver tabla 3).

Tabla 3: Porcentaje de acuerdo de la ficha de validación

	Claridad en la redacción	Coherencia interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado con el nivel del informante	Mide lo que pretende
Ítem 1	100%	100%	25%	100%	75%
Ítem 2	75%	50%	25%	100%	100%
Ítem 3	75%	50%	0%	100%	25%
Ítem 4	100%	25%	0%*	67%*	75%
Ítem 5	100%	100%	0%	100%	75%
Ítem 6	100%	25%	0%	100%	25%
Ítem 7	100%	75%	0%*	100%	75%
Ítem 8	50%	25%	0%	75%	67%*
Ítem 9	25%	75%	0%	100%	75%
Ítem 10	100%	100%	0%	100%	100%
Ítem 11	75%	100%	0%	100%	100%
Promedio rúbrica	82%	66%	5%	95%	72%
Desviación estándar	0,25%	0,32%	0,10%	0,12%	0,26%
Moda	100%	100%	0%	100%	75%
Mínimo	25%	25%	0%	67%	25%
Máximo	100%	100%	25%	100%	100%

* Contiene 1 valor perdido

Fuente: elaboración propia

En términos generales, el promedio de todos los ítems muestra que la dimensión “*coherencia interna*” y “*mide lo que pretende*” presentan el más bajo acuerdo. Sin embargo, el resto de las dimensiones a evaluar están alineadas con lo que se esperaba.

En la tabla 4 se observan las principales recomendaciones de mejora a la presentación escrita del instrumento. Estas fueron obtenidas de las observaciones abiertas realizadas por expertos.

Tabla 4: Observaciones de mejora agrupadas por categorías

Categorías	ítem										
Mejorar la estructura de la progresión de niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Redactar en positivo niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mejorar problemas de redacción en los niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Reordenar para responder a estructura inicio, desarrollo, cierre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos de forma a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos instruccionales a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

Fuente: elaboración propia

En síntesis, los expertos académicos validaron el contenido, aunque sugiriendo modificaciones. Estas fueron realizadas en todos los casos en que la concordancia entre evaluadores no fuera mayoritaria.

d. Resultados de la aplicabilidad del instrumento.

Como muestra la tabla 5, el proceso de entrenamiento no produjo concordancias significativas inmediatas. Luego de realizar ajustes a los parámetros de observación se lograron concordancias significativas y un criterio de aceptabilidad óptimo, con kappas superiores a 0,7.

Tabla 5: Matriz de resultados Kappa

	Videos	Intento	Evaluador 1 - Evaluador 2	Evaluador 1 - Evaluador 3	Evaluador 2 - Evaluador 3
Entrenamiento	Video 1	1	0,258	0,241	0,154
		2	0,863**	0,738**	0,871**
	Video 2	1	-0,236	0,602**	-0,279
		2	0,738**	0,866**	0,864**
	Video 3	1	0,298	0,402*	0,267
		2	0,756**	0,874**	0,876**
Aplicación forma	Video 4	1	0,5**	0,621**	0,633**
		2	0,864**	0,864**	0,732**
	Video 5		0,744**	1**	0,744**
	Video 6		0,872**	0,872**	1**
	Video 7		0,864**	0,861**	0,857**
	Video 8		1**	0,864**	0,864**
	Video 9		0,876**	0,758**	0,878**
	Video 10		0,722**	0,722**	1**
	Video 11		0,863**	0,855**	0,728**
	Video 12		0,861**	0,853**	0,707**
	Video 13		0,871**	0,866**	0,732**
	Video 14		1**	0,841**	0,841**
	Video 15		0,878**	0,878**	0,758**
	** $p < 0,01$; * $p < 0,05$				

Fuente: elaboración propia

Por último, al aplicar los videos de forma independiente bajo el ajuste de criterios, se produjeron kappas superiores a 0.7 y significativos en todos los intentos.

6. Conclusiones

La retroalimentación es reconocida como una práctica clave en los procesos de mejora pedagógica, sobre todo cuando existen iniciativas de observación de aula. Cuando es sistemática, está alineada a los propósitos de mejoramiento, es inmediata y sigue características como el ser específica y clara, puede lograr cambios significativos en la práctica docente. Sin embargo, pocas veces los líderes escolares cuentan con oportunidades de formación específica que les permitan desarrollar sus habilidades de retroalimentación a profesores.

La presentación detalla la creación y validación de un instrumento para evaluar habilidades de retroalimentación, definidas en base al análisis de la literatura en el área. En este sentido, la herramienta permite orientar mejoras en esta práctica, tanto en directivos novatos como en expertos, aspecto relevante dada la importancia de la retroalimentación en el desarrollo docente y el alineamiento de buenas prácticas pedagógicas. En específico, el instrumento recoge algunas de las características esenciales que la evidencia considera como buenas prácticas de retroalimentación: realizar críticas constructivas, enfocar la conversación en aspectos observables y específicos relacionados con el triángulo instruccional (profesor, estudiante, contenido de la clase), poner foco en la enseñanza del profesor, suspender los juicios no fundamentados, proveer oportunidades al docente para complementar el feedback y promover la auto-reflexión, para llegar a acuerdos de mejora. De este modo, otorga parámetros sobre algunos focos claves de las conversaciones de feedback. En un futuro se espera poder ampliar la utilización del instrumento aumentando el n de casos de retroalimentación, con el fin de validar la consistencia interna de la herramienta.

7. Referencias

- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger, *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Great Britain: Kluwer Academic
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior the of principal. *Elementary School Journal*, 86 (2), 212-247.
- Hattie, J. (1999). "Influences on student learning", inaugural professorial address, University of Auckland, Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Ivancevich, J. M., & McMahon, J. T. (1982). The effects of goal setting, external feedback, and self-generated feedback on outcome variables: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 25(2), 359-372.
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. *Análisis de TALIS 2013. Revista Española de Pedagogía*, 465-482

Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* , 44 (5), 635-674.

U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement (2004). *Innovative Pathways to School Leadership*. Washington, District of Columbia: U.S. Department of Education.

12. Visualización del liderazgo directivo en Chile: El análisis de redes sociales como herramienta metodológica

Juan Pablo Queupil, Óscar Maureira, Sergio Garay
Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

La investigación académica ha demostrado que el liderazgo es importante para diversos ámbitos educativos. Sin embargo, existe escasa noción en Latinoamérica sobre herramientas que permitan reflejar su comportamiento. En ese sentido, el análisis de redes sociales (ARS) logra entregar un mapa de las interacciones que ocurren en contextos escolares y así detectar quiénes efectivamente ejercen roles de liderazgo. Esta investigación es exploratoria para casos de colegios en Chile, preguntando a sus docentes a qué actores -basado en roles o cargos- recurren para tratar temas relacionados con gestión y docencia. Los resultados muestran diferencias tanto por tema como por colegio, enfatizando que el liderazgo distribuido presenta variaciones significativas por variables contextuales, lo que contrasta con la percepción de sus docentes protagonistas.

Palabras claves: liderazgo, análisis de redes, teoría de los gráficos, estudio de caso, Chile.

Referencias

- Balkundi, P., & Kilduff, M. (2006). The ties that lead: A social network approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 17, 419–439.
- Brass, D.J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 518–39.
- Brass, D.J., Galaskiewicz, J., Geve, H., & Tsai, W. (2004). Taking stock of networks and organization: A multi-level perspective. *Academy of Management Journal*, 47(6), 795–817.
- Burt, R. (1997). The contingent value of social capital. *Administrative Science Quarterly*, 42, 339–365.
- Day, D. V. (2001). Leadership Development: A Review in Context. *The Leadership Quarterly*, 11, 581–613.
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management*, 27(3), 259–283.
- Hadfield, M., & Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership & Management*, 32(2), 109–121.
- Hargreaves, D.H. (2011). *Leading a self-improving school system*. Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Kaser, L., & Halbert, J. (2005). What is the BC network of performance-based schools learning about and from rural schools? *ICSEI Presentation*, January 2.
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2003). *Social Networks and Organizations*. London, England: Sage.
- Lewin, K. (1936). *Principles of Topological Psychology*. New York, NY: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in the Social Sciences*. New York, NY: Harper.

- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P.J.C., Karsten S., & Daly, A. J. (2012). The Social Fabric of Elementary Schools: A Network Typology of Social Interaction among Teachers. *Educational Studies*, 1-17.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. New York, NY: Beacon Press.
- Nohria, N., & Eccles, R.G. (Eds.) (1992). *Networks and organizations: Structure, form and action*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Spillane, J. (2005). Primary school leadership practices: How the subject matters. *School Leadership & Management*, 25(4), 383-97.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wohlstetter, P., Malloy, C.L., Chau, D., & Polhemus, J. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399-430.

DESARROLLO DEL LIDERAZGO EN DISTINTOS CONTEXTOS NACIONALES

13. A formação continuada de professores no ensino superior baseada na metodologia de observação de aula

Adriana Rieger Gonçalves e Katia Verginia Cantão Veloso

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência sobre um projeto inovador de formação continuada docente no ensino superior, no período entre 2016 a 2018, levando em consideração a trajetória profissional deste grupo. A instituição realizou a formação continuada dos professores por meio da implementação da metodologia de observação de aula, que foi dividida em três etapas.

Cabe ressaltar que o foco da observação das aulas foi o ensino e as metodologias utilizadas e não os professores em si.

Nesse processo, o *feedback* teve um papel crucial, pois suscitou uma oportunidade crucial para que os professores pudessem refletir e analisar suas práticas e essa ação culminou no desenvolvimento e aprimoramento profissional dos docentes dessa instituição.

Observação Formação feedback aprimoramento profissional

A formação continuada na educação é uma importante ferramenta para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Muito se fala sobre a formação continuada na educação básica, no entanto, no ensino superior nem sempre se dá importância à formação pedagógica de seus professores. A formação inicial de quem hoje está na docência do ensino superior, na maior parte dos casos, não estava voltada ao exercício da atividade docente e estes profissionais construíram suas identidades docentes a partir do que trouxeram como referências de ser professor. Os saberes e as capacidades docentes foram e são construídos e desenvolvidos durante o exercício da profissão.

Há uma demanda crescente nas instituições de ensino superior em relação a melhoria da formação de seus profissionais, que nem sempre possuem formação pedagógica adequada para a prática do ensino, principalmente aqueles advindos de outras áreas fora da educação. Torna-se imprescindível desenvolver e aprimorar os saberes específicos para a docência.

De 2016 a 2018, uma importante instituição privada de ensino superior do estado de São Paulo iniciou um projeto de formação continuada docente, investindo na análise e na reflexão crítica sobre as práticas docentes realizadas e propôs o uso da metodologia de observação de aula e posterior *feedback* aos professores observados. A maioria desses professores não têm uma formação voltada para o exercício docente, pois, sua formação inicial contempla o mercado de trabalho em suas áreas, fora da docência: engenharia, odontologia, direito, etc. Os docentes relataram que para planejar suas aulas se inspiraram nos professores que tiveram ao longo da escolaridade e que consideravam bons professores.

O processo de observação de aula ainda sofre certa resistência de alguns professores por influência de uma crença de que a observação é realizada com o objetivo de vigiar, avaliar e punir o professor e, também, por terem vivenciado ou ouvido relatos de outros professores sobre experiências negativas provenientes da observação.

Para Reis,

a metodologia de observação de sala de aula desempenha um importante papel na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. (2011, pág. 11)

Essa metodologia de observação de sala de aula foi realizada em três etapas, como segue:

- **Antes** da observação: foram realizados seis encontros presenciais para apresentar aos professores como seria o processo de observação de aula com foco formativo, definir os critérios das observações e apresentar os instrumentos utilizados nesse processo. Os professores demonstraram inicialmente curiosidade, ansiedade, medo e resistência, porém com o decorrer do trabalho começaram a compreender o principal aspecto desta metodologia. Essa ação inicial possibilitou o esclarecimento de dúvidas e, ao longo do processo, suscitou um clima harmonioso e de confiança junto aos professores que foram observados.

- **Durante** a observação: Foi estabelecido um cronograma a partir de datas sugeridas pelos professores. Os observadores foram discretos, não realizaram interferência nas ações das aulas e registrassem evidências que comprovassem o que foi observado segundo o protocolo de observação.

- **Pós-observação**: Com base nas anotações dos protocolos, os observadores organizaram um roteiro para apresentar um *feedback* presencial, destacando ações bem-sucedidas pelos professores, promovendo um movimento de reflexão deles por meio de questões e oferecendo sugestões para aprimorar suas práticas. Além do *feedback*, todos os professores receberam um registro documental desse diálogo, inclusive com sugestões de materiais complementares.

Os dados obtidos no processo de observação de 280 professores também foram utilizados para elaboração de workshops e oficinas que foram ao encontro das demandas formativas identificadas, como: a aprendizagem do adulto (Andragogia), estratégias de engajamento cognitivo dos alunos e de planejamento, instrumentos de avaliação formativa, entre outros.

Além da formação continuada em serviço dos professores, podemos destacar também:

- A resistência dos professores foi se dissipando ao longo do processo, com alguns solicitando que a sua aula fosse observada novamente, pois consideraram o processo importante para o aprimoramento pessoal e profissional.

- Em 2017, a Instituição ganhou do Prêmio Nacional de Gestão Educacional, criado em 2008 com o objetivo de premiar organizações que realizam ações inovadoras no âmbito da gestão educacional e que tenham êxito na melhoria da qualidade de seus processos acadêmicos e organizacionais.

Concluiu-se que a metodologia de observação de aula contribui efetivamente para formação continuada docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L. (Orgs). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ENGUITA, Mariano Fernandez> Estado, mercado e profissão: ou como reunir o pior ou o melhor de cada casa. In: reflexões sobre a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- GUIMARÃES, Valter Doares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004. (coleção Entre nós, professores).
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. [Trad. Silvana Cobucci Leite]. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões de nossa época – v. 14)
- LEMOV, D. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

REIS, P. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente.** Ministério da Educação de Portugal - Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Lisboa, 2011. Disponível em: http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf
<http://jornalvermelhinho.com.br/universidade-braz-cubas-recebe-premio-de-gestao-educacional/>

14. Utilizando el Liderazgo Generacional hacia el Cambio Educativo: Una Experiencia Trienal de Investigación-Acción

Lic. Silvia Breiburd

Resumen:

Frente al nuevo paradigma escolar que promueve la heterogeneidad en las aulas y la democratización del conocimiento, los profesores y estudiantes de escuela secundaria parecerían posicionarse en un continuo entre la victimización y la protagonización del cambio. En el contexto de un liderazgo pedagógico que promueve la investigación acción, esta ponencia describe tres acciones docentes concretas de índole generacional. Así, el desarrollo de la empatía intergeneracional, la creación de una herramienta de meta-cognición como andamiaje pedagógico y el foco en la formulación de preguntas como objetivo didáctico, resultaron estrategias efectivas para transitar entre los diferentes modelos escolares en forma positiva, acordar estándares de desempeño deseables y empoderar, tanto a docente como alumnos, como partícipes activos de la renovación educativa.

Palabras clave: Educación - Liderazgo - Investigación - Innovación pedagógica - Cambio cultural

Introducción

Más allá de los diferentes contextos socio-económico-políticos a nivel mundial, numerosos relatos describen panoramas escolares similares donde confluyen la escuela que fue, pero que ya no es, y aquella que puede llegar a ser. El 'triple cambio de variables' que enfrentan los centros educativos respecto al paradigma dominante, los contenidos a conocer por los profesionales en ejercicio o en formación y la idiosincrasia de los alumnos que transitan los claustros (Breiburd, 2018:95) ofrece un marco *sui generis* para esta experiencia de investigación acción.

Entre las múltiples causas del fenómeno de cambio figura la irrupción de la World Wide Web, con su democratización del conocimiento en un mundo hiper-conectado. Esta circunstancia, sumada al novedoso perfil del alumnado de escuelas secundarias, la llamada generación Z o centennial, generación iY (Elmore, 2015) o igens (Twenge, 2017) con su personalidad colectiva típica llevó, a nivel macro, a redefinir el propósito de la escuela en el marco de nuevos paradigmas para los sistemas escolares del siglo 21 y, en las aulas, activó el proceso de obsolescencia de las prácticas tradicionales forzando a los docentes a innovar creativamente en busca de nuevas herramientas didácticas y a los directivos a ejercer un liderazgo pedagógico respetuoso de 'la iniciativa del profesorado' como Medina Rivilla y Gómez Díaz (2014) compilan de la cuantiosa doctrina alusiva.

La investigación-acción que se relata intenta dar respuestas a través de un 'liderazgo generacional' que apunte a 'promover el desarrollo de todos los actores de una comunidad en concordancia con sus características generacionales' (Breiburd, 2016: 275). Propugna que un enfoque docente que aborde empáticamente las percepciones de los alumnos en tanto 'generación' (Mannheim, 1952) y responda a sus necesidades cognitivas y afectivas. Supone junto a diversos investigadores (Lucas & Claxton, 2013; Robinson & Aronica, 2015; Zhao, 2018; entre otros), que el cambio de paradigma se construye en sentido *bottom-up*, empoderando a docentes y estudiantes a través de un liderazgo pedagógico que fomente ámbitos flexibles que permiten aprender del error y 'tomar riesgos intelectuales libremente' (Ricci, 2013:140).

Las percepciones y preferencias generacionales que sustentan la investigación-acción han sido analizadas en forma multidisciplinaria como lo recopila Edge (2014). Además, existe coincidencia mundial respecto a la singularidad del perfil de los alumnos de escuela secundaria a quienes hechos históricos puntuales tales como el terrorismo, la crisis económica, el calentamiento global y por sobre todo la expansión de la web han moldeado como 'persona colectiva' en términos de Strauss & Howe (1991) y otorgado una 'mentalidad generacional'. Cada generación así originada al

compartir tiempo y espacio en la historia, comparte formas de entender la realidad y despliega cierto tipo de conductas o ‘personalidad generacional’ (Molinari, 2013).

McCrindle & Wolfinger, (2009) caracterizan esta cohorte de jóvenes nacidos aproximadamente entre 1995 y 2012 como ‘globales, visuales y digitales’. Los Z no conocen un mundo sin Internet y ven con normalidad su realidad de cambio constante en forma algo similar a sus predecesores, los Millennials o generación Y. No obstante, se diferencian claramente de ésta y otras generaciones que también coexisten en ámbitos escolares como los Baby Boomers o la generación X en lo que respecta a preferencias y modos de aprendizaje.

Autores como Twenge, 2017; Elmore, 2017; Stillman & Stillman, 2017, Zarra III, 2017; entre otros, describen a los Z como¹ ‘prosumidores’, hacktivistas, empoderados, micro-aprendices, ‘aversos al riesgo’, ‘figitales’, FOMO², auto-dirigidos y con conciencia por el medio ambiente. Responder al perfil generacional de los alumnos en lo que respecta a esta tipología y prepararlos en aquellas disposiciones necesarias para el siglo XXI (Lucas & Claxton, 2013; Aronica & Robinson, 2015) fueron motivación y *leit motiv* del liderazgo generacional implementado por la docente.

A lo largo del proceso se contempló que el perfil generacional Z representa estadísticamente poblaciones (Medina, 2014) y que los marcadores generacionales se manifiestan como condicionantes no determinantes en los individuos. Además, esta investigación-acción entiende, junto a Hattie (2009:16) que ‘virtualmente todo funciona, que ‘solo se necesita el impulso para mejorar los resultados³, que es menester evitar el *confirmation bias*⁴ y que la motivación final debe ser la búsqueda superadora de lo que funciona mejor.

Finalmente, esta investigación-acción intenta comprobar si un enfoque generacional que permita tanto los alumnos como los educadores, el ejercicio cotidiano de habilidades del siglo XXI como pensamiento crítico, meta cognición y creatividad, en forma colaborativa, resulta una forma de liderazgo docente efectivo para transitar la incertidumbre del cambio educativo.

Contexto

La experiencia tuvo lugar en el área de sociales en nueve cursos de quinto año de una escuela secundaria privada⁵ bilingüe y se desarrolló a lo largo de tres ciclos escolares consecutivos que denominamos ‘etapas’. Esto permitió a la docente superar dificultades y deficiencias originarias por ensayo y error llegando a incluir casi trescientos alumnos en el proceso de esta investigación-acción.

El panorama era complejo. La situación a superar incluía un bajo nivel de la mayoría de las producciones de los alumnos, combinado con su queja recurrente frente a las tareas a realizar, su indiferencia frente a los objetivos escolares aun cuando el contenido les generara interés y su frustración al no ver reflejado su esfuerzo en los resultados obtenidos. Además, las evaluaciones evidenciaban dificultades para comprender consignas o responder correctamente a las mismas seleccionando y organizando información en forma coherente para realizar una argumentación.

¹ Task-switchers, micro-learners, phygital, hacktivists, prosumers, do-gooders, failure-deprived, key-word spotters, crowd-source searchers, self-directed, FOMO, FOMU

² FOMO del inglés ‘fear of missing out’ o miedo a perderse algo

³ La traducción es de la autora.

⁴ Sesgo de confirmación o prejuicio de confirmación.

⁵ Más específicamente corresponde denominarla como una escuela pública de gestión privada según la ley de educación nacional N° 26206 sancionada el 14 de diciembre de 2006 (también conocida como LEN)

Frente a este panorama micro y en el contexto macro del nuevo paradigma educativo, se decidió abordar la problemática recurrente desde la investigación-acción empleando un liderazgo generacional. Así se elaboró una herramienta pedagógica esencialmente visual que se denominó 'enfoque de bloques' y que responde a las características colectivas del alumnado Z en cuanto a sus necesidades cognitivas.

Durante los tres años o etapas de esta investigación-acción 'se priorizó la contribución de los alumnos generación Z en el proceso de mejora de la herramienta, posicionando de este modo a la docente como 'experto facilitador' que también aprende en el encuentro pedagógico con sus alumnos y *aggiornando* los roles en el aula en consonancia con las necesidades del siglo XXI.

Desarrollo de la experiencia

En el transcurso de tres ciclos lectivos se problematizó con los alumnos Z como podrían aprender mejor. La etapa inicial se centró en ayudar a los estudiantes Z a visibilizar niveles de conocimiento con una herramienta de pensamiento visible o 'Enfoque de Bloques' para a 'transitar desde procesos cognitivos de orden inferior, a niveles más complejos, bajo una actitud meta-cognitiva' (Breiburd, 2017:53). En la segunda etapa se incluyeron estrategias de formación de preguntas para mejorar la 'disposición-cognitiva' y en la última se incluyó el desarrollo del auto-conocimiento y la empatía intergeneracional. Este proceso se detalla en el cuadro siguiente:

	Característica generacional contemplada en los alumnos Z	Problema	Solución
Etapa 1	Instancias de ejercitación 'a resultado' (podían elegir incluirlas o no) Prefieren información visual, en imágenes o tutoriales Son 'prosumidores' (producen y consumen contenidos de la web) Demuestran horizontalidad en el acceso al conocimiento	Dificultad para responder a consignas, conectar ideas o conocimientos y organizar argumentos en forma coherente y cohesiva	Enfoque de bloques como herramienta de meta cognición para utilizar individualmente y entre pares
	Se comportan como micro-aprendices Demuestran miedo al fracaso/riesgo	Frustración y ansiedad	
Etapa 2	Son autodidactas Recurren al crowdsourcing	Dificultad para direccionar sus indagaciones	Aprendizaje de preguntas en distintos niveles
Etapa 3	Individualismo Inmediatez	Dificultad para comprender los tiempos y procesos escolares	FODA generacional y desarrollo de la empatía intergeneracional

Etapas 1: utilización de una herramienta para visibilizar niveles de pensamiento

Dado que la generación Z es mayormente visual, con un modo horizontal de acceder al conocimiento a través de la Web y que requiere micro-aprendizajes, se pensó graficar su nivel de conocimiento a través de una serie de bloques apilables como los de la figura 1. Se utilizó para esto una forma simplificada de la taxonomía de Bloom (1956) que redujera los objetivos cognitivos a cuatro niveles. Este anclaje visual permitió a los alumnos jerarquizar la información con la que contaban, tener una medida de evaluación clara compartida con su clase y orientar el rumbo de su aprendizaje.



Todas las actividades de la clase incluyeron esta herramienta. Los alumnos se ejercitaron en el proceso de pasar del mero conocimiento al ejercicio del pensamiento crítico (Breiburd, 2017) ya sea solos o con pares más aptos utilizando su zona de desarrollo próximo (ZDP). Además, esta metodología permitió delimitar el 'riesgo' en forma acorde a sus preferencias cognitivas generacionales.

Etapas 2: estrategias de investigación para el siglo XXI

Los resultados obtenidos en la primera etapa y nuevas indagaciones respecto a la tendencia al autoaprendizaje y a la búsqueda de respuestas en forma colaborativa en las redes sociales o *crowdsourcing* evidenciadas por los miembros de la generación Z, marcaron la necesidad de agregar en una segunda etapa, los niveles de indagación para acceder a respuestas de diferente nivel de profundidad. Se utilizó aquí también el anclaje visual explicado.

Los alumnos se ejercitaron diariamente en la formulación de esos cuatro niveles progresivos de preguntas para llegar al pensamiento crítico en temas curriculares y en emergentes de la realidad. Se apuntó a empoderar a los alumnos a indagar temas que desconocían, pero sobre los cuales podían emitir juicios críticos a través de categorizar y ordenar la información que obtenían de la WWW con el andamiaje del enfoque provisto.

Tanto en esta etapa como la anterior, la repetición de hábitos, el lenguaje en código de videojuego compartido, el humor y el aprendizaje por ensayo y error de procesos de meta cognición fueron constantes, como demuestra el intercambio dialógico de la imagen 2.

Etapas 3: Reconocer la mirada generacional y sus implicancias

En esta etapa, se buscó investigar si el autoconocimiento en tanto 'generación' resultaba útil a los alumnos a la hora de mejorar los aprendizajes. Se apuntó a fortalecer su competencia socio-emocional entendida como la 'habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos sociales y emocionales de la vida que le permite manejar exitosamente tareas como aprender, forjar relaciones, resolver problemas cotidianos y adaptarse a demandas complejas' (Elías et al, 1997:2). Los alumnos se adentraron en su FODA generacional⁶ y contrastaron sus percepciones con las de otros interlocutores.



Durante esta fase, se hizo hincapié en la naturaleza relacional de los vínculos escolares y en la necesidad de reconocer la mirada generacional del 'otro'. Para ello se prestó especial atención a los *sticking points*⁷ o puntos de fricción (Shaw, 2013) donde discrepan las valoraciones generacionales respecto a temas como la ética, la transmisión de conocimiento y el respeto, con la finalidad de prevenir conflictos. Esta etapa se caracterizó por brindar espacios de libertad a los alumnos, al

⁶ Se denomina FODA generacional a los fines de este trabajo, al análisis de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de las diferentes generaciones.

⁷ Las generaciones encuentran puntos de conflicto también llamados 'clashpoints' o puntos de choque (Lancaster & Stillman, 2002) que generan turbulencia (Molinari, 2013) al diferir sus percepciones de la realidad.

permitirles demostrar conocimiento de los contenidos exigidos creativamente y utilizar el andamiaje aprendido como guía.

Conclusiones

El andamiaje provisto a lo largo de esta experiencia permitió a los alumnos adueñarse de su aprendizaje y superar dificultades de índole generacional. Aun aquellos que experimentaron mayor dificultad, manifestaron poder identificar su nivel de conocimiento y saber direccionar su aprendizaje para profundizarlo. En consecuencia, el enfoque redujo la conflictividad frente a calificaciones y aumentó la posibilidad de trabajo en equipo y evaluación entre pares.

Esta experiencia de diferenciación generacional, en el marco de un liderazgo pedagógico, parecería empoderar a los actores escolares y favorecer el cambio entre la escuela del siglo XIX que se quiere dejar atrás y la del siglo XX a la que se aspira a llegar. La triangulación de esta experiencia con otras investigaciones podría, así, marcar nuevos objetivos y confirmar los hallazgos enunciados.

Finalmente, el cambio de paradigma es un proceso que se puede transitar positivamente si docentes y alumnos utilizan espacios de libertad, dentro de un liderazgo pedagógico, para interpelarlos creativamente en pos de aprender. Repensar 'quien' aprende, y 'cómo' aprende y animarse a ensayar nuevas respuestas compartidas bajo un enfoque generacional, podría resultar más conducente a un mejor clima de enseñanza-aprendizaje, como esta experiencia trienal de investigación-acción parecería de demostrar.

Referencias

- Breiburd, S. (2016). El liderazgo generacional en la escuela. En J. Durand, A. Corengia, F. Daura (Dirs.) & M. Urrutia (Coord.), *Aprender a enseñar: el desafío de la formación docente inicial y continua* (pp. 270-296). Pilar, Buenos Aires: Teseopress, colección Austral educacion Disponible en: <https://www.teseopress.com/formaciondocente/> [Accedido octubre 2018].
- Breiburd, S. (2017) '*En busca de una Herramienta Efectiva hacia Aprendizajes Profundos. Relato de una Investigación-Acción*' en Ferreyra, Horacio Ademar dir. y Di Franceso, Adriana co-dir. *¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria? Ensayos referidos a la educación secundaria argentina*. Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Mundos escolares. UNICEF, EDUC, Córdoba. ISBN 978-987-626-349-8 Available at https://goo.gl/hxBkDL_ [Accedido octubre 2018].
- Breiburd, S. (2018) Liderazgo 3.0 Un nuevo estilo de gestión para la escuela del siglo XXI. *Diálogos Pedagógicos, Año XVI, N° 31*, pp. 93-106. Disponible en <https://bit.ly/2ICgPLU> [Accedido octubre 2018]
- Edge, K. (2014). A Review of the Empirical Generations at Work Research: Implications for School Leaders and Future Research. *School Leadership and Management, 2(34)*. Disponible en <http://goo.gl/40eIAt>. [Accedido enero 2019]
- Elias M. et al, (1997) Promoting Social and Emotional Learning. Guidelines for Educators. Alexandria Virginia USA ASCD Press
- Elmore, T (2015): *Generation iY. Secrets to Connecting with Today's Teens & Young Adults in the Digital Age*. Atlanta, GA:. Poet Gardener Publishing.
- Elmore, T (2017). *Marching Off the Map*. Inspire Students to Navigate a Brand New World. Atlanta, GA:. Poet Gardener Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York, NY: Routledge.
- Lancaster, L. & Stillman, D. (2002). *When Generations Collide: Who They Are. Why They Clash. How to Solve the Generational Puzzle at Work*. New York: Harper Business.
- Lucas, B. & Claxton, G. (2013). *Expansive Education: Teaching Learners for the Real World*. UK: McGraw-Hill Education.
- Mannheim, K. (1952). *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan. Disponible en: <https://goo.gl/7O7cr3>. [Accedido diciembre 2018]

- McCrindle, M. & Wolfinger, E. (2009). *The ABC of XYZ: understanding the global generations*. Sydney: UNSW Press Disponible en: http://mccrindle.com.au/resources/whitepapers/McCrindle-Research_ABC-01_Generations-Defined_Mark-McCrindle.pdf [Accedido diciembre 2018]
- Medina, J. (2014) *Brain Rules: 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home and School*. Seattle, WA: Pear Press.
- Medina Rivilla, A. y Gómez Díaz, R. (2014) El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*. Enero 2014, Vol. 53(1), Pp. 91-113 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Disponible en shorturl.at/dEIUW [Accedido marzo 2018]
- Molinari, P. (2013) *Turbulencia generacional*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Ricci, M. (2013) *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco, TX: Prufrock Press
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. UK: Penguin
- Shaw, H. (2013). *Sticking Points: How to Get 4 Generations Working Together in the 12 Places They Come Apart*. IL: Tyndale House Publishers
- Stillman D. & Stillman, J. (2017) *Gen Z@Work***. Brooklyn New York, NY: Harper Collins Publishers
- Strauss, W. & Howe, N. (1991) *Generations: The History of America's Future. 1584 to 2069*. New York, NY: William Morrow.
- Twenge, J. (2017) *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy--and Completely Unprepared for Adulthood--and What That Means for the Rest of Us*. New York, NY: Simon and Schuster
- Zarra III, E. (2017) *The Entitled Generation: Helping Teachers Teach and Reach the Minds and Hearts of Generation Z*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers
- Zhao, Y. (2018) *Reach for greatness*. Thousand Oaks, CA: Corwin

15. El liderazgo en la investigación participativa: claves, dificultades y retos

Israel Alonso, Begoña Martínez, Nekane Beloki, Maite Arandia y Gorka Román.

Grupo de investigación Kideon. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko unibertsitatea

Email: Israel.alonso@ehu.eus

Resumen

Este trabajo quiere responder al interrogante de cómo debe ser la comunicación y el liderazgo en procesos de investigación participativa. Para ello, estudia las características del liderazgo en un caso, la investigación participativa desarrollada en un proyecto de investigación realizado en el País Vasco sobre Redes de innovación para la inclusión socioeducativa de la infancia vulnerable. Se han analizado, en relación al liderazgo, los diferentes debates metodológicos y decisiones que se han tomado en este proceso tanto por parte del equipo investigador de la universidad como por el equipo total posibilitando desvelar algunas claves, dificultades y retos a la hora de liderar esta manera de investigar.

Palabras claves: Liderazgo, Educación Superior, Innovación educativa, Educación no formal, Investigación Social

Introducción

Este trabajo recoge resultados de una investigación desarrollada en el País Vasco sobre Redes de innovación para la inclusión socioeducativa de la infancia vulnerable. Investigación que, a su vez, es parte de un proyecto coordinado¹ entre cuatro universidades (Vigo, Cantabria, Sevilla y País Vasco) sobre procesos y proyectos de innovación relacionados con la creación de contextos participativos referidos a comprender, situar y potenciar transformaciones socio-educativas inclusivas y sostenibles.

El proyecto del País Vasco tiene como objetivo principal trabajar por la inclusión de la infancia y familias vulnerables. Tiene como punto de partida los resultados de investigaciones previas realizadas por el equipo investigador (Haurbabesa Lanbide, 2011; Martínez, B. et al., 2015). En ellas intervenían profesionales y entidades socioeducativas de nuestro territorio, que planteaban avanzar en la inclusión de la infancia y juventud, mediante el reforzamiento de la colaboración entre diversos agentes y, sobre todo, dando protagonismo a las voces de los sujetos; eso sí, siempre desde una perspectiva innovadora y comunitaria. La investigación sobre procesos de inclusión social y educativa ha desvelado distintos modos de afrontar este reto (Göransson & Nilhom, 2014). Entre ellos nos encontramos con aquellos planteamientos científicos que promueven la construcción de conocimiento en torno a la inclusión desde un modelo de investigación participativa, basado en las aportaciones de actores y actrices y de otras fuentes de conocimientos diversos (Parrilla, Susinos, Gallego & Martínez, 2017). Esto implica realizar un trabajo participativo con comunidades que lo hacen desde su compromiso con la justicia social y la equidad, contribuyendo, de este modo, a la construcción de conocimiento en torno a las

¹ Redes de Innovación para la Inclusión Educativa y Social: Infancia Vulnerable, Servicios Socioeducativos y Familias (EDU2015-68617-C4-2-R) (MINECO/FEDER, UE).

cuestiones que les afectan y a una intervención social más democrática, regeneradora, inclusiva y comprometida (Bottrell y Goodwin, 2011). Este tipo de investigación incorpora, como es nuestro caso, a la comunidad en todo su desarrollo.

Del proyecto general diseñado para el período 2016-2019, la primera fase ha tenido como objetivo central entrar en contacto, analizar y extraer conclusiones pertinentes sobre la génesis y desarrollo del trabajo socioeducativo que se ha generado en el territorio. Estos pasos han implicado reconocer las actuaciones llevadas a cabo con la infancia vulnerable en un ámbito local (municipio) y construir con y sobre las mismas. Nuestro contexto de investigación corresponde en concreto a un municipio de 11.000 habitantes de la provincia de Bizkaia en el País Vasco. El trabajo de campo realizado comienza con la entrada y negociación del proyecto de investigación en el municipio y culmina con la integración del equipo investigador en una Comisión socioeducativa que aglutina a representantes de entidades socioeducativas (educación escolar y social), de asociaciones de familias, de los Servicios Sociales de Base y del Ayuntamiento (Martínez, Alonso, Martínez & Alonso, 2014). En esta primera fase se realiza, asimismo, una sesión participativa con los miembros de la comisión a fin de realizar un diagnóstico de la situación actual del trabajo que se está efectuando y de sus perspectivas hacia el futuro. Además, se participa activamente en una jornada de cierre de un proyecto de innovación intergeneracional que se está llevando a cabo en el municipio. Esta primera fase culmina en Junio de 2017 con la discusión, con diferentes agentes de la comunidad, sobre el planteamiento de dos proyectos innovadores inclusivos a los que se incorporen menores y familias de esa localidad. La segunda fase corresponde a la puesta en marcha del diseño y desarrollo de estos dos proyectos innovadores, pensados para promover la inclusión. A uno de ellos se incorporan, además de educadores y profesionales del territorio, niños y niñas menores de 12 años y al otro mayores de 12 años.

Metodología

Esta manera de investigar plantea un importante interrogante en relación al liderazgo: ¿Cómo debe ser la comunicación y el liderazgo en estos procesos? En este trabajo queremos dar respuesta a esta cuestión desvelando las claves, las dificultades y los retos a la hora de liderar esta manera de investigar, a la luz de los casi dos años de trabajo de campo que se examinan en este documento. Para ello se han analizado, en relación al liderazgo, los diferentes debates metodológicos y decisiones que se han tomado en este proceso, tanto por parte del equipo investigador de la universidad como por parte del equipo total, teniendo como referencia los datos provenientes de las fuentes siguientes:

- Revisión de las actas de las reuniones de los equipos.
- Notas de observación participante en algunas de estas sesiones.
- Sesiones de trabajo y entrevistas semi-estructuradas, con dinámicas abiertas para que los y las participantes aportaran libremente sus puntos de vista.

Las informaciones generadas por los y las participantes fueron grabadas de común acuerdo. Es importante reseñar que esta investigación ha sido evaluada y ha tenido un dictamen positivo por parte del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Para el análisis de los datos se construyeron inductivamente categorías y códigos, procesados a través del programa NVIVO10. En esta comunicación presentamos los resultados de este análisis, así como algunas recomendaciones relacionadas con esta manera de liderar una investigación, de manera participativa e inclusiva; un modo colaborativo de construir conocimiento, que es importante y esencial en el mundo científico y en la sociedad actual.

Resultados

Liderar procesos de investigación en la Universidad actual ya es un proceso complejo en sí, si a ello le añadimos una forma de investigar como es la participativa, en la que agentes y vecinos y vecinas del territorio participan en el proceso, queda claro que es necesario reflexionar sobre cuáles son los aspectos potenciadores y dificultades que aparecen en estos procesos. Como plantea el siguiente testimonio, esto no es una tarea fácil:

Respecto al **liderazgo**, me parece que son excesivas las competencias que tiene que tener la o las personas que tienen que liderar el proceso de investigación participativa. O que quizás haya que repartirlas entre diferentes personas dada la diversidad de grupos de trabajo que desde la acción directa hasta la teorización del proceso surgen en este tipo de proyectos. O dicho de otra manera, que en estos proyectos el liderazgo compartido es imprescindible.

Este testimonio pone en evidencia el valor del liderazgo distribuido y participativo.

Si bien en un primer momento, parte de la universidad, aunque posteriormente se va compartiendo con otros agentes y personas. Eso sí, en todas las fases, se ha de funcionar desde tres cuestiones claves:

- a) La transparencia en los procesos de toma de decisiones y en la información que se va ofreciendo del proyecto;
- b) Dar confianza y tiempo para crear vínculos y posibilitar que las personas puedan incorporar realmente su voz. Si bien teóricamente una de las funciones de este modelo de investigar es partir de esta voz y ponerla en el centro del proceso, esto no es posible si no se da tiempo y confianza, como decíamos. Pero para ganarse la confianza entre los y las diferentes participantes en el proceso, es crucial conseguir, en todo momento, ponerse en el papel del “otro” y reconocerle desde la horizontalidad.
- c) Las personas que están liderando la investigación han de cuidar los canales de comunicación que utilizan (procedimientos –técnicas- y modos –tipo de lenguaje-). En este sentido, se requiere el uso de un lenguaje cercano e inclusivo. A lo largo del proceso, en varias ocasiones, nos hemos encontrado que algunas cuestiones planteadas no han sido entendidas o comprendidas, lo que ha precisado clarificar el lenguaje utilizado tanto por parte del equipo universitario como por la comunidad.

Liderar estos procesos precisa repartir roles y responsabilidades entre los diferentes miembros de los equipos que se van generando. Para lograr esto, en todo momento, resulta importante conseguir el apoyo de las personas líderes del municipio, así como de las instituciones y dinámicas sociales que se están desarrollando en esa localidad. En la evolución de esta investigación hemos comprobado que sin esta implicación sería muy difícil avanzar y conseguir los resultados pretendidos. Como se resume en la siguiente voz, es un proceso en el que el liderazgo pasa de la universidad a ser compartido por los diferentes agentes:

En todo caso, siempre queda la sensación inicial, casi indiscutible, de que las personas académicas tenemos mayor dominio y conocimientos como para ser quienes tengamos y debamos liderar y guiar el proceso, porque “somos los que sabemos” y eso nos da licencia para ejercer el liderazgo en este tipo de investigaciones. Pero enseguida que vamos avanzando y revisando los procesos que se están dando, se descubre que no necesariamente es/debe ser así. Hay personas que, por diferentes razones, tienen “ganado” su liderazgo dentro de la comunidad y será de su mano cómo debemos/podemos avanzar.

Un aspecto relevante en esta dirección es consensuar cada uno de los pasos que se van dando en el proceso de la investigación. No es posible extender este liderazgo, e incorporar a otros agentes de la comunidad, si estos no son partícipes en todo momento del proceso. Esto exige liderar teniendo en cuenta más el proceso que el producto concreto a conseguir.

Una última cuestión es no perder de vista la perspectiva de la investigación (inclusión de la infancia y familias vulnerables, solidaria, comunitaria, participativa), más allá de que las actividades y acciones a realizar sean más o menos productivas. Nos referimos a dar tiempo a la reflexión crítica y al debate sobre las claves de la investigación y no solo a la planificación de las acciones a realizar. Y, de modo fundamental, como en este caso, no perder de vista la naturaleza inclusiva de la investigación. Para ello hay que garantizar que todas las voces participen y que la mirada y voz de la infancia y de las familias vulnerables esté presente sin estigmatizar.

Los resultados del análisis de este caso, plantean que liderar estos procesos de investigación participativa de naturaleza comunitaria e inclusiva no están exentos de dificultades a las que es necesario hacer frente. Algunas de estas son:

- Conseguir una confluencia entre los intereses de la universidad y de la comunidad para lo que es necesario escuchar realmente a la comunidad.
- Responder a las exigencias y a los tiempos que tiene un proyecto de investigación. En ocasiones, los aspectos metodológicos del proyecto no se adecúan a los tiempos reales de la comunidad.
- Los lenguajes y las culturas diferentes entre la academia y los agentes comunitarios.
- La falta de acceso y participación en el proceso de la infancia y de las familias vulnerables. Y cuando se llega a ellos y ellas, no estigmatizar y actuar de modo inclusivo.

Conclusiones

El liderazgo en la investigación participativa tiene que ser democrático. Sin dejar de asumir la responsabilidad de la academia en el inicio y desarrollo del proyecto, ese liderazgo se ha de ir diluyendo y extendiendo por la comunidad, teniendo como objetivo último que continúe, una vez que el equipo investigador deje el territorio. Ello exige conocer a fondo el territorio, construir los procesos desde la horizontalidad, la transparencia y la honestidad, y, en fin, trabajar por el empoderamiento de la comunidad.

Referencias

- Bottrell, D., & Goodwin, S. (2011). *Schools, communities and social inclusion*. South Yarra, Victoria: Palgrave Macmillan.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280.
- Haurbablesa Lanbide (2011). Con la formación a vueltas: nuevas comprensiones basadas en la investigación cooperativa. *RES. Revista de Educación Social*, (13), 1-10.
- Martínez, B. et al. (2015). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la infancia desprotegida en la comunidad autónoma vasca*. Bilbao: UPV/EHU.
- Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I., & Alonso, M. J. (2018). Collaboration and social-educational networks for the inclusion of vulnerable children. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21-42.

Parrilla, A, Susinos, T, Gallego, C., & Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (89), 145-156.

16. Constructo teórico competencia liderazgo educacional para la formación permanente del director de escuela

Construct theoretical educational leadership competence for ongoing training of the school director

Dr. C. Oruam Cadex Marichal Guevara
Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez
Email: oruamcmg@gmail.com
Dr. C. Claudio Barrientos Piñeiro
Corporación Municipal de Educación - Queilén - Chiloé
Email: clabapineiro@gmail.com
M. Sc. Ysrael Martínez Contreras
Universidad Privada TELESUP
Email: ysraelmartinez2013@gmail.com

Resumen

La investigación tiene como objetivo formar el liderazgo en los 35 directores¹ de escuelas del municipio Morón, Ciego de Ávila, Cuba. Se construyó el constructo teórico competencia liderazgo educacional, sobre la base de las características del ideal del director como líder y su componente funcional. Se utilizaron varias fuentes de información: revisión de la bibliografía, grupos de discusión, foro debate virtual, diagnóstico de la práctica y el criterio de expertos. El proceso permitió determinar tres dimensiones: pedagógica, de dirección y psicológica, para evaluar la calidad de la propuesta "estrategia de formación" se utilizó el taller de socialización mediante el criterio de especialistas, el desarrollo de la estrategia de formación permitió la influencia de los directores en la comunidad educativa.

Palabras Claves: Liderazgo, Competencia, Formación, Directores, Estrategia.

Abstrac

The objective of the research is to form the leadership in the 35 school directors of Morón municipality, Ciego de Ávila, Cuba. The theoretical construct of educational leadership competence was built, based on the characteristics of the director's ideal as a leader and its functional component. Several sources of information were used: review of the bibliography, discussion groups, virtual debate forum, diagnosis of the practice and the criterion of experts. The process allowed determining three dimensions: pedagogical, management and psychological, to evaluate the quality of the proposed "training strategy" the socialization workshop was used by the specialists' criterion, the development of the training strategy allowed the influence of the directors in the educational community.

Keywords: Leadership, Competition, Training, Directors, Strategy

Introducción

¹ Para facilitar la lectura, evitamos la duplicidad de género (director/directora), entendiéndose que se hace referencia ambos, sin que ello implique una consideración sexista, ni valoraciones poco respetuosas.

Un estudio realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), publicó que una de las barreras principales que deben vencerse para que las escuelas resuelvan con éxito los desafíos que se presentan en el entorno escolar es que la profesión está envejeciendo y en consecuencia argumentó: “el líder escolar promedio en los países de la OCDE tiene 51 años de edad y se retirará dentro de los próximos cinco a 10 años. Además de mejorar la calidad del liderazgo escolar actual, es imperativo desarrollar planes claros para el liderazgo futuro y para procesos eficaces de sucesión del liderazgo”. (Pont, Nusche, y Moorman, 2009, p. 14)

En Cuba la formación del personal docente ha sido una preocupación desde el propio triunfo de la Revolución cubana hasta la actualidad, como lo ha sido la capacitación y superación de quienes dirigen a dichos docentes.

Sobre la actividad profesional de dirección se ha expresado con acierto que: “Solo puede dirigir a los maestros, quien haya demostrado en la práctica ser un verdadero “maestro de maestros”; y solo puede dirigir a cuadros de los distintos niveles de dirección del organismo, quien se haya ganado -en la práctica- a fuerza de consagración y ejemplaridad, el título moral de director de directores”. (Alonso, 2002, p. 47)

El estudio realizado sobre la formación del liderazgo educacional en los directores de escuela del municipio Morón en Cuba, evidencia que éstos poseen insuficiencias en su preparación para desempeñarse de manera eficiente en la actividad pedagógica profesional de dirección. Dentro de ellas se manifiestan: la centralización, el verticalismo en las líneas de mando y el empleo de estilos autoritarios, limitando la creatividad de los potenciales líderes. Se destaca el predominio de una dirección por crisis, adopción de posiciones defensivas de carácter operativo y se emplean prácticas y patrones aprendidos de la observación de modelos empíricos no idóneos.

Las insuficiencias son provocadas por las siguientes causas: El proceso de selección de los cuadros no contempla el liderazgo como requisito esencial. (Decreto - Ley No. 196, 1999, pp. 22-23). Insuficiente articulación de las formas de postgrado para preparar al director de escuela en el ejercicio del liderazgo y las acciones de formación para los directores no siempre se gestionan a partir de un diagnóstico integral de sus necesidades y potencialidades.

Fundamentación Teórica

Cada vez más la Dirección Escolar está ocupando espacio de mayor atención e importancia en el ámbito educativo, por su indiscutible impacto para la mejora de la calidad de la educación. Por ello se debe tener presente que el “logro de los objetivos relacionados con la elevación del nivel de apropiación de los conocimientos, la formación y desarrollo de las habilidades, hábitos, capacidades, motivaciones, intereses y valores en correspondencia con las demandas y exigencias que la sociedad le hace a la escuela, especialmente las dirigidas a preparar a las nuevas generaciones para la vida social y en primer lugar para el trabajo”. (Ramos, García, Dorta y Marichal, 2015, p. 159)

En Cuba no existen una formación inicial para directores, se forman en el ejercicio de sus funciones, a juicio de Tünnermann (2010), “la formación permanente rebasa los límites de la vida laboral del individuo e incluye el resto de la vida o existencia del mismo, y puede estar relacionada con la profesión para la que se formó u otros aspectos de la cultura general que le permitan un enriquecimiento espiritual y crecimiento personal”. Citado por (Hernández, 2017, p.19)

Diferentes autores a nivel internacional en la esfera educacional han destacado la importancia de la formación de competencias para enfrentar el mundo laboral nótese en: Salas (2005); Díaz (2006); Barbera, Bautista, Espasa, y Guasch (2006); Villa y Villa (2007); Bolívar (2008) y Yániz (2008).

Estudios de la UNESCO (1998) plantean que “la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye hoy día una misión esencial de la Educación Superior Contemporánea”. Citado por (González, 2002, p. 45). Paradójicamente el Reglamento de Trabajo Metodológico 2007 en su artículo 1 exige la formación de profesionales competentes para el ejercicio de sus funciones, sin embargo, el sistema educativo cubano no ha determinado formar por competencias.

En esta investigación entendemos por competencia profesional “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalógicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”. (González, 2002, p. 4) y por ello no es casualidad que se evidencia el liderazgo asociado al proceso de formación del director de escuela, por ejemplo, en las investigaciones de Gutiérrez (2003); Martínez (2009); (Gairín y Castro, 2011); Ramos, Abreu, Naranjo, Dorta, y Rhea (2017) entre otros. Asimismo por liderazgo “el proceso de motivar e influir significativamente en otros de manera espontánea para la consecución de metas compartidas; recibir un alto grado de respaldo de aquellos que los rodean y realizar contribuciones de significación a la solución de los problemas que se plantea el grupo, a la solución de los problemas que se plantea en el interior de la organización”. (Casales, 2015, p. 2)

Objetivos

1. Modelar la competencia liderazgo educación en los directores de escuelas del municipio Morón.
2. Favorecer la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuelas del municipio Morón.

Métodos

La investigación se desarrolló con un enfoque cuanti-cualitativo, mediante la investigación-acción. La población la constituyen 35 directores: educación infantil (4), educación primaria (16), educación especial (3), secundaria básica (4), media superior (5), educación de adultos (2) y centro mixto (1); su promedio de edad es 49 años, 24 son femeninas y 11 masculinos.

Análisis documental: se utilizó para la consulta de información inherente a las competencias pedagógicas profesionales de dirección que condicionan la necesidad de su preparación para convertirse en líderes.

Grupos de discusión: para el análisis y reflexión en cuanto a la formación de los directores de escuelas y la efectividad de la estrategia. El Foro Debate Virtual como herramienta para el intercambio con la comunidad científica internacional sobre la formación del liderazgo en directores de escuelas.

Sistematización de la práctica educativa: como proceso permanente de registro ordenado y sistémico de la experiencia, que permite su interpretación crítica, colectiva, participativa e intencionada; descubre, explica e interpreta la lógica del proceso y las causas de su desarrollo. Aporta a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría)

Criterio de expertos: para la construcción del constructo teórico competencia liderazgo educacional, conocer cuál es su concepto genérico, las características, insuficiencias y vías de solución de problemas, a través de método Delphi.

Talleres de socialización: para evaluar la calidad de la estrategia de formación de la competencia liderazgo educacional, a partir del debate con especialistas en el tema.

Resultados

Construcción del constructo teórico competencia liderazgo educacional



Figura 1. Modelación de la competencia liderazgo educativo

Se consultaron 202 definiciones sobre liderazgo provenientes de la literatura científica publicadas entre 1948 y 2017, se interpretaron cada una de las definiciones y se utilizó la búsqueda avanzada de Word para determinar las categorías que más se repiten. Ellas son: influencia (105), proceso (70), capacidad (41), situación (24) motivación (23), contar con seguidores (23), lograr entusiasmo (23) relaciones interpersonales (22), producir cambios (17), habilidad (15), comunicación (14), dirigir (14), y trabajo en equipo (14).

Se tuvo en cuenta el Foro Debate Virtual “Liderazgo Pedagógico”, Para ver la relación de participantes y consultar los criterios expuestos por cada uno de ellos².

Los grupos de discusión se desarrollaron mediante un sistema de reuniones, el objetivo fue intercambiar ideas, buscar consenso, proponer vías, métodos, conceptos y acciones estratégicas. El diagnóstico de la práctica se realizó mediante la observación del desempeño de los directores de escuela, muestra de prácticas de liderazgo en 4. La observación directa y las encuestas realizadas ilustran que estos directivos tienen características que favorecen su influencia sobre el colectivo: comunicación efectiva en la actividad de dirección, distribución del poder entre sus colaboradores, excelentes relaciones interpersonales, altos conocimientos de su profesión, gozan de autoridad moral, cuentan con seguidores, respaldo a la actividad de dirección y dan espacio a la creatividad. Se utilizó el método de consulta a expertos, el proceso de selección se realizó mediante un estudio de la bibliografía del último decenio, se le envió un correo electrónico pidiéndole colaboración, respondieron 78, solo 45 se comprometieron con la investigación, por su coeficiente de competencia se seleccionaron 35 de siete países. En cinco rondas se determinaron las características del director como líder.

Se trianguló la información de las cinco fuentes y como resultado final de este proceso se determinaron las tres dimensiones para evaluar el liderazgo del director de escuela: Una pedagógica, consustancial al contenido de la formación integral del directivo donde se integran conocimientos, habilidades, capacidades profesionales, intereses, motivaciones, valores, normas, estilos, orientaciones en relación con el desarrollo eficiente de funciones específicas a la profesión,

² Disponible en http://grupos.emagister.com/debate/liderazgo_pedagogico/1012-787534.

atendiendo al modelo de desempeño socialmente construido, que permite la aplicación de métodos y estilos de dirección que determinan el rol del directivo y la gestión del proceso formativo de sus subordinados.

Una segunda de dirección en estrecha relación con la planificación, coordinación, organización, ejecución, evaluación, control y perfeccionamiento de la actividad de dirección educacional, así como hacer cumplir las normas institucionales, conducir el proceso de formación de los miembros de la institución desde la investigación, distribución del poder para estimular la autonomía y el desarrollo de redes informáticas que ofrezcan intercambios institucionales.

Por último, una psicológica orientada esencialmente a la integración de las cualidades de la personalidad relacionadas con la autoridad moral, que en estrecha unidad funcional autorregulan la comunicación, las relaciones interpersonales, el empleo de diferentes fuentes de poder, que en función del carisma y el grado de madurez del colectivo, permiten al líder influir de forma planificada, persuasiva y colaborativa sobre la comunidad educativa y conducirla de manera consciente, voluntaria y entusiasta en la consecución de objetivos comunes.

Con el objetivo de favorecer la formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela se desarrolló una estrategia de formación la cual contó de tres etapas: creación de condiciones previas, implementación de las acciones y evaluación de la implementación de las acciones.

Después de implementada la segunda etapa se observó resultados positivos en seis directores de escuelas. Los más significativos estuvieron en aumento del nivel de conocimiento acerca de los temas tratados, transformación paulatina en los estilos de dirección hacia formas más democráticas, mayor participación de los subordinados en la toma de decisiones a partir del trabajo en equipo.

Los argumentos planteados provocaron transformación en seis (17%) escuelas, un círculo infantil, dos primarias, una secundaria, un pre universitario y un centro de la educación técnica profesional. Son elementos distintivos: La articulación de las direcciones del trabajo metodológico: docente metodológica y científico-metodológica y la Promoción y tránsito de estudiantes en el plazo definido de un nivel a otro.



Figura 2. Esquema general de la estrategia

Conclusiones

La sistematización realizada a partir de fuentes teóricas y prácticas permitió encontrar regularidades. Resultan coincidentes las categorías de comunicación, relaciones interpersonales, autoridad moral, distribución del poder, influencia, motivar, trabajo en equipo, conocimiento de la actividad que dirige, planeador estratégico, contar con seguidores y ser creativo. Es notorio destacar que la categoría inteligencia emocional proviene de fuentes teóricas, expertos y consulta bibliográfica. Sin embargo, la práctica (grupos de discusión y foro debate virtual), está apostando por la categoría ejemplo personal.

La formación de la competencia liderazgo educacional en los directores de escuela está limitada desde la selección y preparación antes de asumir el cargo. Existen limitaciones para el perfeccionamiento de la actividad pedagógica profesional de dirección, la solución de problemas no se realiza de manera creativa, no siempre se ofrece la posibilidad a los subordinados de mostrar su originalidad y no hay un adecuado manejo de conflictos.

Se constata que es factible mejorar la competencia liderazgo educacional en los directores mediante una estrategia vivencial que fomente el dominio de los contenidos, el grado de motivación e interés hacia la labor directiva y la actitud hacia las propias limitaciones; que parta del diagnóstico de su propia realidad y que incluya la combinación del empleo de diferentes acciones de postgrado.

Referencias

- Alonso, S. (2002).** *El sistema de trabajo del MINED*. Tesis doctoral, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., & Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, III(2), 55-63.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación Básica y Educación Superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*(2), 1-23.
- Casales, J. (2015). *Liderazgo, procesos directivos y efectividad de grupos y organizaciones*. Canal Educativo de la Televisión Cubana. Ciudad de la Habana: Academia.
- Decreto - Ley No. 196. (1999). *Sistema de trabajo con los cuadros del Estado y del gobierno*. La Habana: Consejo de Estado.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencia en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36.
- Gairín, J., & Castro, D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas*. Serie Informes nº 3, RED AGE, Santiago de Chile. Obtenido de http://acclera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- González, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Revista Iberoamericana de Educación*, XXII(1), 45-53.
- Gutiérrez, A. (2003). *La formación del directivo basada en competencias*. Tesis de maestría, ISP "Manuel Ascunce Domenech", Ciego de Ávila.
- Hernández, A. (2017). *La gestión de proyectos socioculturales en la formación permanente del Licenciado en Educación: Instructor de Arte*. Tesis Doctoral, Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Ciego de Ávila.
- Martínez, C. (2009). *Concepción teórico-metodológica sobre el perfeccionamiento de la dirección del proceso de preparación y superación de los cuadros educacionales y sus reservas en condiciones de universalización*. Tesis doctoral, UCP "Félix Varela", Santa Clara.

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramienta de trabajo* (Vol. I). Distrito Federal. Obtenido de <http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>.
- Ramos, J., Abreu, O., Naranjo, M., Dorta, M., & Rhea, B. (2017). *Competencias interpersonales en la dirección educacional*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Ramos, J., Dorta, M., García, J., & Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*(69), 157-186.
- Salas, W. (2005). Formación por competencia en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamerica de Educación*, IX(36), 1-11.
- Villa, A., & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Revista Educar*, XXXX, 15-48.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*(1), 1-14.

FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES EN ARGENTINA, BRASIL Y CHILE

17. Formação de lideranças de secretarias de Educação para a ação de acompanhamento estratégico e pedagógico.

Alex Moreira Roberto

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa sobre Gestão e Avaliação da Educação Pública, Especialista em História, Sociedade e Cultura pela PUC/SP, cursa MBA em Liderança, Inovação e Gestão 3.0 pela PUC/RS e é Graduado em Pedagogia.

Tiago Monteiro de Messias

Doutorando em Língua Portuguesa (PUC-São Paulo). Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC- São Paulo). Graduado em Letras (Universidade Federal do Ceará)

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência de ação formativa direcionada a lideranças pedagógicas de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja primeira edição contou com a participação de 67 líderes de dez redes municipais e três redes estaduais do Brasil. O tema central da formação foi o papel estratégico da liderança nas políticas de acompanhamento pedagógico em rede, sendo abordados tópicos estruturantes, tais como: liderança situacional, gestão do tempo e plano de ação. Após o ciclo de intervenção formativa, elencamos aspectos que possibilitam avançar e investir na formação destes atores educacionais com maior precisão, tendo como foco a necessidade explicitada e observada em suas práticas.

Palavras-chave: liderança; acompanhamento pedagógico, formação, gestão.

1. Introdução

Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira que impacte significativamente nos alunos, consideramos que o alinhamento das práticas nas diversas instâncias de uma rede de ensino é essencial, pois possibilita ajustar ações, refletir sobre o que se faz, amadurecer o resultados alcançados e acompanhar o processo de uma maneira estratégica, potencializando os processos pedagógicos e administrativos. Para isso, a figura da liderança pedagógica é essencial neste ciclo de gestão, haja vista que dela é demandada a articulação de saberes pedagógicos, de gestão de processos e de pessoas, manuseio de instrumentos e ferramentas que possibilitem maior fluidez em sua rotina de trabalho, bem como conhecer e articular conhecimentos de gestão pública.

Aqui, definimos como liderança pedagógica Secretários de Educação, bem como outros profissionais que estão à frente de equipes de acompanhamento pedagógico das escolas. Consideremos pertinente esta nomenclatura, tendo em vista as múltiplas funções e nomes adotados por cada rede de ensino. Em nossa abordagem, entendemos que esse profissional é aquele que articula, define e acompanha políticas educacionais da rede onde atua, por meio de ações formativas e estratégicas de equipes de acompanhamento pedagógico, que podem ser supervisores de ensino, técnicos de secretaria, entre outros, cujo foco central de sua prática é, por sua vez, o suporte, formação dos gestores escolares e articulação na escola. Assim, a liderança pedagógica tem um papel primordial para que haja e se faça presente um trabalho colaborativo em rede.

Contudo, um ponto de reflexão latente nos convida a amadurecer: em que consiste a formação deste profissional? Em face dessa indagação, planejamos e coordenamos uma ação formativa com 67 lideranças pedagógicas de redes estaduais e municipais de ensino, centrando as discussões no papel estratégico da liderança nas políticas de acompanhamento pedagógico em rede, sendo abordados tópicos estruturantes, tais como: liderança situacional, rotina, metas e ações, acompanhamento pedagógico, gestão do tempo e plano de ação.

2. Contexto

A ação formativa abrangeu 67 lideranças pedagógicas, distribuídas em treze redes de ensino, sendo três estaduais e dez municipais. Essas redes fazem parte de um programa educacional realizado por uma instituição do Terceiro Setor.

Evidenciamos a necessidade de realizar um trabalho formativo com esses atores por meio de algumas pistas que nos eram dadas deste o início das parcerias com cada rede. A princípio, as secretarias recebem apoio para a formação de professores, gestores escolares e supervisores de ensino. O trabalho se estrutura na premissa de formação pautada no contexto real, cujos atores (professores, gestores e supervisores) assumem um papel decisivo na ação pedagógica e na aprendizagem dos alunos. No entanto, à medida que avançamos nas discussões, foram nos mostrando que era importante que as lideranças que atuam no campo estratégico da secretaria também fossem inseridas nas discussões formativas, tendo em vista que, por vezes, não se alinhavam os discursos, focos de priorização e atuação, bem como rotinas da rede.

Diante das evidências trazidas, bem como pelos apontamentos dos profissionais que já participavam das formações, em diferentes níveis, desenhamos uma formação que abordou temas relacionados ao fazer pedagógico das lideranças e conversamos com estes atores, convidando-os a participarem desta ação. O trabalho formativo se organizou na modalidade semipresencial, em que realizamos dois dias de debates e práticas relacionadas aos temas e, em seguida, a interação se deu por uma plataforma de aprendizagem, onde continuamos as discussões por meio de fóruns, reuniões virtuais e entrega de atividade prática, mediada por um formador com experiência em liderança pedagógica.

3. Desenvolvimento da ação formativa

A seguir, apresentamos a estrutura da formação da liderança pedagógica:

- Duração: dois meses;
- Modalidade presencial: um *workshop* de 12h, distribuídas em dois dias;
- Modalidade à distância: participação em fóruns, reuniões virtuais e atividade prática.

Modalidade presencial – Foram abordados temas que conversavam com a necessidade do grupo e que estavam pautados nos eixos: liderança, gestão de pessoas, comunicação e gestão de processos. Para isso, recorremos aos próprios líderes, questionando os assuntos mais relevantes e desafiadores do seu trabalho, bem como o alinhamos com outros profissionais do programa Formar que têm locução com as lideranças. A mediação foi pautada na socialização das práticas do grupo, possibilitando a reflexão coletiva, compartilhando experiências. Além disso, trouxemos indicativos de práticas e leituras que pudessem subsidiar o trabalho do grupo, avançando em propostas.

Modalidade à distância – Mesmo sendo uma ação formativa estruturada em uma lógica de estudos, foram utilizadas essencialmente as necessidades do grupo para potencializar a formação nesta modalidade. Cada liderança apontou quais eram os assuntos que desejavam aprofundar e trouxeram suas dúvidas. Os temas eram: elaboração e acompanhamento de Plano de Ação, trabalho em regime de colaboração, implementação de acompanhamento pedagógico na rede,

avaliação institucional, formação de professores, abandono escolar, observação de sala de aula, planejamento de metas e ações, tempo de instrução pedagógica e currículo.

Foram criados fóruns de debate, onde o alimentamos com materiais que subsidiassem as discussões. Investimos em pesquisas, entrevistas, artigos acadêmicos, sempre mediados por um formador que estava diariamente à disposição do grupo. A partir dessas discussões, organizamos uma reunião virtual de cada tema, cujo momento favoreceu estreitarmos maiores debates, sempre à luz de cada realidade, articulando suas práticas e necessidades a experiências exitosas e fundamentação teórica.

Ainda na modalidade à distância, propusemos que a liderança realizasse uma atividade prática. A orientação é que resgatassem o Plano de Ação de sua rede e detalhassem a implementação de uma ação, trazendo ponto a ponto que deveria ser aprimorado, bem como destacasse os possíveis desafios para sua execução de maneira a dirimir os desafios. A atividade era analisada por um formador que, inclusive, atuou como liderança pedagógica, e, então, era produzida uma devolutiva reflexiva, trazendo apontamentos que possibilitassem qualificar ainda mais o Plano de Ação.

4. Conclusões

A ação formativa nos deu pistas do que se pode avançar na formação de lideranças pedagógicas. Citamos, a seguir, algumas delas:

- Há uma necessidade de se qualificar o papel da liderança como articulador de políticas públicas de ensino;
- As lideranças demonstram fragilidade na elaboração de plano de ação pedagógico articulado ao viés estratégico;
- Os líderes demandam maior interesse nos seguintes assuntos: acompanhamento pedagógico e gestão de pessoas;
- As lideranças, em geral, afirmam que tempo e rotina são desafiadores em seus contextos profissionais;
- O grupo explicita que existem poucas formações de cunho prático e articulado ao contexto e demonstraram interesse em realizar mais formações como a que foi oferecida nesta oportunidade.

Diante destes indicativos, daremos continuidade à ação formativa destas lideranças, buscando apoiá-las em sua rotina profissional, dando ênfase aos assuntos demandados, bem como qualificando aspectos que destacamos como pertinentes para a função, mediante análise de comportamento e perfil do grupo.

Agora em 2019 será realizada a etapa 2 dessa formação que terá como foco aprofundar algumas das reflexões realizadas na etapa inicial da formação e avançar em reflexões pautadas no desenvolvimento profissional contínuo dos próprios líderes bem como daqueles que eles lideram.

Na etapa 2 da formação serão tratados temas como: 1) Desenvolvimento pessoal; 2) Modelos mentais; 3) Visão Compartilhada; 4) Aprendizagem em grupo; 5) Pensamento Sistêmico e 6) Comunicação

5. Referências bibliográficas

- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; TAMASSIA, Silvana Ap. Santana. O papel da equipe gestora na aprendizagem dos alunos: o educador gestor e o gestor educador. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Educação para o Conviver e a Gestão da Aprendizagem: o educador gestor e o gestor educador**. Curitiba: Appris, 2011.

- DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. São Paulo: Objetiva, 2017.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MACUCCI, José Valério. **Liderança para Novos Gestores**. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2007.
- ROMANO, Adriano. Gerência de Recursos Humanos – **Liderança Situacional**. Monografia. Campinas: PUC, 2002. Disponível em <http://www.search-document.com/pdf/1/2/tcc-de-rh-ppt.html>. Acesso em 20-03-14
- Senge, Peter. Escolas que aprendem: **um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

18. Mudanças na prática de Acompanhamento Pedagógico: relato de uma experiência formativa junto a técnicos de secretaria de educação

Andréa Gonçalves

Resumo

O presente trabalho tem como propósito relatar as mudanças na prática de acompanhamento pedagógico junto às escolas de um grupo de técnicos de Secretaria de Educação de duas redes municipais localizadas nos Estados de São Paulo e Rondônia no ano de 2018. As ações formativas foram implementadas dentro do curso 'Gestão para Aprendizagem', programa de Educação financiado por uma instituição do terceiro setor e demonstraram uma ressignificação na organização e instrumentalização do trabalho, bem como na sistematização de ações formativas junto às escolas.

Palavras-chave: técnico – acompanhamento pedagógico – formação

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência formativa realizada com um grupo de técnicos de Secretaria de Educação de duas redes municipais localizadas nos Estados de São Paulo e Rondônia no ano de 2018. Nesse relato, serão apresentadas as ações formativas desenvolvidas e as mudanças significativas frente ao papel de acompanhamento pedagógico desses técnicos e suas implicações dentro do contexto escolar ao qual estão inseridos.

Mas afinal, quem é esse técnico de secretaria de educação? Quais são suas atribuições?

Em muitos contextos educacionais da atualidade, esse profissional também é denominado como supervisor escolar e, ao longo dos anos a sua atuação, passou por várias transformações que acarretam algumas mudanças de paradigma frente à percepção do seu papel tanto pelos agentes escolares (gestores, professores e funcionários) como pelo próprio profissional.

Essa 'quebra' de paradigma está relacionada ao histórico do surgimento dessa função que, segundo Saviani (2003), por décadas foi concebido como um fiscal, que detecta falhas, ou como um juiz que aplica punições, o que muitas vezes, sua presença no contexto escolar gera um incômodo.

Libâneo (2004) descreve esse profissional como "um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor", o que acarreta a realização de funções de interlocução entre a secretaria de educação, gestão escolar, educandos, docentes, funcionários e todos os demais que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar. Para isso, se faz necessário que esse profissional possua clareza da sua função a fim de que sua atuação supere a visão de simples executor e fiscalizador do trabalho realizado para uma ação que, conforme descreve Alonso (2003) " (...) planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo".

Diante disso, é importante que esse profissional organize suas ações a fim de vivenciar e conhecer o contexto escolar ao qual está inserido bem como os fundamentos teóricos e princípios que norteiam a prática escolar para que possa propor reflexões, estratégias e compartilhar experiências significativas que visam a qualidade do ensino e da aprendizagem, o que demanda uma formação constante, tal como uma reflexão frente à sua atuação.

Em meio a essas colocações, como o grupo de técnicos da Secretaria de Educação envolvidos no programa de formação compreendiam sua função? Quais mudanças foram percebidas em sua atuação após a formação?

Esses questionamentos guiarão as discussões nos próximos tópicos.

Contexto

A ação formativa vivenciada pelos técnicos de secretaria foi realizada em parceria com redes públicas de Educação de todo o Brasil. O programa propõe duas frentes de atuação: políticas educacionais e formação continuada em serviço, no qual o foco está na segunda frente, com o curso 'Gestão para Aprendizagem' que tem como propósito o desenvolvimento de professores, gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e equipes técnicas da secretaria de Educação (departamentos de acompanhamento pedagógico e formação) para o alinhamento entre secretarias de educação e escolas, a fim de fortalecer e aprimorar as práticas dos educadores em sala de aula.

Na atuação com as equipes técnicas da secretaria de educação, a ação formativa foca em estudos teóricos e práticos com o intuito de subsidiar o trabalho no acompanhamento, monitoramento e suporte pedagógico junto às escolas do contexto das redes de ensino envolvidas, com vistas a impactar positivamente na aprendizagem de todos os alunos.

A ação formativa vivenciada, está estruturada em duas etapas e, o foco desse relato, será na Etapa 1, na qual o grupo em questão frequentou no ano de 2018, e propões dois módulos: Módulo 1: Gestão Estratégica e Gestão de resultados; Módulo 2: Plano de Ação. Com relação ao Módulo 1, as temáticas trabalhadas foram: refletir sobre o papel da equipe de técnico de secretaria de Educação; discutir sobre o conceito e práticas formativas; discutir sobre a organização da rotina de trabalho e como ela pode ser potencializada; conhecer instrumentos de diagnóstico escolar e aplicar nas escolas que acompanha. Já, para o Módulo 2 foram propostos os seguintes assuntos: conhecer o instrumento Plano de Ação e Portfólio, que é desenvolvido pela(s) escola(s) dentro do programa; acompanhar o processo de elaboração desses instrumentos; conhecer a estratégia de observação de situações pedagógicas e *feedback* com o propósito formativo.

As práticas formativas foram propostas por meio de encontros presenciais, videoconferências, aplicativos de redes sociais e uma plataforma de ambiente de aprendizagem *on-line* em que os conhecimentos são aprofundados por meio de videoaulas sobre as temáticas, fóruns de discussão, postagens das atividades propostas e recebimento de *feedbacks* de cada ação desenvolvida.

As discussões, reflexões e relatos a seguir são resultantes das ações nesses diversos ambientes.

Desenvolvimento da experiência

No encontro presencial do Módulo 1, foi realizado um levantamento das expectativas dos técnicos de secretaria com relação do curso, a fim de conhecer as variáveis pessoais e profissionais que poderiam influenciar na sua realização, bem como alinhar com as temáticas e estratégias programadas. A tabela 1 a seguir demonstra as expectativas levantadas:

Tabela 1: Expectativas dos técnicos de secretaria de educação com relação ao curso Gestão para Aprendizagem

Expectativas pessoais	Expectativas profissionais
ampliar conhecimentos	subsidiar o trabalho realizado
crescimento	intervenção
motivação	monitoramento
sintonia	planejamento

estímulo	direcionamento e redirecionamento
profissionalização	visualizar a ação no ambiente escolar
	ser aceito como parceiros na escola
	fortalecer as ações dos gestores
	potencializar as formações
	compartilhar experiências
	sentido da prática

A categorização entre expectativas pessoais e profissionais demonstraram, logo de início, a consonância com as temáticas e objetivos propostos dentro do curso, em que podemos destacar as reflexões sobre os desafios e possibilidades da sua função, frente à ação de acompanhamento pedagógico das escolas dentro da sua rede de ensino.

Nota-se que, as expectativas de aprimoramento profissional estão relacionadas a atuação dos técnicos junto as escolas, que, segundo Alonso (2003), a ação dos técnicos de secretaria, é construída na sua relação com o cotidiano escolar, uma vez que implica uma atividade planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, com vistas ao fortalecimento da equipe escolar frente ao trabalho educativo.

Outro ponto de destaque é que as expectativas e os objetivos do curso também estão alinhados às funções e práticas cotidianas desses técnicos, conforme demonstra a tabela 2:

Tabela 2: Funções dos técnicos de secretaria de educação frente ao acompanhamento pedagógico das escolas de sua rede de ensino

Planejamento (Análise de contexto)	Acompanhamento (Formação)	Controle (Monitoramento)
elaborar instrumentos	estimular os gestores a novas estratégias	planejar estratégias de acompanhamento
compartilhar instrumentos para apoiar as unidades escolares	orientar a equipe de gestores escolares	monitorar a aprendizagem dos alunos
conhecer a realidade das unidades escolares	desenvolver formações	verificar o processo de ensino e aprendizagem
conhecer os índices das avaliações internas e externas		oferecer suporte às formações realizadas pela equipe gestora na escola
		verificar o impacto das formações oferecidas

		sensibilizar as escolas sobre a importância do acompanhamento pedagógico

Na tabela 2, procurou-se categorizar a ação dos técnicos de secretaria de educação, à luz dos estudos de Nérici (1978) que propõe três etapas de atuação desse profissional: planejamento, acompanhamento e controle. Assim, na etapa do planejamento, estaria relacionada à análise de contexto, a fim de conhecer a realidade das escolas da rede de ensino para a organização de trabalho. Dentro do curso foram realizadas atividade referente à organização de rotina de trabalho, por meio de uma planilha, a fim de evidenciar as ações coletivas, individuais e de acompanhamento junto às escolas. Outra ação, foi o mapeamento de dados das escolas acompanhadas pelos técnicos em instrumentos com informações sobre as aprendizagens dos alunos, os pontos fortes da escola e principais desafios a fim de levantar possibilidades de atuação da equipe gestora com o apoio dos técnicos de secretaria.

Já na etapa acompanhamento, foi proposto a observação das reuniões coletivas de professores, desenvolvidos pelos gestores escolares, por meio da estratégia observação e realização de *feedback* pelos técnicos, ação essa de caráter formativo. Para Reis (2011), a observação de diferentes contextos escolares, “[...] constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional [dos envolvidos] e, conseqüentemente na melhoria da ação educativa” assim, tanto as observações e *feedbacks*, foram realizadas por meio de agendamentos, registros, compartilhamento e reflexão entre os envolvidos frente aos focos observados. Nessa etapa, também foi proposto no Módulo 2 do curso, um aprofundamento da prática de *feedback* também escrito, da produção de instrumentos de sistematização de ações da escola como o Plano de Ação e o Portfólio.

A etapa de controle, relacionada à ação de monitoramento dos técnicos, é aquela focada na avaliação das ações implementadas a fim de observar as mudanças nas práticas, bem como propor novas ações frente a outros desafios identificados. Assim, após as reflexões e realizações das atividades práticas do curso, os técnicos trouxeram algumas ações que podem auxiliar na organização da rotina de acompanhamento pedagógico, como demonstra a tabela 3:

Tabela 3: Ações para organização da rotina dos técnicos de acompanhamento pedagógico

Não perder o foco nas metas e objetivos estabelecidos
Reunião frequente com a equipe para alinhar as ações;
Planejamento de equipe e individual detalhado
Redirecionamento do papel do técnico de secretaria com o foco no acompanhamento pedagógico;
Estabelecer uma rotina e estratégias para cumprir o acompanhamento pedagógico
Análise constantes e revisão das ações, quando necessário
Levantar o que é essencial nas atividades rotineiras considerando as necessidades e o contexto de cada unidade escolar.

Nota-se aqui a importância do levantamento de prioridades para a organização do trabalho, com base em critérios alinhados aos objetivos propostos do contexto escolar. Outro

ponto é o registro, análise e acompanhamento das ações implementadas para que possam ser realinhadas quando necessário.

A organização da rotina de trabalho permeou as demais temáticas e vivências do curso e, logo adiante evidenciou-se ações que podem contribuir para um efetivo acompanhamento, tal como trechos de depoimentos de técnicos envolvidos na formação.

Tabela 4: Ações junto aos gestores escolares que podem contribuir para um efetivo acompanhamento pedagógico

Realização de reuniões por segmento e coletiva
Socialização dos dados da escola com a comunidade escolar
Elaboração e acompanhamento do plano de ação da escola
Avaliação e monitoramento da aprendizagem dos alunos por meio de planilhas
Organização dos projetos e busca de materiais pedagógicos
Formação contínua dos professores
Elaboração de um canal de escuta da comunidade escolar interna e externa
Ações de parceria com a comunidade escolar
Reorientação do planejamento
Compartilhar boas práticas de ensino nas formações coletivas
Realização de devolutivas com os professores e funcionários sobre o trabalho realizado

“Realizar as atividades do curso foi realmente um grande desafio. Ampliou meu olhar a respeito do trabalho desenvolvido na escola, a importância de se ter um bom coordenador pedagógico, me ajudou a conversar sobre as particularidades da escola com alguns professores que ingressaram recentemente [...]. Acredito que daqui para a frente, o acompanhamento será mais rico porque conhecendo a fundo a realidade, tenho a possibilidade de intervir com mais precisão.” (técnica de acompanhamento pedagógico da rede de ensino de um município de Rondônia)

“Acredito que o ponto de partida para iniciar um processo de mudança é a equipe gestora se propor para tal, acreditando na potencialidade de cada um(a) e unidos por um objetivo comum. Descentralizar é um desafio para quem gerencia/lidera e [renunciar a isto] para muitos, não é fácil, mas é possível quando se percebe que todos(as) podem contribuir com as ações do cotidiano escolar, e assim favorecendo o ensino aprendizagem. E o nosso desafio, enquanto técnicos(as) é conquistar essa equipe, levando-a perceber que estaremos juntos nessa caminhada, como parceiros(as) que vivem as mesmas experiências e dificuldades mesmo convivendo em espaços diferentes. Quebrar paradigmas, e se possibilitar sair da “zona de conforto” é com certeza, um desafio para todos(as).” (técnica de acompanhamento pedagógico da rede de ensino de um município de São Paulo)

Conclusão

Ao retomar as análises construídas frente às experiências formativas da Etapa 1 dentro do curso Gestão para Aprendizagem, de um grupo de técnicos de Secretaria de Educação de duas redes municipais localizadas nos Estados de São Paulo e Rondônia no ano de 2018, percebe-se nas vivências compartilhadas a importância do trabalho em equipe, alinhado ao contexto escolar e de ações formativas sistematizadas.

Nesse ano, daremos continuidade aos estudos frente à ação de acompanhamento pedagógico junto às escolas e, mesmo a tantos desafios, temos que olhar para as possibilidades de ações como bem colocado por Almeida (2008)

é preciso ter coragem para fazer escolhas, definir metas, aproveitar brechas, criar espaços, fazer parcerias. Sagacidade e coragem para aventurar-se, lembrando a afirmação de Kierkegaard: 'Aventurar-se causa ansiedade: porém, não se aventurar é perder-se. E aventurar-se, no mais alto sentido, é precisamente tomar consciência de si mesmo'

Referência Bibliográfica

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1978.

PLACCO, Vera e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <https://jucienebertoldo.com/wp-content/uploads/2012/10/observac3a7c3a3o-de-aula-avaliac3a7c3a3o-do-desempenho-docente-pedro-reis.pdf>. Acesso em fev. de 2019.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003

19. As políticas nacionais para formação continuada de gestores de escolas públicas no Brasil

Allan Greicon Macedo Lima

Uma das principais variáveis para melhorar resultados educacionais é a existência de boa gestão escolar (Bloom et al., 2015), que é alcançada, entre outros fatores, pela formação do(a) diretor(a). Essa pesquisa analisou o processo de descontinuidade em 2016 do “Programa Escola de Gestores” e do “Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores”. Para entendê-lo, foram realizados estudos de caso dos programas (Stake, 1998). A coleta de dados baseou-se em análise documental e entrevistas semiestruturadas com envolvidos na implementação das políticas. A análise concluiu que a descontinuidade pode ser explicada principalmente pelo MEC ter priorizado construir bases nacionais curriculares e querer evitar oposição política à seleção qualificada de diretores escolares, em um contexto de crise orçamentária e baixa aprovação política.

Palabras clave (UNESCO): Formação de Gestores Escolares; Escola de Gestores; PNFCd; Políticas Públicas Educacionais

Introdução

Este estudo partiu da premissa de que uma alavanca relevante para melhorar o desempenho dos alunos é a gestão escolar, como apontam diversos estudos (Marzano et al., 2005; Leithwood, 2009; Dobbie & Fryer, 2013; Bloom et al., 2015). Além disso, entende-se que essa gestão é intrínseca à atuação do diretor da escola, principal responsável pela instituição. Nesse sentido, analisou-se uma variável que impacta diretamente a atuação do diretor escolar: sua formação continuada. Devido à falta de capacidade e orçamento de parte das unidades federativas, muitos entes federativos não possuem políticas para a formação de diretores. Essa questão não é endereçada até o período do governo Lula (2003-2010), quando é criado o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Aguilar, 2010).

O Escola de Gestores surge em 2005, junto a diversas políticas nacionais do Ministério da Educação (MEC) que visaram a democratizar a educação superior por meio do ensino a distância. Com justificativas similares sobre a importância de fortalecer a gestão escolar no país é criada também, dez anos depois (2015), a Política Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares (“PNFCd”), com o objetivo de “promover o desenvolvimento profissional, a certificação e o apoio à seleção qualificada de diretores escolares e/ou candidatos à direção escolar em consonância com a meta 19, estratégia 19.8 do PNE” (Brasil, 2015). Nesse sentido, o programa buscava promover i) formação continuada para diretores de escola, até então abarcada pelo Escola de Gestores e ii) apoio ao desenvolvimento de processos de certificação e seleção qualificada de diretores.

A existência de programas que deem subsídios à formação e certificação de diretores vem preencher lacuna importante de política pública no país. Assim sendo, a pergunta do problema que norteou essa pesquisa foi: **Por que o programa Escola de Gestores foi descontinuado e o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores (PNFCd) nunca chegou a ser implementado?** Este trabalho busca, assim, explorar motivos para não existir atualmente uma política nacional de formação de gestores escolares no país.

Fundamentação teórica

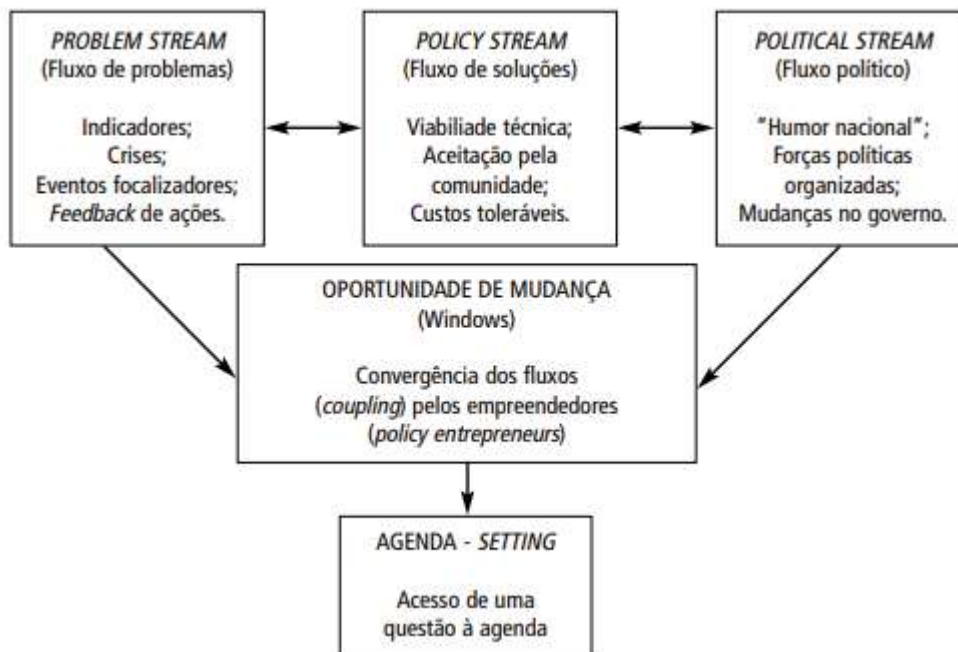
Nesta pesquisa, analisou-se a descontinuidade das políticas por meio das categorias teóricas de Spink, Clemente e Keppke (2001) e Nogueira (2006). Para complementar o estudo, considerando sua abordagem exploratória (Marconi & Lakatos, 2003) e o fato de haver literatura escassa sobre descontinuidade no Brasil (Nogueira, 2006), analisou-se também a entrada na agenda governamental de ambos os programas por meio da abordagem de múltiplos fluxos de Kingdon (2014).

O conceito de continuidade usado pelos autores de referência se baseava na manutenção da existência de um programa. Para analisar a permanência de políticas, os autores falam de fatores técnicos, políticos, financeiros e relacionais.

Por outro lado, a abordagem de Kingdon (2014) entende a formulação de agenda como i) os processos pelos quais um determinado tema entra na agenda governamental e ii) como se decide quais as soluções ou alternativas viáveis a serem consideradas pelos tomadores de decisão. Segundo o autor, a agenda “é a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente ligadas às autoridades” (KINGDON, 2014, p. 222).

Em sua teoria, pode-se explicar a formação da agenda estatal por meio da análise de três variáveis principais: i) se o assunto ou tema em questão é visto como um problema; ii) se a dinâmica política favorece ou não tratar do assunto; e iii) quais os atores a favor ou contra determinada agenda (idem, ibidem). O autor apresenta uma visão do campo estatal composto de múltiplos fluxos (*streams*): fluxo dos problemas, fluxo da política e fluxo de soluções ou de políticas públicas. Caso esses três fluxos sejam convergentes, existe uma janela de oportunidade que explicaria a criação de uma política (Kingdon, 2006). Um modelo organizado por Capella (2006) com base em Kingdon encontra-se abaixo:

Figura 1: O modelo de múltiplos fluxos de Kingdon

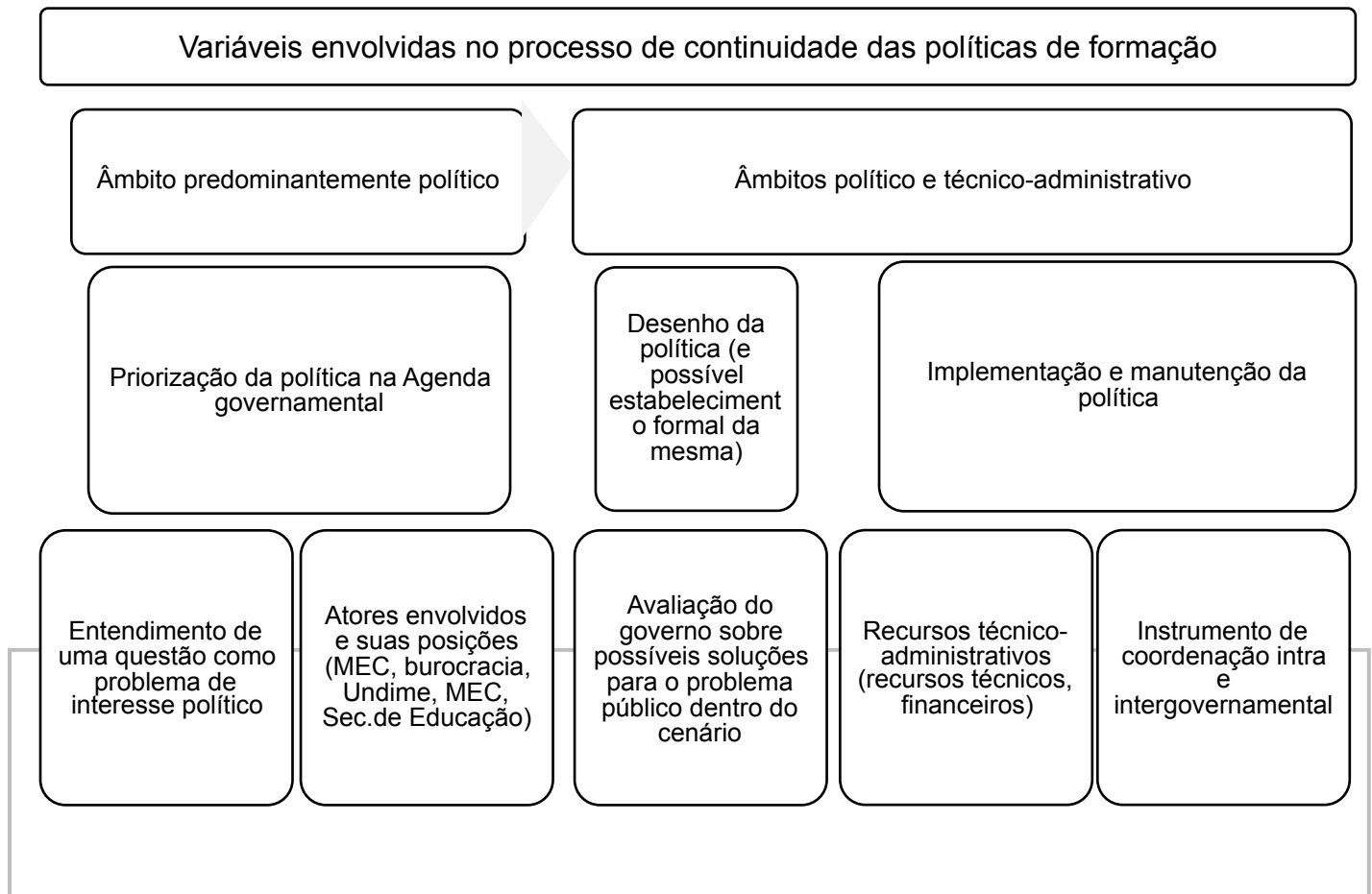


Fonte: Capella (2006, p. 32), com base em Kingdon (1984)

Além disso, Kingdon trabalha com uma série de categorias de *stakeholders* e de momentos políticos que podem favorecer ou dificultar o avanço de uma política. A partir dos referenciais

teóricos citados, construiu-se o quadro analítico a seguir, que apoiou a análise dos dados e por meio do qual se chegou às suas conclusões.

Figura 2 — Síntese de variáveis envolvidas na continuidade do PNEGEB e PNFC



O esquema demonstra, de maneira sintética, as principais questões envolvidas desde a criação das políticas públicas estudadas até sua descontinuidade. Os três blocos, na segunda linha de baixo para cima, demonstram respectivamente: a entrada de um tema na agenda governamental, segundo os termos de Kingdon (2006); o desenho e instituição burocrática de uma política, relacionadas ao fluxo de soluções; e o âmbito de implementação e continuidade dessas políticas. Além disso, apresenta uma classificação desses níveis de acordo com i) estarem predominantemente em um terreno político ou ii) já envolverem questões técnico-administrativas e, por fim, traz as variáveis mais próximas ao nível de análise, que serviram de base para decidir como descrever as políticas públicas estudadas e como interpretar a implementação e a descontinuidade das mesmas.

Objetivos

O **objetivo geral** desta pesquisa foi entender como o MEC tem lidado com a formação continuada de gestores escolares no país. Para tal, os seguintes **objetivos específicos** foram definidos:

- Descrever o histórico de atuação do MEC sobre a formação de gestores após a democratização, entendendo os principais atores envolvidos (universidades, Consed e Undime¹);
- Analisar os processos de entrada na agenda governamental do Escola de Gestores e do PNFCd;
- Analisar o cenário e os processos de descontinuidade dos programas Escola de Gestores e PNFCd, buscando analisar relações ou confluências entre ambos.

Método

A metodologia utilizada neste trabalho teve cunho qualitativo e realizou-se dois estudos de caso instrumentais (Stake, 1998). A proposta foi analisar os dois programas de formação a partir de uma abordagem exploratória sobre o tema (Marconi & Lakatos, 2003), devido ao fato de ainda haver pouca literatura consolidada sobre continuidade e descontinuidade de políticas públicas, foco dessa pesquisa.

A coleta de informações ocorreu a partir de dois métodos que possibilitam a triangulação dos dados: análise documental e entrevistas semiestruturadas. Foram estudadas legislações e documentos, possibilitando a compreensão dos programas e o apontamento de atores a serem entrevistados (Minayo, 2001). Os principais documentos foram: CF88; LDB; PNE; PDE e decretos que se referiam ao Escola de Gestores e ao PNFCd.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com atores-chave da Undime, do Consed e do MEC no processo de estruturação e descontinuidade do PNFCd e/ou do Escola de Gestores. Nesse resumo, identifica-se por nome apenas as entrevistas realizadas com atores da Undime, mas apresenta-se características de todos entrevistados abaixo.

Tabela 1: Perfil das pessoas entrevistadas

¹ Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Undime (União dos Dirigentes Municipais de Educação).

Pessoa	Descrição e síntese curricular	Relação com o PNEGB e o PNFC
Cleuza Repulho	Cleuza foi Secretária de Educação de Santo André e de São Bernardo do Campo. Foi professora de graduação e pós-graduação. É graduada em Pedagogia com especialização em Orientação Educacional e mestre em Educação de Jovens e Adultos.	Presidiu a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) por dois mandatos consecutivos, entre meados de 2011 e meados de 2015, estando na organização até pouco antes da criação do PNFC e da decisão do MEC de paralisar o programa Escola de Gestores.
Manuel Palácios	Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Palácios é engenheiro de telecomunicações, tem mestrado e doutorado na área de Educação.	Presidente do Comitê Gestor do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores pelo Ministério da Educação, enquanto Secretária de Educação Básica (MEC).
Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira	Secretária de Estado de Rondônia entre 2014 e dezembro de 2016; Professora concursada no mesmo estado. É Mestre em Educação, licenciada em Letras e Pedagogia, bacharel em Direito e pós-graduada em Gestão Pública. Atualmente é Secretária Estadual de Goiás (2018 – presente).	Membra do Comitê Gestor do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores pelo Consed, enquanto Secretária de Educação de Rondônia.
Alessio Costa	Dirigente Municipal de Educação de Alto Santo/CE e atual presidente da Undime (2017-2019). Já foi professor e diretor escolar. Passou por diferentes cargos na Secretaria de Educação do Ceará.	Membro do Comitê Gestor do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores pela UNDIME, devido à sua posição de presidente da organização (2015-2017).
João Freitas da Silva	Servidor público do Estado de São Paulo, com longo trabalho na SEE-SP, principalmente com a área de formação de professores e gestores escolares. É graduado e mestre pela universidade de São Paulo. Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores	Atuou como diretor de departamento do Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores (SEE-SP) no momento em que o programa Escola de Gestores era interrompido nacionalmente e eram liberados os editais para adesão dos estados ao PNFC.
Entrevistado do Consed	Professor Doutor Universitário, com experiência na gestão municipal e estadual em Secretarias de Educação.	Participou ativamente do Consed ao longo de 2015 e 2016, tendo sido uma pessoa participante ou muito próxima do Comitê Gestor do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores.
Grupo Entrevistado do MEC	Participantes da Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica – CGFORG/DIFOR/SEB/MEC, órgão responsável por tomar decisões sobre a área de formação de diretores e também dar auxílio técnico para decisões tomadas pela Secretaria Nacional de Educação Básica e pelo Ministro da Educação	Membros de alto escalão da equipe técnica do MEC que participou da decisão de revogar os editais do PNFC e também de encerrar as atividades do PNEGB em 2016.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Resultados

A análise dos documentos e das entrevistas demonstrou que não existe uma política de formação federal ativa desde 2016. Foi descoberto que o Escola de Gestores não recebeu mais financiamento a partir daquele ano — apesar de alguns cursos do programa terem sido concluídos apenas em 2018, fazendo parte de acordos plurianuais. Foi possível observar que há grande dificuldade de o MEC realizar “avaliações de impacto ou processo” sobre suas políticas e que o Escola de Gestores não foi avaliado ao longo de seus onze anos de existência. Apesar disso, descobriu-se que o programa é visto de maneira muito positiva pelas organizações envolvidas em sua implementação, tendo inaugurado uma nova forma de atuar que envolve entidades nacionais, universidades e secretarias estaduais e municipais. Percebeu-se também que, apesar de haver atuação conjunta da Undime, do Consed e do MEC na construção de políticas educacionais no

âmbito federal, esse processo ocorre de maneira centralizada pelo MEC e com amplo espaço discricionário do Ministério em relação às demais instituições.

Houve ainda a compilação de documentos da Undime e do Consed sobre o PNFCd e a discussão de documentos não trabalhados academicamente até então, como os “Padrões Nacionais para Diretores Escolares” e documentos advindos de um Grupo de Trabalho do Consed na área de Gestão Escolar e Carreira Docente. Nesse sentido, percebeu-se por exemplo que tais Padrões Nacionais seguem alguns critérios de qualidade internacional e são reconhecidos pelo Consed em seus documentos.

Outro resultado foi a análise de dados até então não abertos ao público sobre o Escola de Gestores — possível por meio de pedido de dados diretamente ao MEC. Obteve-se, ainda, a compreensão de que havia divergência entre os distintos atores sobre a decisão de descontinuar as políticas de formação no âmbito federal e que as justificativas oficiais do MEC para a descontinuidade dos programas não parecem ser suficientes, conforme conclusões a seguir.

Conclusões

A partir das análises realizadas, foi possível traçar algumas conclusões. A entrada do PNFCd na agenda governamental ocorreu devido a um momento de transição política no país, marcado pela iminência do *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e na presença do Secretário de Educação Básica Manuel Palácios, entendido como um empreendedor da política (Kingdon, 2006). Além disso, ela ocorreu após a aprovação do PNE (2014), que previa como uma de suas metas que o MEC assegurasse a gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar (meta 19).

Uma das principais conclusões do trabalho é que a justificativa oficial do MEC para a descontinuidade do PNFCd, qual seja a “necessidade de realizar maior articulação entre os órgãos representantes das redes estaduais e municipais [Consed e Undime]” não parece ser condizente com os dados coletados. Tanto Consed quanto Undime não foram envolvidos na decisão dessa descontinuidade, como seria esperado pela justificativa, e os dois órgãos eram favoráveis à implementação da política.

Há uma série de outras justificativas confluentes que resultaram em tal fenômeno. A que parece apresentar maior capacidade explicativa foi a repriorização de políticas com a nova gestão do MEC a partir de maio de 2016. Essa priorização teria focado recursos em grande escala para a aprovação e implementação de Bases Nacionais Comuns Curriculares do Ensino Infantil, Fundamental e do Ensino Médio, levando à descontinuidade de outras políticas, incluindo o Escola de Gestores e o PNFCd. Além disso, o PNFCd teria sido retirado da pauta mesmo sem respaldo da Undime e do Consed devido i) a uma postura dessas organizações de se limitarem a apoiar em maior ou menor grau o MEC na implementação de políticas, mas não opor-se a ele; ii) à crença das Executivas desses órgãos de que o tema de formação e certificação voltaria à agenda governamental em 2017, após momento inicial para aprovação das pautas prioritárias do MEC; e iii) mudanças de equipe interna, principalmente no Consed, que levaram a retrocessos na discussão sobre seleção de diretores.

Além disso, observou-se que a segunda justificativa mais consensual para a retirada dos programas da agenda foi a crise financeira em 2016-2017. Contudo, esse argumento mostrou-se ambíguo e requer outros estudos, pois os dados do orçamento executado em educação — gerais e também específicos ao MEC — cresceu acima da inflação em ambos os anos. Ou seja, a crise econômica não é uma explicação direta como pode parecer inicialmente.

Por fim, outra variável que se demonstrou central para a descontinuidade do PNFCd foi o receio do governo federal de sofrer oposição de prefeitos e governadores contra o processo de certificação, posto que a seleção de diretores no Brasil gera importante capital político para muitos atores no nível local. Isso posto que ainda é comum o processo de indicação política ou eleição de diretores escolares sem critérios técnicos atrelados.

As conclusões deste trabalho somam assim à literatura de políticas educacionais, contribuindo para uma percepção mais embasada dos elementos relevantes a serem considerados por atores interessados em efetivar a formação de gestores escolares no Brasil, garantindo a implementação do PNE e a melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os alunos do país.

Referências

- Abrucio, F. L. (2010). Gestão escolar e qualidade da educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. *Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, 1*, 241-274.
- Aguiar, M. A. D. S. (2010). A política nacional de formação docente, o Programa Escola de Gestores e o trabalho docente. *Educar em Revista, 1*, 161-172.
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R., & Van Reenen, J. (2015). Does management matter in schools?. *The Economic Journal, 125*(584), 647-674.
- Brasil (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. *Brasília*.
- _____. (2016). Ministério da Educação. Edital de Chamada Pública nº 40/2016, estabelecendo o eixo de certificação do PNFCd. *Brasília: MEC*.
- _____. (2016). Ministério da Educação. Edital de Chamada Pública nº 39/2016, estabelecendo o eixo de formação do PNFCd e os Padrões Nacionais para Formação e Certificação de Diretores. *MEC. Brasília: MEC*.
- _____. (2016). Ministério da Educação. Portaria nº 146 de 18 de março de 2016. Nomeia os membros Comitê do Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares - PNFCd. *MEC. Brasília: MEC*.
- _____. (2016). Ministério da Educação. Resumo explicativo sobre o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares - PNFCd. *MEC. Brasília: MEC*.
- _____. (2015). Ministério da Educação. Portaria nº 1118 de 3 de dezembro de 2015. Institui Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e o Comitê do Programa. *MEC. Brasília: MEC*.
- _____. (1988). Constituição da república federativa do Brasil. *Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico*.
- _____. (2014). Lei número 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE. *Brasília: MEC*.
- _____. (1996). Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Brasília: MEC*.
- Capella, A. C. N. (2006). Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, 61*, 25-52.
- Davis, C. L. (2013). Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. *Textos FCC, 34*, 104.
- Faria, E. M., & Guimarães, R. (2014). Excelência com equidade.
- Fernandes, C. D. C. P. (2015). O programa escola de gestores da educação básica e seus efeitos para a formação de gestores escolares em Minas Gerais.
- Gomide, A. D. Á., Pereira, A. K., & Machado, R. A. (2018). Burocracia e capacidade estatal na pesquisa brasileira.
- INEP. Dados do Censo Escolar de 2017. *Brasília: INEP*.
- _____. Dados do IDEB (Prova Brasil) de 2015. *Brasília: INEP*.

_____. (2015). Pisa no Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil>>. Acesso em 20 out. 2018.

Kingdon, J. W. (2014). *Agendas, alternatives, and public policies*. Pearson Education Limited.

Kingdon, J. (2006). Como chega a hora de uma idéia. *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 1, 219-225.

Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management review*, 24(4), 691-710.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? *Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación.

Lück, H. (2009). Dimensões da gestão escolar e suas competências. *Curitiba: Editora Positivo*, 47-69.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. In *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Sage publications.

Minayo, M. (2007). Cecília de Souza (Org.) Pesquisa social. *Teoria, método de criatividade*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes.

Moriconi, G. M. (2017). Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências. *Textos FCC: relatórios técnicos*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 52, 1-59.

Nogueira, F. D. A. (2006). *Continuidade e Descontinuidade Administrativa em Governos Locais: Fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos* (Master's dissertation).

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills.

Pozzebon, M., & Petrini, M. (2013). Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico-interpretativa. *Pesquisa Qualitativa em Administração: Fundamentos, métodos e usos no Brasil*, 51-72.

Spink, P. (1987). Continuidade e descontinuidade em organizações públicas: um paradoxo democrático. *Cadernos Fundap*, 7(13), 57-65.

Spink, P. K., Clemente, R., & Keppke, R. (1999). Governo local: o mito da descentralização e as novas práticas de governança. *Revista de Administração da USP*, 34(1), 61-69.

Stake, R. E., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Strategies of qualitative inquiry. *Case studies*.

20. Todos somos novatos: la experiencia inédita de mentoría a directores principiantes en Chile

Lina Peralta Valdés
Carolina Flores Loguercio

Resumen:

El año 2017, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, propone una experiencia inédita en Chile: realizar un programa de inducción a directores y directoras nóveles del sistema de educación municipal. Este proyecto se realizó a través de la ejecución de universidades que diseñaron un plan que se ajustará a lo solicitado por el organismo gubernamental. La experiencia que se presenta da cuenta del desarrollo de un programa de inducción que constó de distintos dispositivos, en particular la mentoría. Se concluye que el desarrollo profesional tanto del mentor/a como del director/a se construye en una relación de autoconocimiento y transformación mutua que puede cambiar las concepciones y acciones del directivo en su establecimiento.

•**Palabras clave:** Director Tutoría Coaching Formación Profesional

Introducción

El Programa de Inducción de Directores Novatos propuesto por el Ministerio de Educación en Chile el año 2016, surge como una experiencia piloto en un contexto de alta demanda a los directivos. Este programa está dirigido a directores/as que por primera vez ejercen el cargo o han cambiado de establecimiento en la educación municipal. Este programa de acompañamiento esperaba promover la socialización profesional, desarrollando la adquisición de herramientas para la adaptación en su establecimiento, y de esta manera asegurar la coherencia del proyecto educativo institucional con las acciones pedagógicas que permitan el aprendizaje de todos los estudiantes.

La investigación liderada por Weinstein et al (2016), que estudio doce casos de directores novatos en su primer año en el cargo y aplicó una encuesta a ochenta directivos nombrados entre agosto 2014 y agosto 2015 en Chile, permite conocer las experiencias de desempeño en el rol de directores nuevos. En este sentido, se observa que la inserción es abrupta, dificultosa y sin inducción al cargo: cerca del 80% de los participantes del estudio plantea esta realidad, observando que las principales experiencias vividas se relacionan con sentimientos de soledad, aislamiento y abandono; tener que lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del director anterior, manejo y relaciones con el staff, manejo del tiempo y de las prioridades, diversidad e impredecibilidad de las tareas asociadas al cargo.

Otros elementos críticos de la inserción que se aprecian, son los referidos a contar con escasa información sobre los establecimientos, insuficiente tiempo entre nombramiento y toma del cargo, entrada descoordinada con el calendario escolar, predisposición negativa de algunas comunidades escolares (sobre todo respecto directores/as jóvenes, de trayectoria focalizada en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, de fuera de la comuna) y la mantención de ex directores/as en los establecimientos (27,5% de casos encuesta). Además, se agregan dificultades externas o del contexto municipal o la política educativa como son lidiar con manejo de recursos financieros y alta burocratización procesos, la falta de atribuciones y autonomía en gestión recursos humanos y financieros o las movilizaciones de profesores y estudiantes.

A su vez, la literatura internacional señala la necesidad de contar con sistemas de apoyo para los nuevos directivos escolares y en aquellos países con más experiencia al respecto (Provincia de

Ontario en Canadá, Singapur, Nueva Zelanda, Australia, entre otros), estos sistemas son parte de políticas de desarrollo profesional directivo con etapas diferenciadas de profundización. De esta manera los nuevos directivos pueden ejercer adecuadamente su rol, mediados principalmente por experiencias de mentorías que así garantizan condiciones para apoyar las múltiples tareas y responsabilidades que deben asumir los directores y directoras en contextos complejos.

Contexto

La experiencia que se presenta es el programa denominado Inducción a Directores Noveles en la Educación Municipal (Anexo 1), que se desarrolló en la Región Metropolitana coordinado por la Universidad Diego Portales a través de su Facultad de Educación específicamente adscrito al Magister de Liderazgo y Gestión Educativa. El programa contó con un equipo conformador por una coordinadora general, una asistente de coordinación, una encargada de plataforma, apoyo de la unidad de administración y finanzas de la Facultad y doce mentores y mentoras.

Se trabajó con treinta y ocho directores y directoras novatos que estaban nombrados desde Enero del 2015 por Alta Dirección Pública (ADP). Los directores pertenecen a quince comunas de Santiago Sur, Santiago Norte, Cordillera y Talagante. Participaron 26 directoras y 12 directores, donde 31 de ellos/as ejercían como directivos por primera vez en un establecimiento y 6 directores/as en su mismo establecimiento, pero con nombramiento por ADP (Anexo 2).

El diseño del programa contempló la formación de mentores con un total de 80 hrs. El proceso de incorporación de mentores/as se inició con la selección y formación presencial inicial de 32 hrs. que se desarrolló en Enero del 2017, dando inicio a la implementación del programa.

En mayo del 2017, se inicia la participación de los directores al programa de la UDP, el cual se desarrolla en su totalidad hasta diciembre del 2017. En marzo del 2018 se realiza la certificación del curso, que concluyó con los 38 directores/as participantes del programa certificados y 11 mentores/as acreditados como tales.

Desarrollo de la Experiencia

El Programa de Inducción a Directores Noveles se distinguió por ser un proyecto breve e intenso tanto en sus contenidos como en los objetivos que esperaba desarrollar (Anexo 1), a diferencia de la experiencia internacional respecto a la duración de programas de inducción para directores principiantes los cuales duran entre uno a tres años, este programa contó con 149 hrs. en total, en seis meses de ejecución total; por tanto asegurar el cumplimiento de cada uno de los objetivos señalados era un desafío, pues todos los involucrados tanto los que desarrollaban el programa como quienes eran beneficiarios de este eran novatos en el tema.

La selección, formación y acompañamiento de mentores y mentoras fue uno de los grandes desafíos en este proyecto pues el principal dispositivo de acompañamiento, era la mentoría.

Se realizó un diagnóstico inicial que consideró los aspectos formativos y personales con que el futuro mentor/a contaba. Esto se realizó a través de revisión de currículum, una entrevista personal y aplicación de Test BSQ (características de personalidad). Lo anterior, se contrastó con el perfil de mentor/a que se diseñó (Anexo N°4) basado principalmente en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y que actualmente regula el quehacer de los directores sean novatos o con experiencia en el cargo y fueron por tanto los aspectos que apoyaría el mentor/a.

La formación se realizó en una primera etapa con una capacitación focalizada en comunicación efectiva y metodología de reflexión para una mentoría transformadora (Anexo n°5). En el transcurso del programa se realizó formación en servicio con encuentros quincenales con el equipo de mentores y coordinación, entrevistas individuales con cada uno de ellos/as, y reunión evaluativa final.

El programa contempló la perspectiva de Shön (1987) de “reflexión en la acción y posterior a ella” en la lógica de proyectar un mentor/a que ejerciera un rol mediador en el proceso de inducción, y que actúa “como agente crítico reflexivo, analiza no sólo problemas prácticos de su función, sino

que orienta hacia una acción transformadora de la propia práctica inmersa en un contexto temporo-espacial con características socioculturales determinadas” (Carrasco et al, 2017, pág. 11). La novedad que significo está instancia de acompañamiento in situ de un mentor/a con su mentado/a, puso a prueba en las primeras sesiones las competencias tanto de quien acompañaba como de quien recibía el apoyo, reportándose al final del proceso la valoración de los participantes del programa independiente del rol, respecto al aporte para el desarrollo profesional al constituir una comunidad crítica y reflexiva. Así en palabras de algunos mentados a sus mentores/as, señalan la relevancia de situarse en una relación cuyo vínculo transforma más allá de lo técnico:

“Recuerdo que siempre me dijiste cuida tu impulsividad (e incluso te sentiste más de una vez identificada con mi sentir y actuar). Hoy soy más reflexiva, e incluso he ampliado mi nivel de tolerancia y te lo agradezco, pero sobre todo nunca me descalificaste, al contrario, sacabas lo mejor de mí. Las reflexiones y largas conversaciones sobre la formación de equipo, comprendí que este sistema entre más claro y concreto que pueda ser, es mejor; que no debo esperar el cambio de los demás sino parto con mi propio cambio, gracias por ser tan acogedora y cálida, por brindar confianza.”

El objetivo central de la mentoría fue abordar a través de una relación dialógica con el mentado/a, con preguntas críticas, el rol que le toca desempeñar, ampliando el análisis organizacional y cultural de sus establecimientos con que le permitiera objetivar políticas y demandas a las que diariamente debe responder, fundamentando sus respuestas. Se incentivo poner foco en el aprendizaje de los estudiantes como fin del quehacer de la escuela (liderazgo pedagógico) para que cada acción y análisis no se perdiera en el entramado administrativo con que los directivos deben convivir y sobrevivir.

Los directores en jornadas de evaluación señalan el programa como un gran aporte a su desarrollo profesional docente, particularmente en lo que se refiere a: administrar mejor el tiempo, poner límites, potenciar el equipo directivo y hacerlo un aliado, lo mismo con administrativos. Sienten que deben procurar el autocuidado. Son capaces de ver ámbitos del rol de dirección que tienen que mejorar. Se ponen en tensión los juicios y creencias de los directores/as y esto permite una nueva mirada sobre sí mismo y sobre su realidad escolar.

“Quiero agradecerte principalmente por la mirada aguda que visualizaba todo, incluso aquello oculto de mi mirada, pues precisamente tu ojo en aquello de mí, que yo no veía, abrió paso a mi propia valoración de mis habilidades, quizá sin tu saberlo. También quiero contarte que pude hacer cambios a partir de la reflexión por ejemplo en algo tan simple, pero importante como la agenda, que me ayudó a la valoración de mi tiempo y a su focalización” (Carta de directora a su mentora).

En algunos casos señalan incluso, que, si no hubiesen realizado la mentoría, hubiesen abandonado el sistema. Dicen sentirse escuchados en plena confianza, con flexibilidad para responder a sus necesidades con un diálogo fluido, y esto es quizás uno de los aspectos más relevados frente a la soledad y demanda del cargo y en gran medida el aprendizaje de hacerse la pregunta permanente de por qué hacen lo que hacen, para otorgar sentido al rol que les toca ejercer.

Es así, que el equipo de mentores/as participantes de esta experiencia fueron apoyados y orientados a desarrollar una mirada que cuida a la persona que es el director/a, sin afán de controlar, dándoles espacio y tiempo a sus mentados, acompañándolos desde la empatía con sus propios sentimientos. Desde la sinceridad y la complicidad, sin juicios ni comparaciones y dejándoles explorar, descubrir por sí mismos, sus propias respuestas. Así clara y poéticamente lo declara un director a su mentora:

“Cuán Importante es la escucha, la empatía y tus preguntas orientadoras para construir mis propias respuestas, siempre respetadas por ti: tu oficio que lindo oficio, magia del pueblo en las aulas milagro de alfarería, sonrisa de la mañana”

Conclusiones

Es posible reconocer que la mentoría aportó al desarrollo de habilidades socioafectivas de los directores siendo las más reconocidas la autorreflexión, la empatía y las destrezas comunicacionales.

En la experiencia vivida se reconoce que la formación de los mentores debiera focalizarse en dichas habilidades, pues les permiten autoevaluarse y poner atención en aquellos aspectos que serán centrales para ir al encuentro y acompañamiento del director/a. No es fácil desarrollar estos ámbitos en un tiempo acotado, ya que estos se van conformando a lo largo de la trayectoria biográfica de cada docente y son consecuencia de todas las experiencias que constituyen a las personas a lo largo de su vida.

Por otra parte, se requiere suficiente tiempo para construir una relación de confianza que permita detectar transparentemente las principales dificultades o problemática en que un/a director/a novel se encuentra; por ser un programa muy breve estos espacios se tornan muy acotados y cuando ya se ha logrado la fluidez suficiente y vínculo, ya está por acabar la mentoría.

Como conclusión final, se puede señalar que no basta contar con una formación académica o experiencia directiva destacada para transformarse en un mentor/a experta y exitoso/a. El autoconocimiento y toma de conciencia del mentor/a, pueden ser posibles predictores del éxito de la mentoría. Sin embargo, es importante relevar que si bien se le asigna una responsabilidad principal al mentor/a en este proceso, las mismas condiciones son necesarias de identificar en los directores.

La mentoría será relevante si ambos miembros de la díada se reconocen y construyen un vínculo que les permita reflexionar en confianza develando, como señala Perrenaud (2004, pag.109) “lo silenciado”, para poner al servicio de la institución educativa y su comunidad el profesionalismo necesario para el aprendizaje requerido por todos estudiantes.

Referencias

- Aravena, Felipe (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn?, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2018-0002>
- Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción. Informe Técnico N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.*
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2017). Acompañando a nuevos líderes educativos Herramientas para la mentoría directores noveles. Revisado <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2018/08/2a-edici%C3%B3n-digital-Acompa%C3%B1ando-a-nuevos.pdf>
- Cuéllar, C., González M. y Torres, F.(2017).Informe final: el acompañamiento a los directores novatos: perfiles, prácticas y desafíos de los formadores de programas de inducción. Línea de Investigación y Política, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE). Circulación Restringida.
- Perrenaud, P. (2004).Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó. España.
- Shön,D.(1987).La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós. Barcelona.
- Weinstein, José, Cuéllar, Carolina, Hernández, Macarena, & Fernández, Magdalena. (2016).Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, (44), 12-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>

Anexo 1: Contenidos y objetivos del Programa de Inducción a Directores Noveles

Nombre del Programa:

Inducción al Cargo de Director en Establecimientos Educacionales Municipalizados certificado como acción formativa por el CPEIP.

Objetivos:

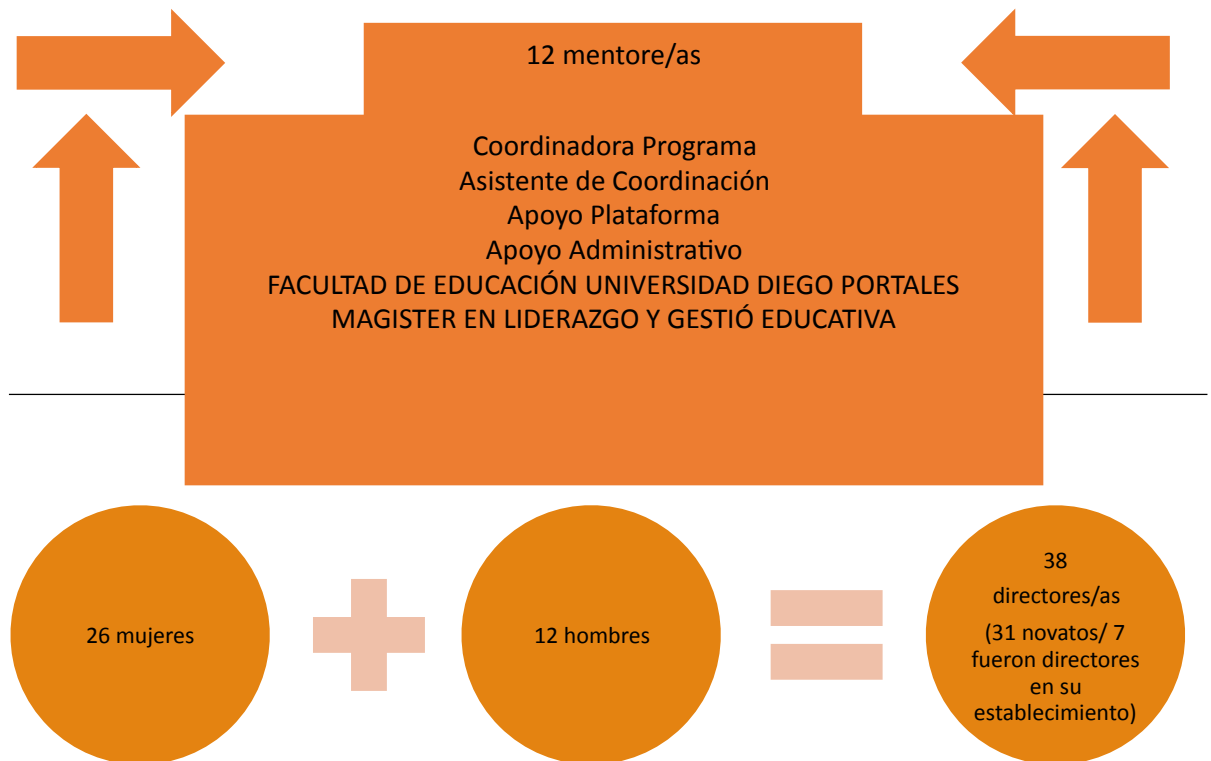
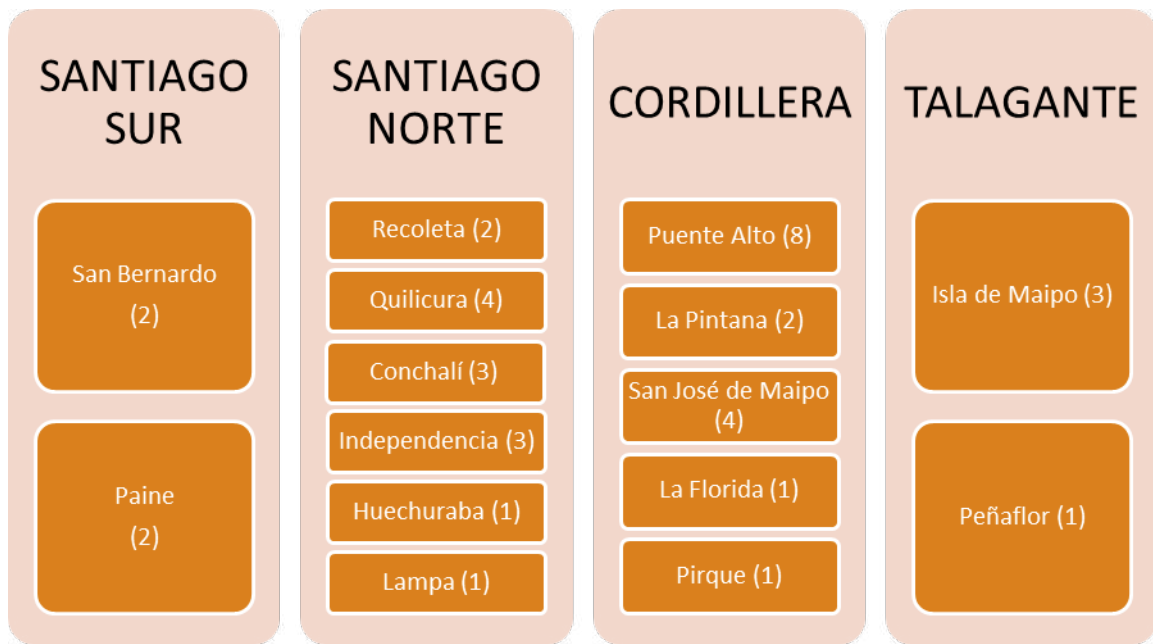
- Asegurar conocimientos mínimos en los directores recién nombrados para responder efectivamente a los requerimientos del cargo” (CPEIP, Convenio 2016-2017)
- Entregar herramientas concretas que contribuyan a ejercer efectivamente su rol y poder intervenir los diversos ámbitos descendidos del establecimiento para lograr los objetivos de mejora institucional de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento y de sus Programas de Mejora Educativa o potenciar aquellos aspectos que figuran como logrados.
- Apoyar y acompañar al director en su proceso personal de adaptación e instalación en las nuevas funciones atinentes a su rol de líder en un nuevo establecimiento educativo.
- Desarrollar habilidades y prácticas que permitan a los directores comprender y ejecutar de manera efectiva su rol de liderazgo en una nueva escuela.
- Fortalecer el trabajo en redes colaborativas entre directores de un mismo territorio, propiciando reflexiones compartidas sobre aspectos del liderazgo escolar.

Modalidad Mixta: Horas presenciales: 93 Horas a distancia 56 Horas totales 149 hrs.

Contenidos:

1. Módulo de inmersión presencial (4 días: 32 hrs cronológicas). Supone entre otros aplicación de pretest de habilidades directivas establecidas en MBDE.
2. Módulo de acompañamiento presencial en el establecimiento educacional, a través de 8 visitas a cada director en su establecimiento, cada visita por medio día (4 hrs cronológicas in situ).
3. Módulo de acompañamiento a distancia, con trabajo sobre un tema específico durante 16 semanas, en grupos pequeños o micro-red) en 16 semanas), con un focus virtual (a distancia) sobre el tema planteado cada semana, de una duración de 1 hora y media, de participación obligatoria para los inducidos.
4. Pasantía regional, donde la totalidad de los inducidos visitan una experiencia regional exitosa, seleccionada por la UDP. Esta visita es preparada previamente por la Coordinación del programa para que los inducidos se interioricen y mejorar la efectividad de la visita y reflexión posterior sobre la visita. (1 día)
5. Sesión de cierre del programa con totalidad de cohorte en inducción para analizar fortalezas y debilidades del plan, progresos, evaluar desarrollo personal (postest)
6. Elaboración Plan Individual de Autoformación : la UDP prepara un plan para cada director basado en los desafíos y tareas emanadas de estos durante el desarrollo del programa.
7. Entrega del plan individual de mejora a cada uno de los participantes del programa.

Anexo 2: Contexto y participantes del Programa de Inducción



Anexo 3: Fases formativas planificadas para los Directores Noveles

Fases del programa	Actividades contempladas	Horas	Mes de ejecución 2017-2018
Fase Inicial	Curso de inmersión en el programa	32hrs.	Mayo 2017
Fase implementación	Mentoría Presencial (8hrs mensuales)	32 hrs.	Junio- Septiembre 2017
	Mentoría online	64 hrs.	
Fase Cierre	Pasantía (2 pasantías)	16 hrs.	Octubre y Noviembre 2017
	Jornada de Evaluación final	4 hrs.	Noviembre 2017
	Plan de Desarrollo Profesional (entrevista individual)	1 hr.	Diciembre 2017

Total

149 horas

Anexo N°4: Perfil del Mentor/a

Las prácticas y competencias que se busca desarrollar en los Mentores	Habilidades del ser	Habilidades del conocer	Habilidades del hacer
Compromiso con su rol de formador de profesionales líderes en educación, logrando la excelencia en su trabajo y motivación de su mentado hacia la mejora continua de su trabajo.	Compromiso	Reflexionar	Desarrollo Profesional
Dialogar mediante la escucha activa, la indagación y retroalimentación constante de forma de lograr la reflexión profesional de su mentado.	Respeto	Aprender	Escucha Activa
Facilitar el desarrollo de su mentado, observando su desempeño, fortalezas y áreas de mejora para empoderarlo en su rol de líder escolar.	Motivación	Innovar	Observar
Cumplir con excelencia su trabajo, demostrando flexibilidad ante situaciones emergentes y apertura permanente al aprendizaje e innovación.	Flexibilidad	Uso TICS	Elaborar informes (redacción, ortografía, profundidad)
Establecer un clima de trabajo positivo para el aprendizaje, logrando una relación de confianza, cercanía y respeto mutuo con su mentado.	Confianza		Comunicar efectivamente
Elaborar una estrategia de Mentoría en base a las fortalezas y aspectos a mejorar del mentado, diagnóstico del establecimiento educacional y lineamientos del programa.	Empatía		Diagnosticar organizacionalmente
Retroalimentar sistemáticamente a su mentado respecto de avances y aspectos a mejorar de acuerdo a objetivos establecidos en el proceso de Mentoría.	Resolución de conflictos		Comunicar efectivamente
Cumplir los plazos y objetivos, realizando los ajustes en base a contingencias y de acuerdo a la planificación del proceso de Mentoría.	Responsabilidad		Trabajo en equipo

Anexo 5: Fase 1 Formación presencial para los Mentores/as (32 hrs).

NOMBRE DEL MÓDULO 1:	Herramientas para la Mentoría I- <i>Ciclo de Experiencias</i> (16 hrs. pedagógicas: 12 cronológicas)
OBJETIVO(S) DEL MÓDULO	Aplicar las herramientas, material y metodología de actividades del ciclo de experiencias.
BLOQUES O EJES TEMÁTICOS DE MÓDULO	Las pasantías metodología y propósito.
	Elementos técnicos de curso a distancia en plataforma.
	Metodología de red y comunidades profesionales de aprendizaje.
	Plan de desarrollo profesional.
	Autoevaluación profesional
NOMBRE DEL MÓDULO 2:	Herramientas para la Mentoría II : <i>Reflexión Acción</i> (16 hrs. pedagógicas: 12 cronológicas)
OBJETIVO DEL MÓDULO	Aplicar metodología de reflexión de la acción y reflexión en la acción.
BLOQUES O EJES TEMÁTICOS DE MÓDULO	La acción profesional reflexiva
	Diálogo reflexivo
	Metodología de planteamiento de preguntas poderosas.
	La retroalimentación.
NOMBRE DEL MÓDULO 3:	Taller de Competencias: <i>Comunicación y Empatía</i> (16 hrs. pedagógicas: 12 cronológicas)
OBJETIVO DEL MÓDULO	Aplicar estrategia de comunicación eficaz, transmitiendo en forma clara y oportuna la información y practicando la escucha activa en función de fortalecer las relaciones interpersonales.
BLOQUES O EJES TEMÁTICOS DE MÓDULO	Comunicación y organización: el poder de la palabra.
	El fenómeno de la empatía: caracterización.
	Aptitudes sociales fundadas en la empatía.
	La empatía y la práctica de la escucha.
	Empatía y arquitectura de las emociones.
	Empatía sistema nervioso de la confianza
NOMBRE DEL MÓDULO 4:	Observación: <i>Reuniones de Mentoría</i> (4 hrs. cronológicas/5 pedagógicas)

OBJETIVO DEL MÓDULO	Aplicar la dinámica de diálogo reflexivo de una reunión de Mentoría.
BLOQUES O EJES TEMÁTICOS DE MÓDULO	- Estructura de una reunión de Mentoría.
	- Roles.
	- Metodología.

21. Evaluación de resultados intermedios: Presentación del impacto del programa de liderazgo e innovación educativa

Agustín Javier Porres

Fernando Giménez Zapiola

Tânia Andrea Gil

Fundación Varkey Argentina

agustin.porres@varkeyfoundation.org

Resumen

Existe una fuerte evidencia académica que afirma que el rol del directivo tiene influencia directa sobre el rendimiento de los alumnos. Fundación Varkey Argentina (FVA) interviene en la capacitación de directivos con la intención de que se conviertan en agentes de cambio, como parte de un proceso orientado a generar un derrame sobre los docentes y un impacto sobre los alumnos y el sistema educativo en general.

FVA diseña e implementa encuestas para conocer el impacto de su programa sobre los participantes directos y sobre los demás integrantes de la escuela que no han participado del curso. Estos son los resultados que se pretende presentar, productos de una investigación cuali y cuantitativa que llevó adelante FVA durante el año 2018.

Descriptor: Innovación educacional; Liderazgo; Docente; Resultados; Escuela.

Introducción: Programa de Liderazgo e Innovación Educativa (PLIE)

El PLIE es un programa de FVA orientado a capacitar en liderazgo e innovación educativa a un directivo y un acompañante de escuela pública. FVA, actualmente tiene Centros de Liderazgo e Innovación Educativa (CLIE) donde imparte su curso en las provincias de Corrientes, Jujuy, Mendoza y Salta. FVA tiene un área dedicada al monitoreo y la evaluación (M&E) de su curso como tal, de sus docentes capacitadores, de su relevancia para el contexto escolar, de las competencias de líder que logra incentivar en sus participantes y de su impacto en el cuerpo docente que no ha participado del curso.

Los participantes del PLIE finalizan el programa habiendo confeccionado un Proyecto de Innovación Educativa (PIE), que deben implementar durante los 6 a 8 meses siguientes, acompañados por personal de FVA.

Fundamentación teórica

Existe fuerte evidencia académica que afirma que el rol del directivo tiene influencia directa sobre el rendimiento de los alumnos (Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006; Murillo Torrecilla, 2006; Pont et al., 2008). Como destaca Pont (2008), el liderazgo escolar, al influenciar la motivación de los docentes, mejora el desempeño académico de los alumnos y el clima institucional. Inclusive señala que es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad educativa. Como asegura Pont (2008): "...los desarrollos han hecho del liderazgo escolar una prioridad en los sistemas educativos en todo el mundo." (p. 11)

En este sentido FVA trabaja como ejes las temáticas de liderazgo e innovación con sus participantes, buscando desarrollar en ellos la capacidad para incorporar y diseminar las competencias de líder.

Objetivo de la evaluación

El modelo de intervención del PLIE asume que los directores tras salir del programa vuelven a sus escuelas e implementan el PIE a la vez que incorporan e impulsan las prácticas, contenidos y competencias abordados a lo largo de los seis módulos cursados. El potencial del PLIE de incidir en la variable de impacto objetivo, la calidad educativa, depende en gran medida del efecto logrado en el director y del efecto que el director pueda generar en el cuerpo docente a su cargo. Por lo tanto, el principal objetivo de esta evaluación es intentar medir los **cambios generados en la escuela** como consecuencia del programa.

Metodología: Enfoque evaluativo

Se optó por aplicar un enfoque mixto que permitiese triangular información cuantitativa e información cualitativa proveniente de dos fuentes de información: directivos y docentes. La información cualitativa permitió conocer los motivos y procesos detrás de las variaciones observadas en las variables y dimensiones cuantitativas.

El enfoque cuantitativo consistió en exponer resultados obtenidos por medio de la encuesta de satisfacción (“Encuesta final”) aplicada a los más de 2420 participantes del PLIE hasta el momento, y de clima institucional y prácticas docentes, respondida por docentes que no han participado del PLIE, divididos en dos grupos: de control y de tratamiento.

Resultados

1) Encuesta final - Percepción de los participantes sobre la relevancia y la calidad del PLIE

Según resulta de la encuesta final, al preguntar a los participantes a respecto de la probabilidad de que recomiende el PLIE, más del 82% afirmó que lo haría “Definitivamente” y más de un 10%, “Muy probablemente” lo haría.

En cuanto al contenido del curso en sí, la satisfacción manifestada por los participantes es en extremo positiva. 73,74% de los participantes dicen que el contenido es “Excelente” y 22,25%, que es “Muy bueno”.

Cuando indagados sobre la valoración que hacen de los docentes facilitadores, más del 92% manifestó que fueron “Muy buenos” o “Excelentes”.

Con referencia a la metodología utilizada por los docentes de FVA, más del 98% señaló estar “Totalmente de acuerdo” o “Muy de acuerdo” con la misma.

2) Encuesta de clima institucional y prácticas docentes - Percepción de docentes no participantes del PLIE

Se exponen resultados según respuestas de los docentes cuyos directivos participaron del PLIE durante el año 2017, esto es, que ya han podido observar el desempeño del directivo al retornar de la capacitación de FVA. Estos docentes conforman nuestro grupo de tratamiento.

El 87,22% de los docentes encuestados tenían conocimiento de que su directivo había participado del PLIE de FVA, mientras que apenas un 12,78%, manifestaron que no.

Más del 93% de los docentes manifestaron conocer el PIE. Un 70,23% manifiesta haber conocido entre “Mucho” y “Bastante” el PIE, mientras que el 23,08% dice haberlo conocido “Poco” y apenas un 6,68% “Nada”.

Por otro lado, un 64,89% de los docentes dice haber formado parte de la implementación del PIE entre “Mucho” y “Bastante”. No solo hace referencia al mero conocimiento del PIE, sino a su involucramiento en la ejecución del mismo. Un 25,50% de los docentes encuestados dijeron haber formado “Poco” parte de la implementación del PIE, lo que implica también cierta participación.

Una última pregunta consultó a los docentes sobre el grado en que observaron cambios en la institución luego de que su directivo realizara el PLIE. Un 90,23% declaró haber observado cambios en su institución. De ellos, un 74,68% manifestó que dichos cambios fueron “Notorios” o “Parciales”.

3) Análisis comparado 2017 vs 2018

a) Comparación por clasificación según mención o grado de relación con el directivo:

- Mención explícita

Para aquellas preguntas de la encuesta que mencionan al directivo de modo “explícito”, las respuestas, en promedio, favorecen en un 5,5% a los directivos que ya han pasado por el PLIE en comparación con el promedio de respuestas del grupo de control. Esta clasificación refiere directamente a la persona del directivo en sí.

“Existe reconocimiento y estímulo entre docentes y directivos cuando se hacen las cosas bien o se proponen cosas nuevas”: la diferencia más marcada se da en este ítem. El promedio de respuestas para la frecuencia “Siempre” para el grupo de tratamiento superó en 17,59 puntos a las del grupo control.

“El director actúa buscando lo mejor para su personal.”: en este ítem, las respuestas correspondientes a “Muy de acuerdo” del grupo de tratamiento superan en un 12,23% a las del grupo de control.

“Hay comunicación efectiva entre el equipo directivo y los docentes.”: en el grupo de control un 43,93% de los docentes respondió que “Siempre” la hay, mientras que en el grupo de tratamiento, un 54,66% dieron la misma respuesta.

- Relación indirecta-institucional

Por último, aunque de modo menos marcado, se perciben diferencias entre los grupos de tratamiento y control a favor del directivo en lo que hace a su rol institucional. La diferencia de promedios para esta clasificación es de un 4,6%.

Se pueden destacar los siguientes ítems:

“La institución educativa se esfuerza por realizar proyectos para integrar a la comunidad”: la diferencia porcentual entre ambos grupos, fue del 11,55% a favor del grupo de tratamiento para la opción “Muy de acuerdo”.

“Hay coherencia entre la misión y visión de la institución educativa y las acciones que se llevan a cabo”: el 46,59% de los docentes del grupo tratamiento respondieron “Muy de acuerdo” al ítem frente a 37,33% de los de control.

“El proyecto institucional es una construcción colectiva”: para este ítem, la diferencia porcentual observada entre los grupos de tratamiento y de control es de 8,11 puntos porcentuales para la opción “Muy de acuerdo” (a favor del grupo de tratamiento).

- ***Relación Indirecta-permiso***

Dentro de esta clasificación de ítems, los que mostraron la mayor modificación fueron:

“Observo las clases de otros docentes y les hago comentarios”: de un 10,41% de docentes que declara “Observo las clases de otros docentes y les hago comentarios” “Al menos una vez al mes” (que es la opción de respuestas de mayor frecuencia) correspondiente al grupo de control, se obtiene un 20,09% de respuestas similares en el grupo de tratamiento, es decir, casi 9, 68 puntos más. Además, de un 71,38% de respuestas correspondientes a “Nunca” en el grupo de control, se pasa a un 59,72% en el grupo de tratamiento.

“Imparto clase en equipo con otro docente en la misma aula”: en el grupo de control, un 32,51% de los docentes respondieron: “Al menos una vez al mes” “Imparto clase en equipo con otro docente en la misma aula”. En el grupo de tratamiento, el porcentaje correspondiente ascendió a 37,80%. También se redujo el porcentaje de docentes que dijeron “Nunca” realizar dicha práctica, de un 37,11% a un 32,96%.

b) Comparación de las dimensiones: cultura, prácticas docentes, relaciones interpersonales

En la encuesta de “clima institucional y prácticas docentes”, se estipuló la observación de siete dimensiones. De ellas, se analizarán las tres que arrojaron resultado estadísticamente significativo según la diferencia de promedios que arrojaron las respuestas del grupo de tratamiento en comparación con las del grupo de control. Las dimensiones que han mostrado una mayor diferencia entre ambos grupos: Prácticas docentes, Cultura y Relaciones interpersonales.

- ***Prácticas docentes***

Esta dimensión fue la más representativa de todas las que se abordaron en la encuesta cuando se hizo la comparación de respuestas entre los grupos de tratamiento y control. Aquellos docentes

cuyos directivos hicieron el PLIE de FVA en el año 2017, relatan no sólo implementar más prácticas innovadoras, sino con más frecuencia que los docentes que pertenecen al grupo de control en 7,68 puntos porcentuales.

- *Cultura*

La dimensión “Cultura”, resultó 5,73 puntos porcentuales más favorable en el grupo de tratamiento que en el de control, esto es, fue la segunda más representativa de las que se procuró medir en la encuesta.

Esta medición sugiere que los docentes cuyos directivos ya han realizado el PLIE, asignan calificación más alta a los ítems correspondientes a la dimensión “Cultura”. Y dentro de los ítems abordados, el que presenta la mayor diferencia entre las respuestas de los grupos de tratamiento y control es “La institución educativa se esfuerza por realizar proyectos para integrar a la comunidad.”, presentando una diferencia de 13 puntos porcentuales en las respuestas más positivas: “Muy de acuerdo”.

- *Relaciones interpersonales*

La dimensión “Relaciones interpersonales” arrojó una diferencia de 5,46 puntos porcentuales entre los grupos de tratamiento y control, a favor del grupo de tratamiento. Fue la tercera dimensión con diferencias más significativas de entre las siete abordadas por la encuesta.

Conclusiones

La satisfacción revelada por los participantes directos del PLIE en la “Encuesta final”, denota una clara aceptación del mismo.

En las respuestas a la “Encuesta de clima institucional y prácticas docentes”, respecto a los ítems según la mención o relación con el directivo - “Mención explícita”, “Indirecta-permisos” o “Indirecta-institucional”- se observaron importantes diferencias positivas a favor del grupo de tratamiento, es decir, que los docentes que no participaron del PLIE, observan cambios en torno a la persona de su directivo y a su desempeño dentro de la institución.

En lo que hace al derrame del curso por parte de los participantes hacia los demás docentes e integrantes de la institución, abordado también por la “Encuesta de clima institucional y prácticas docentes”, la diferencia de respuestas entre los grupos de control y de tratamiento en las dimensiones más significativas - “Prácticas docentes”, “Cultura” y “Relaciones”- muestran una clara tendencia a ser positivas en el grupo de tratamiento.

Entrevistas complementan el abordaje cuantitativo a lo largo del reporte.

Bibliografía

Arón, A. M., Milicic, N. (2002). Clima social escolar y desarrollo personal (pp. 5-10). Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/33362359/Desarrollo_social_y_emocional.Su_relacion_con_el_clima_escolar.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1535304661&Signature=JmMLSJFXafwLP5xgYr4trxYGOLo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DClima_social_escolar_y_desarrollo_person.pdf

Blejmar, B. (2015). El lado subjetivo de la gestión. Bs. As.: Aique.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. EDUCAR nro. 47 - ISSN 0211-819X. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130837004>

Bryk, A. S.; Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. Educational leadership, 60(6). Disponible en: http://www.ohiohstw.org/sitefiles/Trust_in_Schools.pdf

Caligiore Corrales, I.; Díaz Sosa, J. A. "Clima organizacional y desempeño de los docentes en la ULA: Estudio de un caso." Revista Venezolana de Gerencia (RVG), Año 8. Nº 24, 2003, 644-658. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/290/29002408/>

Davini, M. (1995) La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías. Bs. As.: Paidós.

Deal, T.; Peterson, K. (2016). Shaping School Culture. Ed: Jossey-Bass.

De Lorenzi, O. (2008). Voces de la Educación Superior / Publicación Digital Nº 2 Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa DGCyE. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf

Di Virgilio, M. M. (2012). Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales. 1ra ed, Buenos Aires. Fundación CIPPEC.

Dussel, I. (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. - 1a ed. - Buenos Aires, Santillana.

Hurtado Bottero, J. M. (2008). Gestión de instituciones escolares: la cultura escolar chilena y la influencia de las variables del soft management en el rendimiento académico. Disponible en: <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/1434/505062.pdf?sequence>

Leithwood, K., C. Day, P. Sammons, A. Harris and D. Hopkins (2006), Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning (Report Number 800), NCSL/Department for Education and Skills, Nottingham.

Martin, A. J.; Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.

Marzano, R., T. Waters and B. McNulty (2005), *School Leadership That Works: From Research to Results*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Granica editor.

Ministerio de Educación y Deportes. (2018). Secretaría de Evaluación Educativa. *Aprender 2017. Primer informe de resultados*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/aprender-2017-accede-los-resultados-de-primaria-y-secundaria-nivel-nacional>

Muñiz, M. V. (2014). *Reseña a: San Fabián J.L. y Granda, A. (2013). Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis. *Revista nro. 20*, ISSN: 1885-0286

Murillo Torrecilla, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4, No. 4e

Patta Ramos, M; Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, set/oct 2012.

Pidello, M. A.; Rossi, B.; Sagastizabal, M. Á. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Universidad Nacional de Rosario, Argentina - Educación* Vol. XXII, N° 43. ISSN 1019-9403. Disponible en: http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1450/2013_PUCP.pdf?sequence=1&isAllowed=y Pont, B.; Nusche, D.; Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership Volumen 1: Policy and practice*, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>

Pont, B. (2018). El liderazgo escolar: un papel clave en la mejora educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, marzo, número 487, pp. 93 a 98.

Robinson, V.; Rowe, K.; Lloyd, C. (2009). The impact of leadership on students outcomes: an analysis of the differential effects of leaderships types. *Educational Administration Quarterly*, 44.

Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Valle, A.; Blas, R. y Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/ep/v3n1/art01.pdf>

Romero García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero (coord.), *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Anthropos.

Suárez, I.; Mendoza, B.; Sánchez, C. (2008). El proceso de autoevaluación del desempeño docente. *Educare*, vol. 12, nro. 3, septiembre.

22. Formación de Líderes Intermedios en el Sistema de Educación Pública

Andrea Horn Kupfer, Universidad Alberto Hurtado - CEDLE

Resumen ejecutivo

La presente ponencia da cuenta del diseño y ejecución de una propuesta formativa para líderes del nivel intermedio en Chile en el contexto de creación del Sistema de Educación Pública. Se trata de una experiencia desarrollada con profesionales del Servicio Local Puerto Cordillera cuyo objetivo es mejorar sus conocimientos y habilidades para realizar la labor de apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales. Se revisan características generales del programa formativo, con especial énfasis en su enfoque de desarrollo de capacidades, y se discuten los aprendizajes y desafíos que surgen de dicha experiencia.

Palabras clave: Apoyo Pedagógico, Formación, Líderes Intermedios, SLEP.

Introducción

La promulgación de la ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, posibilita el fortalecimiento del nivel intermedio de nuestro sistema escolar, aquel que media entre las políticas y recursos provenientes del nivel central, y la gestión y liderazgo en cada establecimiento para el mejoramiento de los aprendizajes. Este fortalecimiento del nivel intermedio se produce con la creación de una nueva institucionalidad para el sector público: los Servicios Locales de Educación, pues con ellos surgen nuevas funciones y responsabilidades para el nivel intermedio, tal como la función de apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales, hasta ahora débilmente desarrollada por los municipios. Para mayor detalle sobre las nuevas funciones de los SLEP en el ámbito técnico pedagógico véase artículos 7, 17, 18, 25 de la ley 21.040 (2017).

Reconociendo la falta de oferta formativa para profesionales del nivel intermedio y la necesidad de fortalecer a dichos actores como efectivos agentes de cambio y promotores de la mejora escolar, el Ministerio de Educación, a través de la creación de los Centros de Liderazgo Educativo, solicitó el diseño e implementación de propuestas formativas dirigidas a ellos.

Desde el año 2017, los centros han diseñado e implementado un programa formativo para líderes educativos del nivel intermedio con foco en el apoyo pedagógico a los establecimientos educacionales, durante 2018, con la entrada en vigencia de la Ley 21.040, esta propuesta fue adaptada para centrarse en los profesionales y funcionarios del equipo técnico pedagógico de los primeros servicios locales de educación.

La presente ponencia se realiza en base a la experiencia de formación de Líderes Intermedios durante 2018 en el Servicio Local de Educación de Puerto Cordillera, equipo que participó del programa formativo durante sus primeros meses de instalación.

Contexto

El mandato a los Servicios Locales de velar por la calidad de la educación, implica desarrollar una labor de apoyo compleja e integral con los establecimientos, que más allá de la labor administrativa y financiera hasta ahora realizada por los municipios, cuente con una mirada estratégica a las trayectorias educativas en el territorio, preocupación por la vinculación con otras instituciones a nivel local y regional, fomenta la participación de las comunidades educativas en los

procesos de toma de decisiones para la mejora, fortalezca el liderazgo directivo en los establecimientos educacionales y les provea apoyo técnico pedagógico. En pocas palabras, significa acelerar el tránsito del nivel intermedio en Chile desde lo que se consideraba como un “sostenedor de recursos” a una institución de soporte a los establecimientos para la mejora continua de los aprendizajes.

El programa de formación desarrollado está enfocado especialmente a la función de apoyo técnico pedagógico de los Servicios Locales. Cabe notar que la novedad de esta función no solo está en la formalidad de su definición como responsabilidad del nivel intermedio, sino también en su enfoque de desarrollo de capacidades para llevarla a cabo¹, se trata de un enfoque que requiere nuevas habilidades, conocimientos y herramientas por parte de quienes realizan el apoyo pedagógico a los establecimientos y del cual en Chile tenemos poca experiencia.

El tema de la capacidad para los procesos de mejoramiento escolar ha sido entendido de diferentes maneras (Hadfield, Chapman, Curryer, & Barrett, 2002; Harris, 2008; Hopkins, Harris, & Jackson, 1997; Mitchell & Sackney, 2000). Tomando las palabras de Harris (2008) podemos decir que *la construcción de capacidad consiste en hacer que la escuela sea capaz de autogenerar su desarrollo mediante la inversión en aquellas condiciones a nivel de escuela y de sala de clases que promueven el aprendizaje y el cambio* (p. 133). Esto implica dar pasos en reculturizar la escuela, reestructurarla y generar oportunidades de aprendizaje permanentes, procesos que están fuertemente vinculados a la forma en que se despliega el liderazgo.

Algunas vías ampliamente reconocidas para el desarrollo de capacidades han sido el enfoque de la investigación – acción (Elliott, 2010), la formación en servicio (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011) o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves & Fullan, 2012; Harris & Jones, 2012).

También se ha dicho que las metodologías más adecuadas para el aprendizaje de los adultos, deben avanzar hacia un enfoque cercano a la práctica y de carácter profesionalizante (Kolb & Kolb, 2005). Lo anterior implica una reflexión sobre el propio rol, creencias y sentido de lo que se realiza, la forma en que se realiza y el contexto en el que se realiza. Requiere fortalecer habilidades para identificar problemas de práctica y para diseñar soluciones de manera colaborativa, informada y situada a dichos problemas (Mintrop, 2016).

El servicio local de Puerto Cordillera fue creado en junio de 2018, tiene bajo su responsabilidad 50 establecimientos educacionales y 11 jardines vía transferencia de fondos del territorio conformado por las comunas de Coquimbo y Andacollo. En el programa formativo, desarrollado entre julio y noviembre de 2018, participaron 29 personas: 15 directivos del Servicio Local (profesionales de la UATP) y 14 directivos de establecimientos educacionales incluyendo directoras de jardines infantiles.

Desarrollo de la experiencia

A continuación, se presentan las principales características de la propuesta formativa.

Objetivo General

¹ Véase el documento “Bases para un modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública”, elaborado por la Dirección de Educación Pública en el año 2018.

Mejorar las capacidades de los líderes del nivel intermedio que brindan apoyo educativo a los establecimientos escolares, en coherencia con las políticas de fortalecimiento de la educación pública impulsadas por el MINEDUC.

Objetivos Específicos

- Comprender el rol de apoyo educativo desde el nivel intermedio del sistema escolar
- Fortalecer habilidades de apoyo educativo y acompañamiento a los establecimientos desde un enfoque de desarrollo de capacidades, conducentes a promover el liderazgo de los equipos directivos y el trabajo en red entre establecimientos y actores del sistema educativo territorial.
- Ejercitar habilidades y prácticas de apoyo educativo, entre las que se cuentan: identificar problemas de práctica y sus causas, observar en base a evidencia, utilizar y analizar datos para diagnosticar problemas de práctica y fundamentar el diseño de soluciones, escucha generativa, retroalimentación, identificar recursos para el cambio, diseñar procesos de mejora, y trabajar de manera colaborativa.

Duración, modalidad y estructura de la propuesta formativa

El programa tuvo una duración de 150 horas cronológicas: 100 presenciales y 50 de trabajo individual o grupal, las que se distribuyeron en los siguientes módulos:

Apoyo técnico pedagógico desde el nivel intermedio. Contexto y desafíos (12 hrs)	Identificación de un problema de práctica y sus causas (16 hrs)	Acompañamiento al establecimiento con foco en reflexión sobre la práctica (32 hrs)	Liderazgo pedagógico (24 hrs)	Trabajo en red (16 hrs)

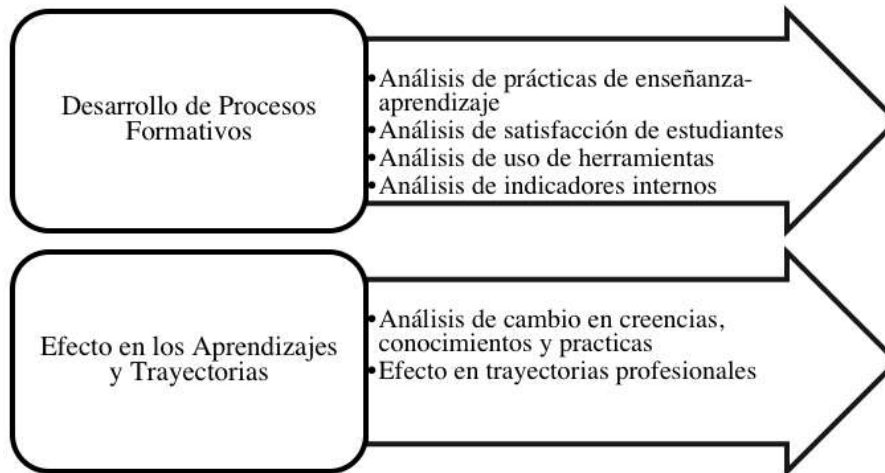
Metodología

Con el fin de desarrollar capacidades se utilizan metodologías para el aprendizaje de adultos, esto significa que se trabaja a partir de ejercicios prácticos (Kolb, 1984). Intencionamos el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la escucha, la empatía, el trabajo colaborativo y creamos oportunidades de aprendizaje a partir del intercambio con otros.

Evaluación de la experiencia

Contamos con un marco evaluativo para medir la efectividad del programa. Este marco cuenta con dos grandes dimensiones y en cada una de ellas diversos componentes

Cuadro Síntesis: dimensiones y componentes del Marco Evaluativo



El componente *Desarrollo de Procesos Formativos* está compuesto por la percepción de satisfacción de los participantes con la pertinencia de los objetivos, metodologías y dominio de conocimientos docentes para el desarrollo de cada curso, también da cuenta de indicadores internos como asistencia, evaluaciones diseñadas para cada módulo y tasa de término de los participantes. Por su parte el componente que mide *Efectos en los Aprendizajes* busca identificar el progreso de los aprendizajes y efectos de las acciones formativas en cuatro áreas o componentes centrales: cambios en las creencias de los participantes, en sus conocimientos, habilidades y prácticas, y en sus trayectorias profesionales.

Las dimensiones y componentes del marco evaluativo son medidas a través de diversos instrumentos (encuestas de satisfacción, entrevistas, cuestionarios de evaluación de aprendizajes) que se aplican en diferentes momentos del tiempo.

Resultados

Los cuestionarios aplicados a los participantes consideran una serie de preguntas, que permiten comprender el nivel en el cual se encuentran respecto de 15 habilidades. A partir de un análisis comparativo entre la aplicación del cuestionario inicial y los resultados de la aplicación en el cierre, se puede apreciar mejoría en prácticamente todos los aspectos evaluados. En concreto, las habilidades con mayor porcentaje de participantes que se sienten “muy preparados” para llevarlas a cabo son “Delegar responsabilidades en mi equipo, basada en la construcción de confianza y capacidades” (63,6%), “Recolectar datos sistemáticamente, para tomar decisiones en base a evidencias” (54,5%) y “Mantener el trabajo en equipo en un contexto de transición hacia la formación de los servicios locales” (54,5%).

Por su parte, en las entrevistas realizadas a tres participantes (tanto al inicio como al cierre del diplomado), se puede apreciar que las actividades del curso fueron una instancia positiva para conocer a las personas que forman parte de los equipos de trabajo, tanto desde sus perspectivas técnicas y profesionales, como también desde un punto de vista humano y personal. El poder compartir instancias de trabajo, de reflexión y de discusión permite conocer a las personas y equipos en un ambiente protegido, de discusión y de desarrollo profesional. Así mismo, cabe destacar algunas voces que dan cuenta de cambios en las prácticas de apoyo pedagógico por parte del SLEP.

“Esta es la primera vez que ya llevamos dos reuniones de redes de educación parvularia, entonces ya nuestra red tiene una dupla de acompañamiento, ya nuestra red está tomando los problemas de práctica, ya estamos buscando las causas de estos problemas, para poder diseñar estrategias de mejora hacia los jardines, entonces, yo creo que va bien encaminado, o sea ha hecho lo que tiene que hacer.” (Directora Jardín Infantil, IV región).

Conclusiones

El foco en el desarrollo de capacidades para la realización del apoyo pedagógico ha significado pasar de una visión instrumental de las funciones de los niveles intermedios basada en el cumplimiento de tareas, a una en la que son considerados como agentes de cambio y mejoramiento. También implica una mirada complementaria a la mejora basada en estándares para pasar de la pregunta sobre qué prácticas de liderazgo es necesario fortalecer, a la pregunta sobre cuáles son necesarias de promover en un determinado contexto y cómo desarrollarlas, fomentando el diseño de soluciones desde el interior de los establecimientos así como entre ellos.

El trabajo en red, el acompañamiento y el foco pedagógico de los sostenedores, se asocian prácticas relativamente nuevas en nuestro país, por lo que es un desafío formar a estos actores sin contar con experiencias probadas en nuestro sistema escolar. Para los participantes que están pasando al sistema de educación pública además se combinan desafíos de conformar equipos y ordenar una serie de dispositivos de gestión territorial más allá de las nuevas funciones en el ámbito de apoyo pedagógico.

Las metodologías que proponemos en nuestras propuestas formativas para el desarrollo de capacidades invitan a los participantes a identificar problemas de práctica y sus causas a reflexionar sobre sus posibles vías de mejora y a construir soluciones de manera colaborativa. Lo anterior presenta un desafío respecto de la lógica imperante en materia de mejoramiento, relacionada con responder a programas y demandas externas de cambio, en la que es el nivel central o la consultora externa quien sugiere lo que se debe cambiar y cómo hacerlo. Pocas veces se utilizan como palancas de cambio los recursos de la escuela, se logra ver la responsabilidad organizacional en la forma de abordar un problema o se centra la mejora en problemas específicos relacionados con el aprendizaje.

Referencias

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, W. (2011). Policies that support profesional development in an era of reform. *Kappan digital edition*. https://http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/PDK_92_6/81pdk_92_6.pdf
- Elliott, J. (2010). *La Investigación - acción en educacion* (Sexta edición ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Hadfield, M., Chapman, C., Curryer, I., & Barrett, P. (2002). Building Capacity, Developing your School: Centre for Research into Teacher and School Development School of Education, University of Nottingham & National College for School Leadership (England).
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York & Toronto: Teachers College Press; Ontario Principals' Council.
- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. Oxon & New York: Routledge.

- Harris, A., & Jones, M. (2012). El Poder y Potencial de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la Construcción de Capacidades. In A. Harris (Ed.), *Liderazgo y Desarrollo de Capacidades en la Escuela* (pp. 95-106). Santiago.
- Hopkins, D., Harris, A., & Jackson, D. (1997). Understanding the school capacity for development: growth states and strategies. *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.
- Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública (2017).
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement. A practical guide for education leaders*. Cambridge: Harvard Educational Press.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement, Building Capacity for a Learning Community*. Netherlands: Swets & Zeitlinger publishers.

23. La formación de líderes pedagógicos en la Ciudad de Buenos Aires: un desafío para la política educativa

Autores:

- María Lucía Feced Abal, Directora General- Dirección General Escuela de Maestros del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: lucia.feced@bue.edu.ar
- Isabel Bompert, Coordinadora de Formación de Equipos de Conducción y Supervisión Escolar- Dirección General Escuela de Maestros del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: ibompertlv@yahoo.com.ar
- Andrea Samper, Coordinadora del Programa de Liderazgo y Gestión para Directivos Escolares de la Dirección General Escuela de Maestros- Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Correo electrónico: andreadsamper@gmail.com

Moderador:

Julián Parenti, Jefe de Gabinete- Dirección General Escuela de Maestros del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: julian.parenti@bue.edu.ar

Resumen

El fortalecimiento del liderazgo pedagógico dentro de las escuelas se ha posicionado con fuerza dentro de las políticas educativas a nivel mundial (Pont et al., 2008; Barber, Whelan & Clark, 2010)¹ a partir de los distintos avances de la investigación que han demostrado que el liderazgo escolar representa la segunda variable, luego de la labor de los docentes, que influye sobre el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, K. et al., 2008).²

Como afirma Vaillant, “el liderazgo escolar se construye, y refiere a la facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Y estos procesos no son innatos sino que requieren de capacidades que pueden ser promovidas y desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares”.³

1 Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/dataoecd/32/54/44374937.pdf>

2 Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management.

3 Vaillant, D. (2015), Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Paris, UNESCO

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires presenta un compromiso sostenido con el fortalecimiento de los sistemas escolares y en especial el Liderazgo directivo. A través de la

Dirección General Escuela de Maestros, organismo dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa del Ministerio de Educación e Innovación, sostiene como propósito fundamental el desarrollo profesional de los docentes, equipos de conducción y supervisión de todos los niveles del sistema educativo de la jurisdicción, gestionando para ello variedad de acciones y dispositivos.

En el marco de la normativa vigente, se diseñan programas para la formación de directivos que cuentan con instancias de pre-inducción e inducción a los cargos directivos y dispositivos de formación continua permanentes para los cargos de conducción en el transcurso de su carrera directiva.

Considerando que la organización escolar es una organización viva, dinámica inserta en una sociedad compleja, incierta y cambiante, por lo cual es imprescindible que el director tenga la formación y los estrategias necesarias para “leer” lo que acontece y emerge en la comunidad escolar y asuma su responsabilidad de proyectar y concretar con la comunidad un propuesta educativa transformadora y superadora de la realidad cotidiana, el propósito de este panel es compartir las experiencias realizadas en la instancia de pre-inducción a través del programa de Liderazgo y Gestión y el postítulo en Gestión Educativa correspondiente a la etapa de inducción. Las propuestas se desarrollan sobre cuatro características que favorecen el éxito de su desarrollo: 1- Se presentan como alternativas de formación optativas, apelan al deseo y compromiso de los postulantes con su crecimiento profesional; 2- Se trabaja con el desarrollo de competencias de manera progresiva; 3- Se basan en el aprendizaje experiencial y en la reflexión práctica sobre el terreno de intervención cotidiana. 4- Son propuestas internivel, comparten el espacio formativo docentes y directivos de los tres niveles del sistema escolar: nivel inicial, nivel primario y nivel secundario.

Palabras clave: Política Educacional, Formación Profesional, Aprendizaje, Desarrollo de las habilidades, Calidad de la Educación.

Descripción y objetivos del panel

En la República Argentina, el acceso a los cargos directivos, al igual que la formación continua de los equipos de conducción, está regulado por las normas que fija cada jurisdicción. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), esta norma emana del Estatuto del Docente (Ordenanza 40.593 y sus modificatorias) que establece, entre todas las cuestiones que atañen al desempeño docente desde el aspecto administrativo-legal, los requisitos para acceder a los cargos de conducción y las instancias de formación obligatoria que deben cumplimentar los directivos en el inicio de su tarea y posteriormente, en el transcurso de su carrera directiva.

De lo antedicho se desprende que la Ciudad de Buenos Aires cuenta con instancias de pre-inducción e inducción a los cargos directivos y con dispositivos de formación continua permanentes, lo que constituye indudablemente un marco de referencia de enorme valor. Sin embargo, la estructura y la dinámica de nuestro sistema educativo hacen que, en numerosas oportunidades, se acceda a los cargos de conducción en carácter de suplente o interino, lo que implica que el docente que toma posesión de ese cargo no atravesó la formación correspondiente al período de inducción (Curso Básico de Ascenso), no debió validar sus conocimientos y competencias a través de un Concurso de oposición y, al no revistar en

carácter de titular, no está en condiciones de acceder al Curso para Recientemente Titularizados, obligatorio para todos aquellos directivos que acceden por concurso al cargo durante el primer año de su gestión. Como ejemplo, en 2017 de 899 cargos directivos en el nivel primario, solo 442 (49,16 %) estaban cubiertos por titulares, 190 (21,13 %) por interinos y 267 (29,7 %) por suplentes. Así, con o sin la formación específica, ese docente asume una función que exige saberes y competencias indispensables para liderar una comunidad escolar que aspira a la mejora continua de los aprendizajes de sus alumnos, para lo cual debe transmitir y compartir una visión clara de la escuela a la que aspira, liderar la elaboración del proyecto que la concrete, involucrar a la comunidad en su implementación, promover el desarrollo profesional de sus docentes y acompañar y supervisar su desempeño, y generar las condiciones para que los docentes lleven a cabo la tarea de enseñar de manera efectiva, todo esto en un escenario de creciente complejidad.

El propósito de este panel es compartir las experiencias realizadas en la Ciudad de Buenos Aires (CABA) para acompañar a los aspirantes a directores y directores recién asumidos, y que por su trayectoria profesional aún no se encuentran en condiciones de concursar su cargo. La primera presentación dará el marco institucional y el enfoque pedagógico desde el cual la Dirección General Escuela de Maestros, área responsable de la formación continua en la CABA, diseña, implementa y evalúa los trayectos formativos para líderes escolares. La segunda presentación mostrará las conclusiones de la evaluación realizada a la primera edición del Programa de Liderazgo y Gestión, dirigida a aspirantes a la dirección escolar. La tercera exposición presentará el postítulo Actualización académica en Gestión Educativa, correspondiente a la etapa de inducción.

1° exposición: La formación de directores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

La Dirección General Escuela de Maestros es el área del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) responsable de la formación continua de los docentes de todos los niveles y modalidades que integran su sistema educativo. Es también encargada de la formación de los futuros directores escolares, para quienes ofrece programas de pre-inducción, inducción y formación continua, y la formación para el desempeño de nuevos roles de acompañamiento pedagógico.

La DGESM tiene como objetivo brindar una capacitación docente de excelencia, gratuita y directamente vinculadas a las temáticas y problemáticas educativas vigentes, para así contribuir a la mejora integral del sistema educativo en la CABA. Sus acciones se vehiculizan con los siguientes criterios generales: a) la consideración de la escuela como destinataria de la formación continua; b) la actualización disciplinar y didáctica de docentes; y c) la mirada sobre la trayectoria docente, donde la formación continua acompaña su creciente profesionalización.

Para atender estos criterios, se proponen acciones vinculadas a las demandas propias del sistema educativo, de las instituciones, y de sus docentes, referidas a su formación permanente en los diferentes niveles. El diseño e implementación de cada acción adopta diferentes formatos según su modalidad, frecuencia, duración, el tipo de actores que participan y las actividades planteadas. La formación docente continua en la DGESM comprende, de este modo, una oferta integral que contempla a) **la atención en territorio**, contextualizada, dependiendo de demandas específicas (distrital, institucional), en servicio con modalidades flexibles (presencial, a distancia y mixta); b) las propuestas formativas asociadas al **avance en la carrera profesional** del docente, contemplada en el Estatuto Docente (cursos de ascenso y para

recientemente titularizados, entre otros); c) **la oferta fuera de servicio** vinculada con los temas de actualidad pedagógica que se brinda a través de formatos (cursos, trayectos, postítulos) y modalidades flexibles.

En este sentido, el enfoque pedagógico que define sus propuestas de formación se sostiene en los siguientes pilares:

1. **Flexibilidad**, por tener propuestas variadas en términos de duración, modalidad, formato, que reconoce las múltiples demandas de formación continua que atañen a los docentes y a las escuelas, y a las cuales trata de responder.
2. **Modularidad**, en propuestas que pueden integrarse y/o combinarse para convertirse en trayectos de mayor extensión y/o profundidad.
3. **Autonomía con relación a la formación inicial**, su foco está puesto en la vinculación con el desempeño actual de cada profesional y en el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer su rol.
4. **Su renovación y adaptación a necesidades**, que combinan requerimientos de actualizaciones curriculares-disciplinares, temáticas transversales, cambios hacia nuevos enfoques didácticos, acompañamiento a la implementación de las políticas educativas.
5. **Su alcance**, tiene llegada masiva y sostenida al conjunto de docentes y directivos de todo el sistema educativo.
6. **Su anticipación**, pretende anticiparse en términos de discusión temática, de abordaje de problemas y de enfoques.

Por su parte, el fortalecimiento del liderazgo pedagógico se ha posicionado con fuerza dentro de las políticas educativas a nivel mundial teniendo en cuenta la influencia de los directivos escolares en la eficacia y mejora de la calidad de las escuelas que lideran. Una sólida formación inicial y continua de directores, focalizada en los nuevos desafíos que implica la conducción de una institución educativa orientada a la inclusión y la calidad y con foco en la gestión pedagógica, contribuye a crear las condiciones para que la tarea de enseñar se desarrolle en un ámbito que promueva los aprendizajes, la autonomía, el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad, el crecimiento profesional y el fortalecimiento de los vínculos.

A partir de estas consideraciones, en los últimos tres años los equipos de la DGESM diseñaron e implementaron dos programas que se orientan a ofrecer a los directivos - futuros y nóveles- los recursos y estrategias para la gestión a partir de los cuales podrán desarrollar competencias de liderazgo que profundizarán a lo largo de su carrera directiva: el Programa de Formación en Liderazgo y Gestión y la Actualización para Directivos nóveles, que presentaremos a continuación. De esta manera se procura dotar al sistema de líderes educativos que logren escuelas efectivas e innovadoras, mediante un enfoque sustentado en el desarrollo de las competencias necesarias para ejercer la función directiva.

2° exposición: El programa de Liderazgo y Gestión

El propósito de esta exposición es presentar las conclusiones de la evaluación realizada sobre la primera edición del Programa de Formación en Liderazgo y Gestión, entre agosto 2017 y junio 2018.

El Programa se divide en 2 etapas y está dirigido a docentes de nivel inicial, primario y secundario que aspiran a desempeñarse en cargos directivos. Cada etapa dura un

cuatrimestre, durante el cual se procura el desarrollo de las siguientes competencias, que caracterizan una buena dirección escolar:

a) Desarrollo Institucional y estratégico	a. Diagnosticar la situación de la escuela a partir de evidencias cuantitativas y cualitativas. b. Definir y comunicar una visión en la que todos se sientan comprometidos y convocados a participar. c. Planificar, instrumentar y monitorear planes de mejora y/o proyectos de innovación estratégica.
b) Clima escolar, comunidad y contexto	d. Desarrollar un clima escolar que promueva: experiencias para aprender a vivir con otros, un auto concepto positivo, y condiciones adecuadas para enseñar y aprender. e. Animar la participación de todos los actores de la comunidad y de otras organizaciones en la vida escolar.
c) Gestión pedagógica	f. Identificar problemas de la enseñanza. g. Brindar orientaciones para la mejora de los aprendizajes h. Identificar necesidades y oportunidades de capacitación y gestionar el desarrollo profesional del equipo docente.

Tabla 1. Competencias a desarrollar en el Programa de Liderazgo y gestión. Fuente: DGESM-CABA.

De manera transversal, se plantea un Trabajo de Campo en 2 etapas y el desarrollo de un portafolio integrador. La modalidad de la cursada se propone una modalidad combinada de 224 horas (128 presenciales y 96 virtuales) que incluyen: encuentros quincenales presenciales, trabajo en plataforma de e-learning con acompañamiento de un tutor, trabajo de campo en escuelas y actividades de extensión.

Su propuesta didáctica se sostiene en los siguientes pilares: el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión; la cultura de trabajo cooperativa; el enfoque en los puntos de entrada al conocimiento, como oportunidad para plantear una propuesta inclusiva e integral; el uso de estrategias para hacer visible el pensamiento como camino para la reflexión; el valor del registro y de la documentación, la valoración diagnóstica continua y la reflexión sobre la propia práctica, como modo de construir comprensión y mejorar nuestras acciones; el valor de las buenas preguntas y de la retroalimentación continua; y la integración de TIC a la gestión directiva.

Dispositivo de monitoreo y evaluación

Durante la primera edición del Programa, se desarrolló un dispositivo de monitoreo y evaluación⁴, que recolectó información sobre sus diversos aspectos a través de entrevistas, encuestas y grupos focales al equipo de coordinación, docentes y participantes, y análisis de producciones y portafolios.

Una de las preocupaciones principales refería a la posibilidad de analizar en qué medida el programa facilitaba el desarrollo de competencias, la articulación entre la teoría y la práctica, y el posicionamiento en el rol. Para ello, se incluyó una evaluación comparativa del análisis de un caso realizado por los participantes al inicio y al finalizar el programa, que permitiera obtener aproximaciones a su progreso.

⁴ El dispositivo de monitoreo y evaluación estuvo a cargo de la Dra. Cristina Carriego y la Dra. Paula Pogré.

Conclusiones de la evaluación

A partir del análisis de la información recopilada, se destacan como fortalezas del programa tres particularidades de su propuesta didáctica:

1. Se enfoca al desarrollo de las capacidades centrales requeridas para el ejercicio del cargo de gestión. Esto se observa en el diseño inicial del curso, en la elección de los temas de los módulos, y en el diseño de desempeños que incluyen análisis de casos, proyectos, discusión de problemas y trabajos de campo integradores. El contacto con las escuelas, las entrevistas al personal directivo en actividad, y las observaciones sistemáticas de clases o del funcionamiento institucional, permite establecer una relación directa entre el saber y la aplicación de conceptos y herramientas analíticas sobre casos reales. El programa contribuye con un posicionamiento en el rol y con el desarrollo de la capacidad de ofrecer alternativas o construir soluciones a los problemas escolares cotidianos.

2. La evaluación de las capacidades se realiza a través de un sistema de portafolios que integran los trabajos y la reflexión de los participantes sobre ellos. En las presentaciones sucesivas de los trabajos que requieren revisiones se pueden observar importantes avances. Los progresos se ven en la definición del problema y en el aumento de la coherencia entre problemas identificados y metas y acciones propuestas. Asimismo, se promueve el desarrollo de la capacidad metacognitiva y autoevaluativa.

3. La articulación y la complementariedad entre presencialidad y virtualidad desarrolla la autonomía y ofrece la experiencia de una forma de aprendizaje propia del siglo XXI. El requerimiento de uso de tecnología para cumplir con las clases virtuales y la exigencia de las actividades supone un creciente nivel de destreza en el uso de los recursos tecnológicos como también altos niveles de autonomía para asegurar el cumplimiento de los requisitos de aprobación del programa. En forma indirecta, podría pensarse que aprender a través de entornos digitales ayuda a pensar la enseñanza también a través de estos medios y a usar con mayor asiduidad la tecnología en el desarrollo de la enseñanza.

3° exposición: Postítulo: Actualización académica en gestión educativa

El posicionamiento de esta propuesta puede expresarse a través de una afirmación de Denise Vaillant, quien plantea que “el liderazgo escolar se construye, y refiere a la facultad de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Y estos procesos no son innatos sino que requieren de capacidades que pueden ser promovidas y desarrolladas mediante procesos de formación, de colaboración y de intercambio entre pares”.

En este marco, el postítulo está destinado a directivos con hasta tres años de antigüedad en el cargo y promueve, a partir de la implementación de un modelo de formación experiencial, colaborativo y de reflexión sobre la propia práctica, y de la consideración de las dimensiones cognitiva, emocional, volitiva y conductual como pauta para la reflexión sistemática, la formación de directivos que lideren la mejora continua de las escuelas a su cargo, entendida esta como “un incremento sistemático de calidad y resultados a lo largo del tiempo”.

Es un postítulo de 200 horas con una modalidad de cursada mixta: 150 horas presenciales y 50 horas virtuales. La primera cohorte cursó durante el 2018.

Conclusiones

1. El postítulo es una alternativa de formación optativa. Apela al deseo y compromiso de los postulantes con su crecimiento profesional. La motivación intrínseca facilita el involucramiento, promueve el aprendizaje y estimula la metacognición. El propósito del director escolar es generar las condiciones institucionales para garantizar el derecho a la educación de los alumnos, generando equipos docentes responsables de su desempeño y resultados, que posibiliten aprendizajes significativos y valiosos en los estudiantes. Si los directores están involucrados y entusiasmados con su propio aprendizaje, traccionan hacia la formación permanente.

2. Se trabaja con el desarrollo de competencias de manera progresiva. Se focaliza en cinco competencias básicas para el desempeño del rol: Comunicación, Liderazgo, Gestión, Relaciones Interpersonales, e integración socio-comunitaria. Se encuadra en el marco de la teoría de la complejidad, habituando a los directores a análisis multireferenciales sobre los cuatro ejes temáticos que se trabajan: Desarrollo de la organización escolar estratégica; Acompañamiento al proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación; Construcción de la comunidad educativa y vínculo con el contexto; Liderazgo del desarrollo profesional docente.

3. Se basa en el aprendizaje experiencial y en la reflexión práctica sobre el terreno de intervención cotidiana, centrado “en el aprendizaje y el desarrollo de competencias transferibles a contextos diferentes en el tiempo y en el espacio”. El enfoque por competencias anclado en el aprendizaje experiencial le permite al directivo conectarse con su aprendiz para fortalecer su formación, construir modos de intervención focalizados en su comunidad educativa e internalizar estrategias que propician miradas institucionales y sistémicas, superando el trabajo en soledad con los temores y presiones que acarrea.

4. El clima de trabajo y el espacio para la emocionalidad son cuidados y promovidos de manera permanente. El clima como sistema emergente de relaciones humanas en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina (Unesco, 2013; Treviño et al., 2010), por lo tanto también influye en el aprendizaje de la institución toda. La educación emocional se toma como contenido y continente de la propuesta. Se potencia el desarrollo de competencias emocionales, con objeto de capacitarlos como agente multiplicadores al interior de las instituciones.

5. Se promueve la construcción de una comunidad de aprendizaje; Espacios para el aprendizaje autónomo y el aprendizaje colaborativo. El enfoque es integrador, potenciando el intercambio entre las experiencias de los distintos niveles del sistema educativo.

Esta propuesta se ancla, como mencionamos, en el Aprendizaje Experiencial, entendido como la generación de una teoría de acción, a partir de una experiencia, que deberá continuamente ser modificada para mejorar los resultados. Se trata de aprender a desaprender, y aprender a aprender. Hacer las cosas para considerarlo como experiencia, no es suficiente. Es necesario reflexionar sobre los hechos, para provocar el aprendizaje y luego tomar las acciones pertinentes. Yturalde, expresa que el Aprendizaje Experiencial es “la generación cíclica de teorías de acción, a partir de experiencias interiorizadas”.

Conclusiones del panel

Consideramos, tal como lo plantea Fullan, que las direcciones escolares necesitan un nuevo tipo de liderazgo más próximo a la condición humana, y “A los humanos los motivan fundamentalmente dos factores: hacer cosas que sean intrínsecamente significativas para ellos y trabajar con otros —compañeros, por ejemplo— para alcanzar objetivos que merezcan la pena nunca antes alcanzados”⁵ Por tal motivo sostenemos el valor de generar dispositivos formativos con las características mencionadas, y que les permita a los futuros directores y directores noveles vivenciar durante sus experiencias formativas el impacto de posicionarse como “el líder del aprendizaje”, y ser aquel que lo ejemplifica, y que genera las condiciones para que todos aprendan. Esta práctica sustentada por el aprendizaje colaborativo, es la base para la convertir a las escuelas en verdaderas comunidades de aprendizaje, permitiendo transformar las escuelas en aquel espacio en el cual todos aprenden, disfrutan y se encuentran con otros para su bienestar y el bienestar de la comunidad.

5 Fullan, M. (2016) “La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto” Editorial Morata

Bibliografía

- UNESCO 1988
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., D. Nusche and D. Hopkins (eds.) Improving School Leadership, Volume 2, Paris: OECD
- Fullan, M. (2016) “La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto” Editorial Morata
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning: Experience k the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management.
- Pérez Ariza, M. y Trujillo Sáez, F (2006) Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo. Buenos Aires. Grupo editorial universitario.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Paris, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/dataoecd/32/54/44374937.pdf>
- Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. revista de antropología experimental, No 10, 2010, especial educación 8: 89-102
- Vaillant, D. (2015), Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Paris, UNESCO
- Yturalde E. Aprendizaje experiencial. worlwide inc., training & consulting. <http://www.aprendizajeexperiencial.com> [En línea. 9 de Enero de 2019]

II. INVESTIGACIONES

CLAVES, TRAYECTORIAS Y SUSTENTABILIDAD DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR

24. Claves para el mejoramiento escolar

Millicent Bader Dawson

Resumen

El estudio de las trayectorias de mejora escolar es un importante insumo para los establecimientos educacionales y para la labor de la política educativa. En la línea de la investigación realizada en Chile, el presente estudio de casos busca aportar a la comprensión de las trayectorias de establecimientos de enseñanza básica y media de distintas dependencias y niveles socioeconómicos, en base a un análisis que considera factores a nivel contextual, de gestión institucional, y de núcleo pedagógico. Entre los resultados, destaca la importancia de un liderazgo que capta las oportunidades y desafíos de su comunidad educativa, para gestionar apoyos internos o externos que se traduzcan en soportes importantes para el trabajo cotidiano en el establecimiento y en la sala de clases.

Palabras claves

Mejora educativa- Mejora sostenida- Escuelas eficaces- Calidad de la Educación}

Introducción

Indagar en los elementos que sustentan y dificultan el mejoramiento de las escuelas es de extrema relevancia para gatillar la mejora en otros establecimientos educacionales, y para perfeccionar la política educativa en curso. Si bien no existe una guía concreta para la mejora, es importante comprender cómo las interrelaciones entre el contexto, los soportes institucionales y el trabajo al interior del aula pueden explicar las trayectorias educativas de cada caso.

Si bien la investigación acerca de los elementos que permiten generar y sostener procesos de mejora ha tenido distintos enfoques a lo largo del tiempo, las últimas corrientes han consensuado la relevancia del entorno en el que se sitúa la escuela y sus procesos internos.

A partir de ello, es que el presente estudio busca describir y analizar los elementos que facilitan y dificultan los procesos de mejora en establecimientos de Chile. Esto, con el objetivo de generar información relevante para el impulso de procesos de mejora en distintos establecimientos del país.

La investigación se desarrolló en dos fases, una orientada a la educación básica y otra a la educación media. Mediante un estudio de casos, se pretende contribuir con un análisis que nutra aún más el acervo de conocimiento respecto a los caminos de mejora de escuelas de diversas características, de manera de aportar a la auto-reflexión de las comunidades educativas, y de

compartir buenas prácticas que podrían ser incorporadas por otros establecimientos educativos.

Fundamentación teórica

En la literatura hay consenso respecto a que los procesos de mejora no son lineales, en tanto las escuelas suelen transitar desde periodos de mejora significativa a otros de relativa declinación y nuevamente a momentos de mejora (Elmore y City, 2007), evidenciando una importante variación de los logros a largo plazo en las escuelas. Así, la noción de proceso de las trayectorias escolares resulta adecuada para comprender de mejor manera cómo los establecimientos generan y sostienen su mejora educativa.

Sebring y Montgomery (2015) identifican cinco apoyos esenciales a los procesos de mejora de la escuela, aunque estos no aseguran por sí solos un mejoramiento sostenido: (1) la capacidad y compromiso del equipo docente con la mejora; (2) vínculos positivos entre apoderados y escuela; (3) un entorno de aprendizaje seguro y ordenado; (4) un currículum y actividades extraprogramáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes; y finalmente (5) un liderazgo eficaz, en donde los líderes estimulen y enriquezcan el desarrollo de los otros cuatro apoyos organizativos clave.

Por otra parte, Gray, Hopkins y Reynolds (1999) identifican tres “rutas hacia el mejoramiento escolar”: (1) enfoques tácticos, (2) enfoques estratégicos y (3) generación de capacidades. El primero tiene relación con las acciones de corto plazo, en donde las escuelas se concentran principalmente en los resultados. El segundo busca implementar acciones al interior del aula, apuntando al vínculo entre las prácticas de los profesores y los aprendizajes de los estudiantes. El tercero se enfoca en la reflexión colectiva, lo que comprende al mejoramiento como un proceso permanente.

De acuerdo a los hallazgos de su investigación, Gray, Hopkins y Reynolds (1999) concluyen que la mayoría de las escuelas operan a nivel táctico, y solo unos pocos asumen el mejoramiento como un proceso que requiere de la construcción de organizaciones de aprendizaje, que generan capacidades internas para sustentar los cambios logrados.

En el contexto nacional, Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) han descrito distintas tipologías de mejoramiento educativo. Como resultado de su investigación fue posible delimitar cuatro tipologías: *Mejoramiento escolar institucionalizado*; *Mejoramiento escolar en vías de institucionalización*; *Mejoramiento incipiente*; y *Mejoramiento puntual*.

A pesar de las diferencias de las distintas líneas investigativas, surge como consenso la importancia de factores como el desarrollo de capacidades a largo plazo, la construcción de comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre su quehacer educativo (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014), el foco en los aprendizajes, una cultura escolar positiva y un clima de altas expectativas, entre otros.

Cabe señalar que los factores que contribuyen a que las escuelas experimenten procesos de mejora, dependen en gran medida del contexto y los elementos particulares del establecimiento. El análisis de la trayectoria de los establecimientos permite identificar algunas similitudes y patrones comunes que luego derivan en la construcción de distintas tipologías. Aunque esto no significa que los tipos de trayectorias identificadas sean etapas secuenciales (donde una sea condición de la otra), las tipologías permiten observar fortalezas y debilidades de las escuelas, lo que puede traducirse en un aporte para la gestión de los establecimientos educativos.

Objetivo

Describir y analizar las prácticas de establecimientos educacionales que han experimentado trayectorias de mejora educativa¹, identificando los facilitadores y obstaculizadores que se presentan en los contextos específicos de las comunidades escolares.

Método

Se realizó un estudio descriptivo y explicativo de corte cualitativo, compuesto por dos fases. La primera correspondió al seguimiento de establecimiento de enseñanza básica, y la segunda, enfocada en establecimientos de enseñanza media.

Fase 1: Educación básica

Se realizaron 12 estudios de caso en establecimientos de enseñanza básica, que demostraron tener una trayectoria de mejoramiento sostenida o sistemática² en el periodo 2008-2015. La muestra fue segmentada según nivel socioeconómico y dependencia administrativa en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Biobío, en zonas urbanas y rurales.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, *shadowing*³ y observaciones participantes a distintos actores dentro del establecimiento. El trabajo de campo tuvo una duración de 6 meses, en los que, en total, se realizaron 36 *shadowing*, 36 entrevistas, 36 entrevistas grupales y 24 observaciones.

Herramientas	Actores o espacios del establecimiento
Shadowing	Director Jefe de UTP Docente destacado
Entrevista	Director Jefe de UTP Docente destacado
Entrevista grupales	Docentes Estudiantes Apoderados
Observaciones no participantes	Recreos Reuniones de equipos directivos y docentes

Fase 2: Educación Media

¹ Las trayectorias se definen en base al Índice de Desempeño Escolar (IDE) desarrollado por Valenzuela y Allende (2014).

² Una trayectoria sistemática presenta al menos dos períodos con cambio positivo, y ninguno negativo. La mejora sostenida tiene al menos dos períodos de cambio positivo, donde solo el primero puede ser negativo.

³ Técnica de investigación cualitativa que permite profundizar en las prácticas, comportamientos e interacciones cotidianas al interior de una organización, de modo de conocer aspectos distintos a los que los actores pueden entregar mediante su relato. En este caso, consistió en un seguimiento de dos días durante la jornada laboral, en el que el observador no debe interrumpir ni interpelar al observado.

Se realizaron 11 estudios de caso en establecimientos de enseñanza media, que demostraron tener una trayectoria de mejoramiento sostenida⁴. A diferencia de la fase 1, ésta incluyó 5 establecimientos con trayectoria de deterioro para contrastar. La muestra fue segmentada según nivel socioeconómico, dependencia administrativa y modalidad educativa en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y del Biobío.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones no participantes a distintos actores del establecimiento y se analizaron documentos institucionales. El trabajo de campo tuvo una duración de 5 meses, en los que se realizaron en total 48 entrevistas, 48 entrevistas grupales y 32 observaciones.

Herramientas	Actores o espacios del establecimiento
Entrevista	Sostenedor Director Jefe de UTP
Entrevista grupales	Docentes Estudiantes Apoderados
Observaciones no participantes	Aula Espacios comunes relevantes

Resultados

Ambas fases del estudio sugieren que las prácticas, estrategias o elementos clave para la mejora en escuelas pueden clasificarse en: i) factores estructurales o de contexto, y en ii) elementos a nivel de escuela y de aula.

Los primeros refieren a aspectos tales como la dependencia administrativa, el nivel socioeconómico, el tamaño de los establecimientos, el reconocimiento que reciben las escuelas en su comunidad, y las políticas que orientan el sistema educativo. Estos elementos pueden constituirse como grandes oportunidades para las escuelas, o como obstáculos y dificultades que deben superar en su camino a la mejora.

Respecto a los elementos a nivel de escuela, destaca la presencia de un liderazgo directivo impulsor de cambios; una gestión escolar centrada en el desarrollo docente; y una buena gestión de la convivencia escolar. A nivel de aula, surge la importancia del clima en la sala de clases, las relaciones entre docentes y estudiantes, las expectativas de aprendizaje y la calidad de la clase realizada.

Las variables estructurales o externas pueden favorecer los procesos de mejora de las escuelas, o bien, puede transformarse en condicionantes desafiantes, como el contexto social vulnerable. Sin embargo, aunque éstas pueden influir en los procesos educativos de las escuelas, no explican por sí solas la trayectoria de un establecimiento. El impulso de la mejora se gesta al interior de las escuelas, por lo que las comunidades deben articular y buscar sinergias entre los elementos externos e internos, para orientar sus procesos hacia la mejora escolar (Raczynski y Muñoz, 2006).

⁴ Se definió en base al IDE desarrollado por Valenzuela y Allende (2014), que la Agencia de Calidad replicó para el periodo 2001-2014 en la educación media (II medio).

En este sentido, aunque no existe una guía concreta para mejorar, fue posible identificar ciertos elementos manejables por las escuelas que impulsan un proceso de mejora, los cuales corresponden a los siguientes:

- **Liderazgo directivo:** Elemento clave para sostener una trayectoria de mejora. Se levanta la importancia de tener equipos directivos estables y validados por la comunidad educativa, que dan sentido al trabajo cotidiano y que ejercen un liderazgo de tipo distribuido. Destaca la buena comunicación con la comunidad educativa, la capacidad de gestionar los desafíos de su contexto particular, y vincularse con instituciones u organizaciones del entorno que pueden transformarse en un apoyo para el establecimiento educativo.
- **Gestión de recursos humanos:** Se destaca la disponibilidad de horas no lectivas, los procesos de selección y reclutamiento de docentes, los procesos de inducción de profesores nuevos, la gestión de las ausencias laborales, el reconocimiento a los docentes y las posibilidades de capacitación y formación continua.
- **Gestión pedagógica:** Es de alta relevancia el orden y estructuración de los procesos técnico-pedagógicos, la existencia de un trabajo pedagógico colaborativo, la organización de planificaciones y evaluaciones, el acompañamiento en el aula, el análisis de logros y resultados educativos, su proyección hacia el cumplimiento de metas institucionales y el Programa de Integración Escolar (PIE) en la gestión pedagógica de la escuela.
- **Prácticas al interior del aula:** La existencia de procesos pedagógicos definidos, la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes y las prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y compromiso de los estudiantes, aporta en gran medida a los procesos de mejora.
- **Educación integral:** Alta relevancia de la formación valórica, la entrega de habilidades para la vida y el desarrollo personal y social. También el fomento de la motivación y autoestima de los estudiantes, un clima de respeto, orden y participación, de hábitos saludables y de habilidades y competencias socioemocionales.
- **Relación con las familias:** Se desarrolla estrategias de trabajo individual con los apoderados y para fomentar la participación en las actividades de la escuela.

Conclusiones

El estudio permitió identificar algunos elementos que se constituyen como hitos o elementos relevantes para comprender la trayectoria de los establecimientos educativos.

Los soportes son de gran relevancia para iniciar y sostener procesos de mejora. Esto es, la presencia de un equipo directivo estable, que define un proyecto educativo compartido y con objetivos claros, y que lidera prácticas intencionadas para la estructuración de los procesos de gestión curricular. Cabe destacar que algunos soportes institucionales han permitido hacerse cargo de condicionantes externos desafiantes, como el contexto socioeconómico de las familias y estudiantes.

Tanto los factores contextuales como los soportes son elementos que influyen en el núcleo pedagógico. Su gestión permite construir el andamiaje necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Elmore, 2010).

A nivel del núcleo pedagógico, destaca la importancia de las relaciones afectivas entre estudiantes y docentes, un buen clima de convivencia en el aula, y la valoración de la calidad docente. También se relevan las expectativas positivas de la comunidad educativa respecto al futuro de sus estudiantes, la motivación de los alumnos por el aprendizaje, y el compromiso de los docentes con su labor educativa.

Aunque no existen estadios de mejora, ni recetas para lograrla, es importante comprender cómo las interrelaciones entre el contexto, los soportes institucionales y el núcleo pedagógico pueden explicar las trayectorias educativas de cada caso. Para desarrollar procesos de mejora sostenibles en el tiempo, se releva la importancia del desarrollo de capacidades a largo plazo, y la construcción de comunidades de aprendizaje que reflexionan sobre su quehacer educativo (Bellei et al, 2014).

Anexos

Criterios de selección de la muestra fase educación básica

Nivel socioeconómico	Zona	Trayectoria de mejora	
		Municipal	Particular Subvencionado
NSE bajo o medio bajo	Rural	Caso N°4 (VIII) Caso N° 6 (V) Caso N° 11 (V) Caso N° 12 (VIII)	
	Urbana	Caso N° 9 (VIII)	Caso N°10 (RM)
NSE medio	Rural		
	Urbana	Caso N°1 (RM)	Caso N°2 (V) Caso N°3 (RM) Caso N°5 (RM) Caso N°7 (RM) Caso N°8 (RM)

Criterios de selección de la muestra fase educación media

		Trayectoria de mejora		Trayectoria de deterioro	
Nivel socioeconómico	Modalidad	Municipal	Particular Subvencionado	Municipal	Particular Subvencionado
NSE bajo o medio bajo	CH	Caso N° 1 (RM)	Caso N° 5 (V)	Caso N° 12 (VIII)	
	TP	Caso N° 2 (V)	Caso N° 6 (VIII) Caso N° 7 (VIII)	Caso N° 13 (VIII)	Caso N° 15 (VIII)
	PV	Caso N° 3 (VIII)	Caso N° 8 (RM)	Caso N° 14 (V)	
NSE medio	CH	Caso N° 4 (RM)	Caso N°9 (V)		
	TP				Caso N° 16 (VIII)
	PV		Caso N° 10 (RM)		
NSE alto o medio alto	CH		Caso N°11 (V)		

Notas: Las abreviaciones CH, TP y PV corresponden a las modalidades Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Polivalente, respectivamente.

Metodología definición trayectorias de mejora y deterioro para selección de establecimientos de enseñanza media de la muestra.

Tanto el concepto de mejora como el de deterioro, se definieron en base al Índice de Desempeño Escolar (IDE) desarrollado por Valenzuela y Allende (2014), que la Agencia de Calidad replicó para el periodo 2001-2014 en la educación media (II medio).

Los indicadores utilizados para generar el IDE se adaptan para la educación media de la siguiente manera:

- 1. Efectividad escolar:** promedio Simce de Lectura y Matemática de II medio, considerados de forma separada.
- 2. Eficacia escolar:** efecto respecto del promedio nacional en los resultados Simce controlando por los atributos socioeconómicos, culturales e institucionales de las familias y la escuela.
- 3. Eficiencia interna:** tasa anual de aprobación de I a IV medio, y tasa de retención de I y II medio, dado los importantes cambios que se producen cuando los estudiantes optan definitivamente a estudiar en establecimientos humanistas o técnico-profesionales.
- 4. Equidad relativa:** promedio Simce de la escuela sobre su desviación estándar. Se calcula por separado para Lectura y Matemática.
- 5. Equidad absoluta:** porcentaje de estudiantes que superan el estándar de aprendizaje insuficiente en Lectura y Matemática.

La réplica realizada por la Agencia de Calidad considera en el cálculo a los últimos seis promedios móviles de resultados en II medio en el periodo que abarca desde 2001 a 2014. Las trayectorias se delimitan considerando cambios significativos en periodos interanuales adyacentes. Se asume como un cambio significativo desde 0,1 o más desviaciones estándares.

Los tipos de mejoras definidos por Valenzuela y Allende (2014) corresponden a mejoras sistemática, sostenida, básica, y aleatoria. Para el caso de la fase de enseñanza media, se consideraron solo a establecimientos con mejora sostenida, es decir, que tuvieron una caída significativa durante el primer periodo analizado. Para complementar el análisis de trayectorias de establecimientos de enseñanza media, se incluyen también los que presentan trayectorias de deterioro en su efectividad escolar. El deterioro sostenido refiere a establecimientos que tuvieron dos o tres periodos negativos, y donde solo el primer periodo puede ser positivo.

Para identificar trayectorias de deterioro, se analizaron establecimientos que: i) contaran con información para todo el periodo; ii) que el cambio agregado fuese negativo; y iii) una reducción de 0,4 o más en desviaciones estándares del IDE durante el periodo. Para identificar trayectorias de mejoramiento, se analizaron establecimientos que: i) contaran con información para todo el periodo; ii) el cambio en el periodo fuese positivo; y iii) el cambio agregado en todo el periodo fuese de 0,4 o más desviaciones estándares.

Referencias

- Bellei, C.; Pérez, L. M.; Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). ¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, Unicef, Santiago de Chile.

- Bellei, C.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X.; Contreras, D. (2014): Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Segunda edición. Santiago Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C.; Morawietz, L.; Valenzuela, J.P.; Vanni, X. (eds.) (2015): Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. 1a edición. Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile CIAE.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Volume VII: Factors Affecting Implementation and Continuation. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.
- Creemers, B.; Stoll, L.; Reezigt, G. y ESI-Team (2007). Effective School Improvement—Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.), International Handbook of School Effectiveness and Improvement.
- Elmore, R. & City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. Harvard Education Letter, Volume 23, Number 3.
- Gray, J.; Hopkins, D.; Reynolds, D.; Wilcox, B.; Farrell, S. y Jesson, D. (1999). Improving Schools: Performance and Potential, Buckingham: Open University Press.
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. Perspectiva Educacional, Vol 52, N° 1, Enero 2013; Págs. 31- 67.
- Harris, A., Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. British Journal of Educational Studies 52 (4):417-431.
- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Santiago de Chile.
- Hopkins, D. (2001). School improvement for real. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2005). Tensions in and Prospects for School Improvement. En The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change. Netherlands: Springer.
- Leithwood, K. (ed.) (2002): Second international handbook of educational leadership and administration. Dordrecht: Springer (Kluwer international handbooks of education, v. 8).
- Madden, M. (2001). Success against the odds – five years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas. RoutledgeFalmer.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L., Pérez-Albo, M.J. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico práctico de mejora de la eficacia escolar. Revista española de pedagogía, 218, 69-84.
- Murillo, J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J.; Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13 (1), 69-102.
- Raczynski, D., Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres P. 900. Informe final.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile, Ministerio de Educación, Santiago.
- Reynolds, D.; Teddlie, C.; Chapman, C.; Stringfield, S. (2016): Effective school processes. En: Christopher Chapman (ed.): The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group (Routledge International Handbook Series), 77.
- Schleicher, A. (2012). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world. OCDE.

- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). The Essential Supports for School Improvement. Research Report. Consortium on Chicago School Research.
- Sebring, P.; Montgomery, N. (2014): Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. En: Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 5 (1), pág. 63–85.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007). School Effectiveness and Improvement in the 21st Century: Reframing for the future. En Townsend, T. (Ed.).The International Handbook of School Effectiveness and Improvement: Review, Reflection and Reframing. New York: Springer.
- Valenzuela, J., Allende, C. (2014). Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las Escuelas de Educación Básica 2002-2010.

25. Comprendiendo el mejoramiento sostenido en educación secundaria en Chile.

Cristian Bellei, Mariana Contreras, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni
Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile

Resumen

El propósito del estudio fue analizar los factores y los procesos que explican los procesos de mejora sostenido en establecimientos de educación secundaria en Chile. La investigación se basa en un estudio mixto, en especial en un estudio de caso múltiple de liceos que fueron identificadas como que mejoran su desempeño durante aproximadamente una década.

El análisis transversal permitió identificar un conjunto de elementos para comprender el mejoramiento de estos liceos, en cuatro ejes: gestión institucional, procesos pedagógicos, vínculo con los estudiantes, y gestión del contexto. Sin embargo, varios de estos elementos no se presentan en todos los liceos de la misma forma, por lo cual distinguimos cuatro tipos de liceo: humanista científico urbano excelencia; técnico Profesionales; humanista científico de pequeñas comunidades; y metropolitanos populares.

Palabras clave: Mejoramiento, Efectividad, Liceos, Chile

Introducción

Nuestro marco teórico combina la tradición de investigación sobre el mejoramiento y la eficacia escolar (especialmente sobre el cambio educativo sostenido y los desafíos para educar a los estudiantes de poblaciones desfavorecidas), con temas críticos de investigación social sobre la escuela secundaria como la segmentación clave entre el currículo académico y el vocacional; la dimensión sociocultural de la relación entre la escuela como institución normativa y las culturas juveniles (Bellei, 2012, Molina, 2013, Sepúlveda et al., 2014)

En particular, busca llenar un vacío notorio en esta tradición en Chile y América latina, cual es la relativa postergación de la educación secundaria como foco de análisis. Una limitación importante que han tenido estas líneas de investigación es la escasez de estudios que permitan entender la efectividad y la mejora escolar en el tiempo (Reynolds et al., 2011; Murillo 2008). Esto es relevante porque la evidencia sugiere que el mejoramiento escolar es complejo y discontinuo. En efecto, varios autores plantean que el mejoramiento no es un proceso fijo ni lineal (Elmore & City, 2007; Hopkins, Reynolds & Gray, 1999; Stoll, 1999; Bellei et al, 2014), sino cíclico, en el que las unidades educativas tienen momentos de mejoramiento, estancamiento y/o retroceso (Elmore & City, 2007; Fullan, 2005), y frecuentemente, volátil (Anderson, 2007). Esa es la importancia de tomar una perspectiva de mediano-largo plazo como lo hacemos en este estudio.

Un desafío adicional es cómo se mide u observa la sostenibilidad del mejoramiento, efectividad o cambio educativo. La mayoría de los estudios utiliza como indicador principal la mantención de la mejora de resultados de aprendizajes de los estudiantes medidos en pruebas estandarizadas, especialmente en lenguaje y matemáticas. Los estudios sobre la estabilidad de la eficacia escolar

incorporan modelos multinivel que se aplican a una misma cohorte de estudiantes en el tiempo (Doolaaerd, 2002, Creemers & Kyriakides, 2010). Algunos estudios complementan con otros indicadores, referidos al desempeño de los estudiantes (como la equidad de resultados o la aprobación anual) o al logro y características generales de la escuela (como la tasa retención, matrícula, o cambios en la composición socioeconómica y/o étnica de los alumnos) (Maden, 2003; Bellei et al., 2014).

Objetivos

El objetivo principal de la investigación fue identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación secundaria en Chile han mejorado su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos, en diferentes contextos sociales e institucionales. El propósito final de este proyecto es producir conocimiento útil para que quienes toman decisiones políticas, administradores de liceos y docentes, puedan hacerlo basándose en evidencia.

Los objetivos específicos fueron: i) Describir en profundidad las características, procesos y cambios desarrollados por los liceos; ii) Analizar dichos procesos, identificando dimensiones y elementos que permitan explicar sus trayectorias de mejoramiento en la última década; iv) Identificar los factores que permitieron iniciar, sustentar y profundizar sus trayectorias de mejoramiento; V) Profundizar en el rol de los líderes escolares en dichos procesos de mejoramiento.

Diseño Metodológico

En una primera etapa se construyó un Índice de Desempeño Educacional para los establecimientos de enseñanza media para la identificación de trayectorias de mejoramiento en los liceos del país. Esto se realizó mediante análisis estadísticos avanzados que permiten utilizar un set de indicadores de resultados de una década principalmente términos de efectividad, eficacia y equidad, así como la magnitud, localización y caracterización de los establecimientos que presentan esta evolución positiva. De los 2.122 establecimientos que imparten enseñanza media para los cuales se tenían datos comparables de la última década, sólo 174 presentaron un mejoramiento sistemático y/o sostenido en el período considerado.

Por último, con el objetivo de comprender cómo lo han hecho estos establecimientos para alcanzar tales trayectorias, es decir cuáles fueron los factores que permitieron iniciar y sustentar estas trayectorias de mejoramiento, se seleccionó de este subconjunto una muestra de 12 liceos para realizar estudios casos múltiples en profundidad (Stake, 2003). Estos liceos además de mostrar trayectorias de mejora sostenidas y/o sistemáticas, tienen en común atender a estudiantes de nivel socioeconómico bajo o medio, y presentar niveles de selectividad inferior a la media nacional. Fuera esto, se procuró conformar una muestra heterogénea que fuese representativa de diversas realidades a nivel país, incluyendo diferentes niveles de desempeño educativo al inicio de la década. Así, se seleccionaron cinco liceos técnico profesionales, un polivalente y seis científico humanista; tres privados subvencionados y 9 municipales.

Para reducir la complejidad del carácter multidimensional de la efectividad y el mejoramiento escolar, concentramos la indagación en tres niveles del sistema de cada establecimiento (contexto, liceo y aula). Para esto en cada liceo, se realizaron entrevistas individuales y grupales a docentes, directivos actuales y anteriores, alumnos, exalumnos, apoderados, sostenedor, y otros informantes

clave; observación directa de algunas dinámicas escolares; análisis de documentos institucionales y otra información secundaria disponible y aplicación de cuestionarios a una muestra de estudiantes sobre enseñanza en el aula y temas pedagógicos.

Principales Resultados

En primer lugar, es importante señalar que hubo una importante dificultad de encontrar liceos con trayectoria de mejora sostenida y sistemática, y que cumplieren los criterios adicionales del proyecto; comparativamente mayor que en el estudio equivalente de educación básica.

En segundo lugar, se observa una mayor complejidad de los procesos de mejoramiento en comparación a los de las escuelas básica. En general los liceos enfrentan dos desafíos: mantenerse atractivos a fin de captar matrícula y mantenerse relevantes, es decir en conexión con instituciones de educación post secundaria o laborales, en un contexto de mayor competencia entre establecimientos que en educación básica. En la lucha por mantenerse competitivos en el mercado escolar y en un contexto marcado por una mayor orfandad de políticas nacionales, han debido introducir cambios institucionales mayores, más radicales, como por ejemplo transformarse en mixtos, integrarse con una escuela básica, o convertirse en un liceo técnico profesional, entre otros. Por lo tanto observamos no solo “mejoramientos graduales”, sino también cambios institucionales radicales.

El sentido y también medida de éxito de los establecimientos de educación secundaria, a diferencia de la básica, está estrechamente vinculado a la salida o lo que hacen sus estudiantes egresados. De ahí que el trabajo de vinculación con instituciones externas, empresas e instituciones de educación superior es una clave para los liceos. Sus indicadores finales de logro, están, condicionados en parte al establecimiento y calidad estos vínculos.

En tercer lugar, casi todos los liceos, el liderazgo de los directivos ha tenido un rol protagónico en los cambios y en la trayectoria de mejoramiento de los liceos. La mayoría de los directivos han tenido una alta estabilidad en sus cargos y/o procesos de sucesión exitosos. Si bien en general son equipos directivos grandes, la distribución del liderazgo en los liceos presenta un amplio rango lo que esta mediado por el tamaño y el nivel de desarrollo y/o complejidad de los procesos de mejoramiento del liceo.

Por otra parte, existe una fuerte orientación hacia las mediciones externas, especialmente liceos Humanistas científicos, con sus conocidas consecuencias asociadas, incluyendo el estrechamiento curricular, así como el agobio y estrés de los actores. No obstante, esto se combina con fuerte sentimientos de orgullo y logro dado el éxito de estos liceos en los resultados de estas pruebas.

En cuarto lugar, la cultura del trabajo docente se caracteriza por un intenso trabajo colaborativo pero a diferencia de educación básica, esta colaboración se da principalmente al interior de los departamentos de asignatura. En algunos de los liceos observamos una buena coordinación y articulación entre los departamentos, pero en otros observamos una cultura más balcanizada. Asimismo, observamos un mayor conocimiento y autonomía de los docentes mayor que en los docentes de básica, porque están especializados en sus asignaturas.

En quinto lugar, los estudiantes son muy heterogéneos en cuanto a sus trayectorias educativas, intereses y bases académicas. Todos los liceos tienen prácticas para gestionar esta diversidad que aplican en diferentes grados, que van desde aquellas no deseadas como diferentes formas de selectividad de ingreso o durante el proceso a otras menos excluyentes como agrupaciones internas por rendimiento o reforzamientos focalizados, que en algunos casos de igual modo están asociadas a resultados altamente desiguales entre estudiantes/cursos al final del ciclo.

En términos pedagógicos, se identifica tres tendencias: una permanencia de métodos más bien tradicionales orientados a cubrir el currículum (especialmente en las asignaturas evaluadas externamente), un fuerte trabajo de diferenciación en ambos extremos del desempeño: diferentes formas de reforzamiento para alumnos con más dificultades, incorporación asistentes de aula, pero también talleres y preuniversitarios, cursos focalizados, academias para alumnos con más motivación o mejor desempeño), y algunas formas pedagógicas innovadoras, especialmente canalizadas a través de talleres y actividades curriculares de libre elección.

Por otro lado, a nivel de la convivencia escolar, la tendencia es a establecer relaciones cercanas y amables entre estudiantes, y entre estos y profesores. En general, la convivencia y la disciplina aparecen como no problemáticas en estos liceos. Sin embargo, se advierte una escasa baja inclusión de las culturas juveniles y poco reconocimiento del alumno como joven, lo que en algunos se manifiesta en una cierta infantilización del alumnado.

Por último, los liceos presentan muchas particularidades en sus características, orientaciones y procesos, por lo cual se construyeron cuatro tipologías de establecimientos: i) los liceos humanistas científicos urbanos de excelencia; ii) liceos de pequeñas comunidades; iii) liceos técnico profesionales; y iv) Liceos metropolitanos populares.

Conclusiones

Este estudio proporciona reduce en parte la enorme brecha de conocimiento en Chile y América sobre los factores y procesos que explican el mejoramiento de los establecimientos de educación secundaria, y las diferencias con los procesos de mejoramiento de las escuelas básicas. Además, los hallazgos son relevantes para el diseño de políticas y programas en un nivel donde las políticas de mejoramiento han estado relativamente ausentes en la última década.

Los resultados de este estudio han puesto en evidencia las enormes complejidades y desafíos que enfrentan los liceos del país para mejorar, comparativamente mayor que en el caso de las escuelas básicas, aún aquellos que de acuerdo a indicadores sobre desempeño educativo, presentan trayectorias de mejora sostenidas. La competencia de mercado entre liceos, la selectividad y la segregación socioeconómica escolar parecen ser fuertes limitaciones para el mejoramiento escolar genuino y generalizado.

Nuestros hallazgos también refuerzan la relevancia crítica del liderazgo escolar en los procesos de cambio y mejora de las escuelas, así como la importancia de la colaboración docente y de los departamentos de asignatura en los liceos. Además, sobresale la relevancia de la capacidad de adaptación de los liceos a los cambios y demandas externas, y lo clave de la preocupación y el trabajo por el bienestar subjetivo, el aumento de las expectativas y el proyecto de vida de los jóvenes. Por otra parte, se observan enormes desafíos respecto de la incorporación de las culturas juveniles, la gestión de la heterogeneidad, y las prácticas pedagógicas y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI. Por último, las cuatro tipologías de liceos identificados dan cuenta de los muy diferentes desafíos que enfrentan los establecimientos, lo que tiene implicancias para el diseño y desarrollo de políticas de apoyo, las que debieran ser altamente diferenciadas y contextualizadas.

Referencias

- Anderson, S., & Kumari, R. (2009). Continuous improvement in schools: Understanding the practice. *International journal of educational development*, 29(3), 281-292.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). The Evolution of Educational Policy in Chile 1980—2014. In S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America*. London: Bloomsbury Publishing.

- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?, UNICEF-CIAE, Editorial LOM, Santiago, Chile.
- Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. In La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa, Emilio Tenti Fanfani (Coord.), IIPE-UNESCO, Buenos Aires
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 409–427.
- Doolaard, S. (2002). Stability and change in results of schooling. *British Educational Research Journal*, 28, 773–787.
- Elmore, R. (2003). Knowing the right thing to do: School improvement and performance-based accountability.
- Elmore, R. & City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes Harvard Education Letter, Volume 23, Number 3.
- Fullan, M. (2005). Resiliency. *School Administrator*, 17.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and non sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42, 3–41.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257–281.
- Hopkins, D.; Reynolds, D.; and Gray, J. (1999). Moving on and moving up: confronting the complexities of school improvement in the improving schools project, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 5(1), pp 22-40.
- Maden, M. (2003). Success against the odds--five years on: revisiting effective schools in disadvantaged areas. Routledge/Falmer.
- Molina, W. (2013). Juventudes escolarizadas, sentidos y metáforas sobre el liceo municipal en el Chile contemporáneo. *Última década*, 21(38), 37-65
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. R. Blanco et al., *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, 17-47.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Sepúlveda, L; Valdebenito, M. (2014). ¿Las cosas claras?: Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos* vol. XL nº 1, 2014.
- Stake, R. E. (2003). Case studies. In N. R. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 134–164). Thousand Oaks, CA: Sage.

26. Aproximaciones a trayectos institucionales de mejora en escuelas primarias - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Landeo Lorena y Vinacur Tamara (coordinadoras); Apel Natalia; Ferraro María; Goncalves Mónica; Skornik Roxana.

Resumen Ejecutivo

Los resultados de aprendizaje constituyen una preocupación compartida por los sistemas educativos de la región, a la vez, comprender los procesos y etapas de mejora que transitan las escuelas resulta un desafío. Este estudio cualitativo explora aspectos de la gestión educativa y condiciones escolares en escuelas primarias que incrementaron sus resultados en las pruebas jurisdiccionales –2014 al 2016– en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaron 59 entrevistas a supervisores escolares, directivos y docentes, identificándose aspectos comunes entre los establecimientos seleccionados: orden institucional mediado por acuerdos de gestión y roles definidos, estabilidad y sentido de pertenencia de los equipos docentes y buen clima de trabajo. La labor de los equipos directivos, junto a los supervisores, resultan clave.

Palabras clave: liderazgo; mejora de la educación; gestión escolar; enseñanza primaria; ambiente educacional.

Introducción

El sistema educativo es un sistema complejo con varios niveles de intervención y un entramado de relaciones entre un gran conjunto de actores. En este contexto cabe preguntarse: ¿Qué es mejorar? ¿Existen etapas de mejora y qué características tienen? ¿Qué hacen las escuelas que mejoran en los resultados de las pruebas de aprendizajes? ¿Qué logros y desafíos enfrenta la conducción en estas escuelas? ¿Cómo intervienen e interactúan los distintos niveles de gestión en la mejora?

Para responder algunos de estos interrogantes, se ha iniciado una línea de trabajo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El primer estudio concluido en esta línea es de carácter exploratorio en escuelas de nivel primario que incrementaron sus puntuaciones en la evaluación de Finalización de los Estudios Primarios en la Ciudad de Buenos Aires (FEPBA)¹ entre 2014 y 2016. Este estudio explora las prácticas de gestión institucional y pedagógica que –según las perspectivas de los entrevistados– podrían incidir en la mejora de estas escuelas.

Se espera que los resultados de esta línea de trabajo contribuyan al diseño de una teoría de acción que permita alinear los soportes brindados a las escuelas, con las necesidades y desafíos que evidencian en diferentes etapas de mejora.

¹ Desde 2012 la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad, aplica anualmente las pruebas FEPBA (para las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje). Éstas son de carácter censal entre alumnos de 7mo grado de nivel primario de gestión estatal y privada.

Fundamentación teórica

La mejora escolar y particularmente la mejora en los aprendizajes forman parte de un horizonte compartido por todos los sistemas educativos y la literatura internacional da cuenta de algunos aportes al respecto.

Entre las investigaciones de la CABA, se encuentra el estudio ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires? (Sadovsky, Lerner y otros, 2006). Este trabajo aborda la mejora escolar, enfocando en el proceso de enseñanza en las escuelas con mejores resultados². Allí se destaca al rol de los equipos de conducción como un factor decisivo, para la realización de transformaciones en la escuela en la medida en que son quienes impulsan y sostienen el trabajo docente. En este sentido, se evidenciaron dos tipos de gestión directiva, uno más inclinado al control y otro más a la orientación.

En esta línea, otros autores (Elmore y Forman; 2011), también destacan el rol del liderazgo directivo poniendo el foco sobre la capacidad institucional para alcanzar una mejora sostenida. En ese marco, plantean un modelo de coherencia interna que contempla una serie de elementos: i) responsabilidad interna, valores y expectativas compartidas; ii) aprendizaje organizacional; iii) eficacia colectiva y, iv) equipos docentes y trabajo colegiado: apoyo y seguimiento, pautas y protocolos de trabajo.

En tanto, Bellei (2016) a partir de un estudio en 14 escuelas primarias chilenas, identifica cuatro tipos de trayectorias de mejora institucional que reflejan escenarios con diferentes niveles de institucionalización de los procesos escolares. Las categorías son: i) mejora restringida; ii) incipiente; iii) mejoramiento hacia la institucionalización y, iv) mejoras ya institucionalizadas.

El recorrido por los distintos materiales teóricos demuestra un énfasis en la importancia de la gestión de la conducción escolar y de la articulación e involucramiento entre los actores escolares.

La posibilidad de comprender los procesos que se dan en las instituciones educativas e identificar trayectos de mejora, permitiría generar insumos para un acompañamiento más efectivo desde el nivel central y distrital, como también focalizar y optimizar los recursos disponibles en el sistema educativo.

Objetivos

² La característica de este trabajo difiere del estudio actual, dado que ese consideró los mejores puntajes mientras que éste los que han mejorado. La selección de las escuelas de ese estudio se realizó en dos etapas: i) en el 2004 se eligieron 11 escuelas con mejores puntajes en las evaluaciones de Matemática y Prácticas del Lenguaje durante 2001 y 2003; ii) en el 2005 incorporaron escuelas en base a la valoración de los equipos de supervisión por sus “aproximaciones pedagógicas interesantes”, independientemente de los puntajes que hubieran tenido en las pruebas. Se realizó una indagación en 5 escuelas (1era etapa) y 2 escuelas (2da etapa) de CABA.

El objetivo general del estudio es identificar aspectos intervinientes en los procesos de mejora en escuelas primarias que evidenciaron incrementos en sus resultados de aprendizaje entre el 2014 y 2016.

Entre los objetivos específicos se consideran:

- Indagar acerca de las percepciones en relación con la mejora escolar.
- Conocer las principales prácticas de gestión en estas escuelas.
- Explorar las instancias de acompañamiento/apoyo que disponen estas escuelas.

Método

A partir del universo de escuelas que mostraron mejoras sostenidas en Prácticas del Lenguaje y Matemática en las pruebas FEPBA implementadas del 2014 al 2016, se seleccionó al azar ocho establecimientos, resultando cuatro de gestión estatal y cuatro de gestión privada.

El abordaje del estudio fue de carácter cualitativo, mediante la realización de entrevistas en profundidad a distintos referentes escolares realizadas entre julio y octubre de 2017, según el siguiente esquema:

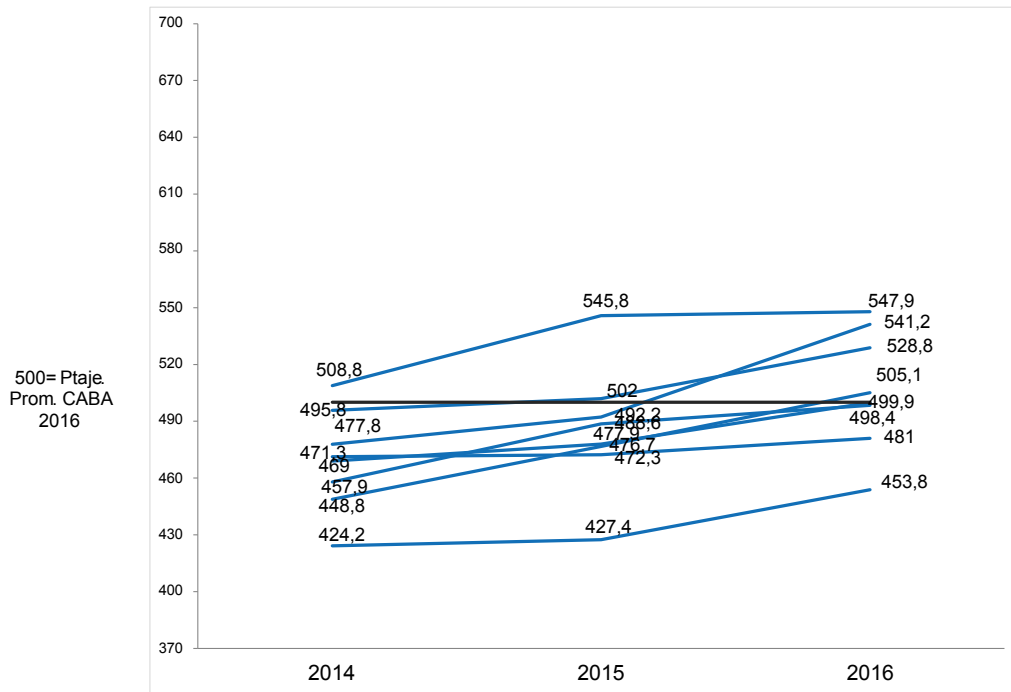
Cuadro 1: Entrevistas realizadas según tipo de gestión y cargo

Tipo de gestión	Cantidad de entrevistas						Total
	Supervi- sores	Equipo de conducción			Docentes		
		Director/a	Vicedirector/a	7º grado P. Lengua	7º grado Matemática	3º grado	
Privada	8	8	2	4	4	3	29
Estatal	8	8	3	4	4	3	30
Total	16	16	5	8	8	6	59

Cuadro Nº 2: Características de las escuelas seleccionadas

	Características de las escuelas de Nivel Primario seleccionadas								Total
	Tipo de gestión		Tipo de jornada		Cantidad promedio de alumnos por sección		Cantidad de secciones por grado		
	Estatal	Privada	JC	JS	Entre 19 y 25 alumnos	Entre 26 y 31 alumnos	1 sección	2 secciones	
Cantidad de escuelas	4	4	3	5	4	4	4	4	8
Las escuelas están localizadas en barrios diferentes, y atienden población de sectores medio y medio bajos. Los barrios son: Villa Urquiza, Saavedra, Villa Lugano, Balvanera, Recoleta, Villa Crespo, Palermo, La Boca.									
§	Las escuelas seleccionadas muestran mejoras en ambas áreas (PL y M) en las tres mediciones, siendo ligeramente más elevados los puntajes alcanzados en Prácticas del Lenguaje.								
§	En general, los puntajes de estas escuelas se posicionan alrededor del promedio para la jurisdicción (500 puntos).								
§	En Matemática , en algunos casos las mejoras muestran movilidad al interior del mismo grupo de desempeño, como ser el caso de la mayoría de las escuelas de gestión estatal seleccionadas y la mitad de las de gestión privada, que si bien sus puntajes promedio mejoran de un año a otro, se mantienen en el grupo de desempeño 1 entre el 2014 -2016. Otro grupo de escuelas de gestión privada, en el área de Matemática, dan cuenta de un “salto” del grupo 1 al grupo 2 a partir de sus puntajes promedio.								
§	En Prácticas de Lenguaje , las mejoras reflejan desplazamientos de un grupo de desempeño a otro, especialmente en las de gestión estatal quienes a partir de sus puntajes promedios evidencian un pasaje del grupo de desempeño 1 al 2. Mientras que la mayoría de las escuelas de gestión privada de la muestra, en PL se sostienen dentro del grupo 2 aún presentando mejoras de un año a otro. En los gráficos siguientes se pueden observar estos resultados.								

Gráfico 1: Puntajes promedio FEPBA Matemática 2014-2016

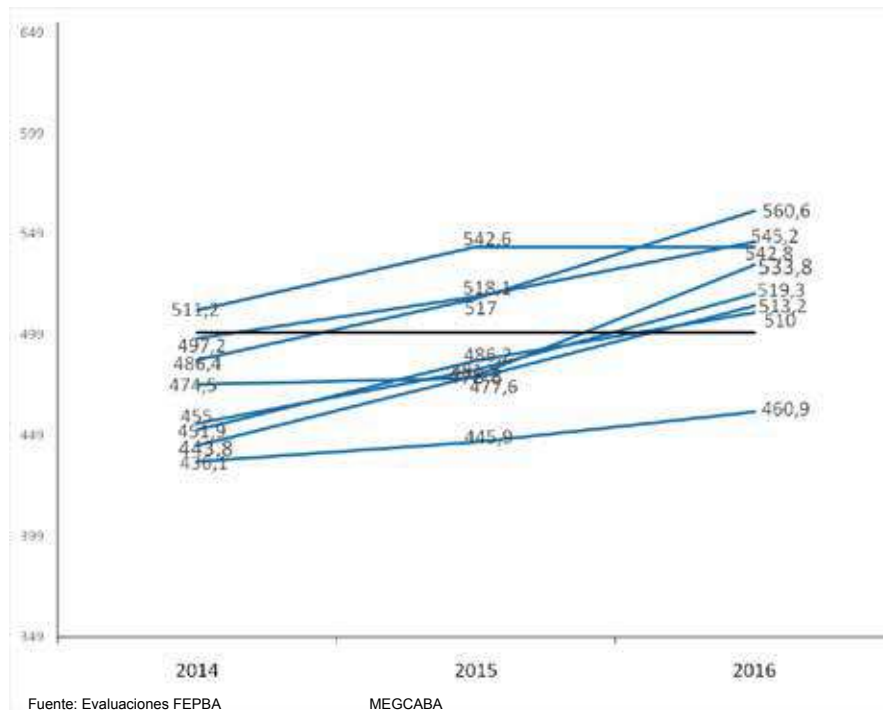


Fuente: Evaluaciones FEPBA 2014 -2016- UEICEE -MEGCABA

Gráfico 2:
promedio
Prácticas
Lenguaje

Puntajes
FEPBA
del
2014-2016

500=
Ptaje.
Prom.
CABA
2016



Fuente: Evaluaciones FEPBA

MEGCABA

Principales resultados

Percepciones acerca de la mejora

El concepto de mejora repercute de diferente manera entre los entrevistados. Por un lado, algunos le atribuyen **una concepción estática** en tanto refieren a “las escuelas que trabajan bien” o “las buenas escuelas”.

Por otro lado, desde una **visión dinámica de la mejora**, los entrevistados reconocen la mejora como un proceso y que existen acciones cotidianas realizadas por los equipos de conducción y de docentes, atentas a mejorar las prácticas “... yo veo que los docentes realmente están trabajando desde hace tiempo... organizando sus planificaciones y secuencias didácticas de acuerdo a las necesidades de los chicos.” (Dir. Est.)

Asimismo, hay quienes la identifican como un proceso progresivo y otros refieren que el proceso no es ni continuo, ni lineal: “Fuimos planteando cosas chiquitas... que se intentó sostener en el tiempo. Todo lo radical queda en el intento. Hay que ir muy de a poco, el cambio lleva tiempo.” (Dir. Priv.)

De este modo, durante las entrevistas se describen ciertas prácticas que hacen a la mejora escolar considerando distintos niveles de gestión (particularmente el escolar y el intermedio)³ que intervienen y presentan responsabilidades diferenciadas en lo que respecta a este proceso de mejora educativa.

Nivel de gestión escolar: el encuadre institucional

Las escuelas bajo estudio muestran un denominador común a modo de “**piso básico**” para lograr mejoras. Este “piso” tiene como cimientos determinadas condiciones institucionales dadas **por acuerdos de gestión y roles establecidos** entre cada uno de los distintos actores de la comunidad educativa, reconociendo entre sí el alcance de sus respectivas funciones en **un marco de confianza, compromiso y diálogo**. Estos factores dan cuenta de un encuadre institucional y clima de trabajo que favorece el cumplimiento del horario escolar, la continuidad de un proyecto y la permanencia docente.

Es una escuela muy ordenada donde están muy claras las pautas dentro de las que todos nos movemos o intentamos movernos... (Dir. Priv.)

Somos un montón de maestros titulares... no tenés gente que va y viene (...) hay gente muy comprometida (Doc. Est.)

...uno tiene que sentir que todos vamos para el mismo lado, o sea que tiene la camiseta puesta (Doc. Priv.)

³ En lo que respecta al nivel escolar, se considera principalmente la gestión institucional, las prácticas pedagógicas y contexto de enseñanza. En el nivel intermedio, acciones o roles desarrollados desde los equipos de supervisión y otras figuras de gestión (en el caso de escuelas privadas).

Otros factores que se mencionan y resultan propicios para el desarrollo de las tareas pedagógicas son:

- 📖 La elaboración de un **Proyecto Escuela claro y explícito**, con **objetivos comunes y compartidos** que incluya a todos o a la mayoría de los docentes;
- 📖 **Espacios de intercambio** que habilitan el trabajo compartido y las consultas entre pares. Los entrevistados manifiestan que si bien encuentran dificultades para sostenerlos de forma sistemática y reunirse en grupos ampliados, dan cuenta de una intención por aprovechar todas las instancias posibles, tanto espacios formales (ej. reuniones de ciclo) como informales o espontáneos en función de las inquietudes.
- 📖 El **acompañamiento del equipo de conducción a las prácticas pedagógicas** se da de forma sistemática y pautada en algunas escuelas con una agenda de días y actividades previstas para esta tarea, mientras que en otras el seguimiento queda sujeto a demanda de los docentes.

Figura Nº 1: Condiciones básicas para la mejora escolar



Nivel intermedio: el rol clave del acompañamiento

En cuanto a **instancias de gestión intermedia** los supervisores (en ambos tipos de gestión) y los asesores externos o figuras que nuclean las escuelas de la misma entidad propietaria (en gestión privada) son las figuras clave para este nivel de intervención. Tanto unos como otros, son percibidos como **estructuras de apoyo, sostén y referentes de consulta** así como también, en muchos casos, de **respaldo** para la toma de decisiones y/o aportando lineamientos claros y precisos que orienten la gestión institucional.

[El supervisor] tiene su trayectoria en el distrito (...) habla desde el conocimiento de la zona (...) tienen capacidad de escucha... y acompañamiento. (Dir. Est.)

...los supervisores son bastante abiertos, cuando uno tiene alguna duda se puede consultar, los mails te los contestan en el día o se puede llamar (...) ahora se involucran más en lo pedagógico... te dan alguna sugerencia...(Dir. Priv.)

Asimismo, los equipos de supervisión se constituyen como mediadores entre las acciones de apoyo impulsadas a nivel central por el Ministerio de Educación e Innovación y las demandas que plantean los equipos directivos para gestionar mejoras que sean pertinentes al contexto escolar. En este sentido, su rol es fundamental para gestionar y articular con diferentes actores educativos, tanto para el acceso como para el desarrollo de las acciones de las distintas iniciativas, en función de las particularidades de la población atendida como de las necesidades de las escuelas.

Cuando me pidieron de Escuela de Maestros qué necesitaba el distrito, pedí Ciencias Naturales de primero a séptimo... no solamente para maestros de grado, pedimos también para las conducciones y coordinación de ciclos...Ciencias Naturales es una pata muy floja en las escuelas, vi recorriendo escuelas en el diagnóstico del año pasado... (Sup. Est.)

Conclusiones

- El concepto de mejora presenta dos perspectivas: i) dinámica, la mejora como proceso «las escuelas que mejoran» y ii) estática, la mejora como atributo de «las mejores escuelas». Los entrevistados plantean **la mejora como un proceso paulatino, con altibajos**, que requiere de una **intencionalidad**, de dirección y voluntad, y que hay que aprender a transitar reconociendo que los resultados no siempre son inmediatos.
- Entre las escuelas visitadas se evidencia un **«orden»** en la organización institucional, impulsado desde los equipos directivos que encuadra la tarea cotidiana (horarios, licencias, atención a las familias, entre otros temas) mediante el **acuerdo de roles y responsabilidades**. Esto resulta fundamental para la organización escolar, en tanto consolida un **“piso” básico que posibilita el trabajo institucional** para la mejora escolar.
- **El fomento del diálogo y la escucha de los equipos directivos** son atributos recurrentes en los relatos, ya sea a través de reuniones planificadas o espontáneas en función de necesidades puntuales.
- Las **figuras intermedias (supervisores)** resultan nodales en tanto **acompañamiento y asesoramiento** sobre aspectos específicos de la institución.
- Las acciones ministeriales, en lo que respecta a **programas y proyectos y capacitaciones**, son valorados como herramientas que contribuyen a la práctica cotidiana, siendo clave la mediación de la conducción y/o supervisión para gestionarlos en función a las problemáticas que atraviesa cada escuela.

En síntesis, las escuelas estudiadas comparten características que podrían agruparse en un mismo “trayecto”. Será necesario profundizar el estudio para indagar patrones en escuelas que se ubiquen en los extremos de la escala de resultados en las pruebas de aprendizaje permitiendo de este modo contrastar en qué medida está presente “este piso básico” de encuadre y organización escolar y qué otras características de gestión se evidencian.

Referencias

- Barber, M., Chijioke, C y Mourshed, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos con mayor progreso en el mundo. *Documento N° 61*. Santiago de Chile, Chile: PREAL. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PR EALDOC61V.pdf>
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela JP. Y Contreras, D. (2016). *School improvement trajectories: an empirical typology. School effectiveness and school improvement*.(Vol.27, pp.275-292)
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de Investigación. *Revista Fuentes* (14), 15-60.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B.Pont, D. Nusche y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Case Studies on system Leadership* (Vol. 2, pp. 37-67). OECD Publishing.
- Elmore, R.F. y Forman, M. L. (2011). *Building Coherence within Schools. Strategic Education Research Partnership*. Recuperado de <http://ic.serpmedia.org>
- Forman, M.L., Stosich, E., Bocala C. (2017) *The internal coherence framework. Creating the conditions for continuous improvement in schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gvirtz, S. y Abregú, M.V. (2012). Propuestas para el desarrollo integral de la supervisión. En S. Gvirtz y M.E. Podestá (Comps.), *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile, Chile: Fundación Chile.
- Lerner, D., Sirio, A., Grunfeld, D., Ansalone, C., Sadovsky, P., Quaranta, M.E,... Padawer, A. (2006). *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires?* Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_ensena_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires_0.pdf
- Sadovsky, P. y Lerner,D. (2006). *Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva*. Recuperado de

http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006_procesos_de_cambio_en_la_ensenanza_en_escuelas_primarias_de_la_ciudad_de_buenos_aires_transformaciones_conservaciones_relaciones_con_la_gestion_directiva_0.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014).

Liderazgo pedagógico. Claves para la dirección escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://et26.edu.ar/wp-content/uploads/2014/08/Clavespara-la-Direccion-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2014). *Claves para la Práctica Docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado de <http://integrar.bue.edu.ar/docentesba/wp-content/uploads/2013/08/Claves-para-lapRACTICA-docente-impreso.pdf>

Pérez, L. M., Bellei, C., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile, Chile: UNICEF.

Pozner, P. (2000). Gestión educativa estratégica. En IIPE – UNESCO (Ed.), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO.

Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

27. Confianza relacional en escuelas básicas en la región de Valparaíso, Chile¹

Dagmar Raczynski; José Weinstein

Resumen Ejecutivo

Estudios en otras latitudes coinciden en señalar que la “confianza relacional” juega un papel gravitante en los procesos de mejoramiento escolar. En Chile el tema ha sido poco estudiado. La ponencia revisa el concepto de confianza relacional y su papel en procesos de mejoramiento escolar, describe el marco y diseño metodológico de la investigación; entrega resultados sobre niveles de confianza en 12 relaciones clave al interior de escuelas; identifica factores que marcan diferencias en los niveles de confianza; y entrega una tipología empírica de las escuelas según el entramado de relaciones de confianza en su interior; y concluye planteando preguntas para futuras investigaciones y desafíos para la política pública.

Palabras clave: confianza relacional, gestión escolar, liderazgo, colaboración docente, Chile

Confianza relacional: qué es y cuál es su relevancia

En el campo de las organizaciones escolares, Bryk y Schneider (2002) acuñaron el concepto de “confianza relacional”. Esta confianza es clave para el funcionamiento de organizaciones cuyo producto o servicio es complejo, difícil de estandarizar, como ocurre en educación. Para tener éxito en su cometido se requiere de la colaboración entre sus actores. Los directivos requieren de los docentes, los docentes necesitan de los directivos para disponer de las condiciones organizacionales básicas requeridas para su labor, los estudiantes requieren de los docentes para avanzar en sus aprendizajes y los docentes no pueden enseñar si no encuentran estudiantes motivados por su enseñanza, y así por delante (Van Maele, Forsyth y Van Houtte, 2014). Esta interdependencia significa que los actores en su trabajo enfrentan situaciones de vulnerabilidad y riesgo. Cada uno es vulnerable ya que al interactuar con otros pueden darse potenciales comportamientos perjudiciales - actuales o futuros- de ellos. La decisión de si participar o no conlleva así un riesgo el que se asume en base a la confianza. Respecto a los atributos del otro que un actor considera al confiar en él, Tschannen-Morán & Hoy (2010) –pioneros, al igual y Bryk & Schneider en el tema- plantean que los elementos fundantes de la confianza son: i) Benevolencia: creencia de que el otro actuará cuidando el bienestar de uno, o al menos, de que no buscará perjudicarlo; ii) Honestidad: creencia en la integridad y autenticidad del otro, y que éste muestra consistencia entre lo que piensa, dice y hace; iii) Apertura: creencia en que el otro comunica, o permite que se conozca, información relevante para el buen desarrollo de la relación que se mantiene; iv) Previsibilidad: creencia que el otro tendrá una conducta previsible y acorde con lo que se ha conocido de él en el tiempo; y v) Competencia profesional: creencia en que el otro tiene las capacidades técnicas requeridas para cumplir satisfactoriamente con las tareas que tiene encomendadas. Estos elementos fundantes se encuentran en permanente interacción, reforzándose cuando son positivos y debilitándose cuando alguno se pone en duda.

En un estudio longitudinal de escuelas, Bryk & Schneider (2010) verifican que la presencia de confianza en las relaciones intra-escuela es una condición necesaria, pero no suficiente, para iniciar

¹ Proyecto Fondecyt N° 1150526.

y sostener en el tiempo procesos de mejoramiento escolar. El mejoramiento requiere de un piso de confianza entre los actores involucrados, pero solo contribuye a la mejora escolar si simultáneamente la escuela cuenta con liderazgo directivo que impulse la dirección del cambio y gestione la organización fortaleciendo y expandiendo las capacidades de los docentes y de otro personal en la escuela para formar e impartir una enseñanza que desafíe a los estudiantes, lo que requiere construir, conservar y fortalecer vínculos fluidos y de apoyo recíproco entre su personal, en particular directivos, docentes, apoderados (familia) y agentes del entorno local (Sebring & Montgomery, 2014). Otros autores se detienen en atributos del liderazgo directivo que generan confianza (Harris et. Al. 2013; Spillane, 2006; Hargreaves, 2005).

La confianza no incide directamente sobre el aprendizaje de los estudiantes sino que contribuye a éste generando condiciones que lo favorecen, como el compromiso con la escuela (Bryk & Schneider, 2002; Wahlstrom & Louis, 2008; Sebring et al. 2014), la eficacia docente (Hoy & Tschannen-Moran, 2003), la satisfacción en el trabajo e intención de no abandonar la docencia (Addi-Raccah, 2012), colaboración entre docentes, disposición de compartir prácticas pedagógicas y de innovar en ellas (Louis, 2007; Molenaar & Sleeper, 2008); y favorecen la adaptación escolar, el compromiso y motivación, autonomía y eficacia de los estudiantes (Schweer, 2017; Mitchell et al., 2018). Otros muchos autores han estudiado los factores de la escuela y su entorno, y personales que condicionan la confianza relacional (Van Maele, Forsyth y van Houtte, 2014).

La investigación en el tema en otras latitudes contrasta con su casi ausencia en latinoamericana. En Chile, hay menciones laterales al tema (Raczynski y Muñoz, 2005; Becerra, 2006; Ahumada et al., 2008; Majluf y Hurtado, 2008; Conejeros et al., 2010; Montecinos et al., 2010; Arón et al., 2012; Guerra et al., 2011; López et al., 2013; Bellei, Valenzuela, Vanni et al., 2014; Bellei, Morawietz, Valenzuela et al., 2015; Gubbins, 2013, 2016; Agencia de Calidad de la Educación, 2017; Araneda, 2017), pero solo dos estudios recientes lo abarcan directamente (Razeto, 2014; Coloma, 2015).

El estudio realizado en la región de Valparaíso

El estudio se propuso identificar el nivel de confianza en las relaciones en escuelas básicas subvencionadas en la región Valparaíso y analizar la incidencia de diferentes factores sobre el nivel de confianza relacional así como comprender los mecanismos e interacciones sociales en la escuela que genera y sostiene la confianza y los que la debilitan. El estudio tuvo dos etapas secuenciales y complementarias. La primera –cuantitativa- aplicó encuestas a director, docentes y estudiantes para medir el nivel de confianza que tienen hacia “otros” en su escuela. La segunda profundizó cualitativamente lo que directores, docentes y estudiantes entienden por confianza y los elementos que la generan y los que la quiebran. Los resultados que se presentan en esta ponencia corresponden a la primera etapa. La Figura 1 en Anexo resume las principales variables, actores y relaciones de confianza considerados. La fuente de información principal fueron encuestas aplicadas a directores, docentes y estudiantes.

Se elaboraron escalas para 12 relaciones de confianza; se obtuvo información en la misma encuesta y de fuentes estadísticas oficiales sobre la dependencia administrativa, tamaño de matrícula, nivel socioeconómico del estudiantado, localización rural-urbana, el liderazgo pedagógico del equipo director y de la jefa técnica y la presencia de trabajo pedagógico colaborativo entre docentes; y la confianza de los docentes y del director en su sostenedor. Las encuestas se aplicaron entre agosto y octubre de 2015 a directores, un grupo de docentes y a un grupo de estudiantes de 7° y 8° básico de una muestra probabilística de 240 establecimientos subvencionados que imparten enseñanza básica en la región de Valparaíso. Se obtuvo información completa de los tres informantes para 205 establecimientos (205 directores, 1.150 docentes y 2.038 estudiantes) con una tasa de respuesta de 85% y margen de error máximo para

directores de 5,5%, docentes 2,8% y estudiantes de 2.1%. Las 12 escalas de confianza se sometieron a la técnica del *Rasch Rating Scale Analysis*, que corresponde a un caso particular de la Teoría de Respuesta al Ítem con ventajas reconocidas sobre la teoría clásica de los test (Wright & Master, 1980; Bryk & Schneider, 2002; Cupani & Cortés, 2016; Pensamiento Educativo, 2015)

Hallazgos principales

1. Directores, docentes y estudiantes tienen visiones específicas sobre su confianza en otros en la escuela

Efectivamente hay variaciones importantes en cuanto al nivel de confianza en cada relación, observándose ciertas regularidades, presentes también en otros países.

- El nivel de confianza se encuentra influido por la posición que ocupa el emisor y el destinatario de la confianza en la estructura organizacional. El nivel es siempre menor cuando el receptor es subalterno y mayor cuando es jefe o colega. Destaca la baja confianza del director en sus docentes.
- La confianza de directores y docentes en apoderados y en estudiantes es baja y van en “tándem” y la de estudiantes respecto a directores y docentes es alta y va también en “tándem”.

2. Características externas de las escuelas asociadas a los niveles de confianza

De las variables consideradas (NSE, dependencia, tamaño, localización urbano-rural) las que muestran relación con los niveles de confianza son el GSE del estudiantado y la dependencia administrativa. A mayor GSE mayor confianza y mayor confianza en escuelas subvencionadas que en municipales. Al mirar conjuntamente ambas variables, se observa que en escuelas particulares subvencionadas, el GSE es muy importante mientras que en las municipales la relación se hace difusa, posiblemente por el menor nivel de confianza en el sector y la menor variabilidad en GSE de su estudiantado.

3. Atributos de la gestión escolar y niveles de confianza

Tres son las variables de gestión interna: liderazgo del director, prácticas pedagógicas del jefe técnico y trabajo pedagógico colaborativo entre docentes, todas ellas evaluadas desde los docentes. La correlación entre estas tres variables asume valores medianos (coeficientes fluctúan entre 0,34 y 0,41). El liderazgo del director y el del jefe técnico muestran una asociación casi perfecta con la confianza de los docentes en el director y en el jefe técnico ($r=0,93$ y $0,94$, respectivamente), mostrando que calificar al director como teniendo liderazgo implica confiar en él, en otras palabras, si no se confía en el jefe es difícil reconocerlo como líder. El trabajo pedagógico colaborativo entre docentes favorece la confianza entre ellos y facilita el trabajo colaborativo ($r=0,74$). Confianza de directores y docentes en el sostenedor muestra una correlación significativa de monto bajo con la confianza relacional del director y de docentes con sus colegas.

4. Las escuelas se diferencian entre si según la trama de relaciones de confianza en su interior

En la matriz de correlaciones entre las 12 relaciones de confianza con un valor igual o superior 0,60 resaltan tres, directores y docentes asimilan la confianza en estudiantes con la en apoderados; los estudiantes asimilan la en los docentes con la en el director; y la confianza de los estudiantes en sus pares y se asocia con la que tienen en sus docentes, lo que revela el rol del docente en crear un sano clima de convivencia entre estudiantes. El director también tiene un rol en la convivencia entre estudiantes, pero es indirecta ($r=0,47$). En otras relaciones los coeficientes de correlación también son moderados (alrededor de 0,40): confianza del director en docentes y en estudiantes; y confianza de los docentes en el director y en el jefe técnico y en sus pares. Los coeficientes que representan confianza recíproca (por ejemplo, director en docentes y docentes en director) son en todos los casos bajos (inferiores a 0,25). Al comparar estos valores con los

contenidos en estudios en Estados Unidos (Tschannen-Moran, 2014; y Sebring et al., 2017) se observa que los observados en Chile son significativamente más bajos.

Para afinar el análisis se sometió la matriz de correlaciones a un análisis de conglomerado identificando 5 (ver tabla 1 en Anexo). El análisis revelan que solo una minoría de escuelas calificaría como teniendo “confianza colectiva” (Forsyth et al., 2010). En definitiva las escuelas en la región de Valparaíso, salvo excepciones, muestran problemas en sus relaciones de confianza, lo que siguiendo la literatura operaría como barrera para iniciar y sostener en el tiempo procesos de mejora escolar.

Discusión y reflexiones finales

El trabajo no entregó evidencia sobre la gravitación de los niveles de confianza sobre el aprendizaje de los estudiantes. La principal razón es que la literatura señala el papel de la confianza relacional para iniciar y lograr procesos de mejoramiento escolar lo que requiere de un estudio de diseño longitudinal: un seguimiento de escuelas en el tiempo, monitoreando la trayectoria de las variables de confianza, de las dinámicas internas, modificaciones en variables externas y resultados de aprendizaje y formación de los alumnos.

Los hallazgos muestran que la confianza relacional en las escuelas estudiadas se encuentra poco consolidada, lo que repercute en sus dinámicas internas (liderazgo directivo, trabajo pedagógico colaborativo entre docentes e impone barreras al compromiso de los estudiantes con su escuela y sus estudios. Sobre esta realidad inciden factores externos donde resalta la dependencia administrativa, el nivel socioeconómico del estudiantado y la confianza que directores y docentes tienen en el sostenedor. Sin embargo, el desarrollo de relaciones de confianza depende principalmente de factores internos. Por tanto la política pública dirigida a mejorar la calidad de la educación así como las instancias de apoyo y orientación a los establecimientos (Agencia de Calidad, sostenedores, servicios locales y servicio nacional de educación) no pueden dejar de lado la mirada a las confianzas relacionales que impera en ellos. En una escuela, directivos y docentes son líderes y la relación entre ellos es clave para entender las conductas y motivaciones de estudiantes y apoderados y los resultados que obtienen con sus estudiantes.

Los resultados llaman a profundizar en prácticas de directivos que generan y las que obstaculizan relaciones de confianza con los docentes y los otros actores.

Referencias bibliográficas

Addi-Raccah, A. (2012). Teacher's trust in role partners, intentions to continue in teaching, and school social composition in Israel. *Urban Education* Vol 47, N°4 pp.835-864.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Trayectorias de mejoramiento educación básica. Informe final (*manuscrito*), Gobierno de Chile.

Ahumada, L., Montecinos, C. & Sisto, V. (2008). Desarrollo y validación de una escala para evaluar el funcionamiento del equipo directivo de los centros educativos. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 42 n°2. Agosto 2008

Araneda, F. (2017). Destructive leadership behavior: An exploratory study in Chile. *Leadership and Policy in Schools* 1-14- <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2017.1384501>

Aron, A.M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima escolar: una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar ECLIS- , *Universitas Psychoeducational* 11, N° 3, julio septiembre, pp. 803-813

Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos*. (XXXII), 2, 47-71.

Bellei, C. Morawietz, L., Valenzuela, J.P. & Vanni, X., coords (2015). *Nadie Dijo que era Fácil. Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza, diez años después*, Santiago, Chile. Lom Ediciones.

Bellei, C., Valenzuela, J.P. Vanni, X. & Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran Procesos de Mejoramiento Escolar?*, Santiago. Chile, Lom Ediciones.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Coloma, F. (2015). Construction better schools from within. The relationship between faculty trust and student academic achievements in Santiago de Chile. *Tesis*, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Conejeros, M. (2012). *Confianza y Educación. Un estudio en establecimientos educacionales Chileno*. Alemania: Editorial académica española.

Conejeros, M.L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza un Valor Necesario y Ausente en la Educación Chilena, *Perfiles Educativos* vol.XXXII, No. 129, IISUE-UNAM.

Cupani, M. & Cortes, F.D. (2016). Análisis psicométricos del dubtest de razonamiento matemático utilizando el modelo Rasch. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, vol. 25, N° 2, 1-16.

Forsyth, P., Adams, C. & Hoy, W. (2010). *Collective Trust. Why Schools can't Improve without it*, Teachers College Press, Columbia University

Gubbins, V. (2013). La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento escolar en apoderados de escuelas municipales de la región metropolitana, *Estudios Pedagógicos* vol. 39, N° 2, pp. 165-177.

Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuelas: ¿Por qué y Para qué?*, Santiago, Chile, Ediciones Universidad Finis Terrae.

Guerra, C. et al. (2011). Examen psicométrico de cuestionario de clima social del Centro Escolar en estudiantes chilenos, *Psicotema* vol 23 n° 1, pp.140-145.

Harris, J., Caldwell, B. & Longmuir, F. (2013). *Literature Review: A Culture of Trust Enhances Performance*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne. Educational Transformations.

Hargreaves, A. (2005). Pushing the boundaries of educational change, pp. 1-14 *Springer International Handbook of Educational Change*, vol. *Extending Educational Change*.

Jeynes, W. (2017). Effects of family educational cultures on student success at school: Directions for leadership. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock (Eds.), *How leaders contribute to student success. The four paths framework* (pp. 311-328). Springer International Publishing.

Leithwood, K. & Louis, K.S. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco. Ca.US: Jossey-Bass.

López, V et al. (2013) Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos, *Universitas Psychologica* vol. 13, Nº 3, julio-septiembre, pp.1111-1121, Colombia.

Louis, K, S, (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*

Louis, K.S., & Murphy, J. (2017). Trust caring and organizational learning: The leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 1-24.

Majluf, N. & Hurtado, J.M. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Santiago: Andros Impresores.

Mitchell, R.M., Kensler, L., & Tschannen-Moran, M. (2018). Student trust in teachers and student perceptions of safety: Positive predictors of student identification with school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 21(2): 135-154.

Moolenaar, N. M., & Sleegers, P. J. C. (2010). Social networks, trust, and innovation: The role of relationships in supporting an innovative climate in Dutch schools. In A. J. Daley (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 97–114). Cambridge, United Kingdom: Harvard Education Press.

Montecinos, C., Sisto, V. y Ahumada, L. (2010). The Construction of Parents and Teachers as Agents for the Improvement of Municipal Schools in Chile. *Comparative Education*, 46(4), 487-508.

Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (2015), vol.52 (2), número especial dedicado a aplicaciones del Modelo de Rasch.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*, Ministerio de Educación, Santiago.

Razeto, A. (2014). *Confianza Relacional en Organizaciones Escolares. Estudio de Caso Aplicado a Dos Escuelas de Distinta Dependencia en Contextos Vulnerables*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Robinson, V (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL Monograph Series*, 41.

Sebring, P. y Montgomery, N. (2014). Los Cinco Apoyos Esenciales para el Mejoramiento de los Aprendizajes en la Escuela: Movilizando los Resultados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 63-85.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco.Ca.US: Jossey-Bass.

Tschannen-Moran, M. (2014). The Interconnectivity of Trust in Schools, en Van Maele, D., Forsyth. P. y Van Houtte. M. , eds. (2014). *Trust and School Life The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*, Springer, pp- 57-82.

Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of educational research*, 70(4), pp. 547-598.

Wahlstrom, K.L. & Louis, K.L. (2008). How teachers experience principal leadership, The roles of professional communities, trust, efficacy and shared responsibility, *Educational Administration Quarterly* vol 44, N° 4, pp. 458-495

Van Maele, D., Van Houtte, M. (2010). The quality of school life: Teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85-100.

Van Maele, D., Forsyth. P. y Van Houtte. M. eds. (2014). *Trust and School Life The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*, Springer.

Wright & Master (1980). *The Measurement of Knowledge and Attitude*. Chicago. University of Chicago Press.

ANEXO

Figura 1. Dispositivo que orienta la investigación

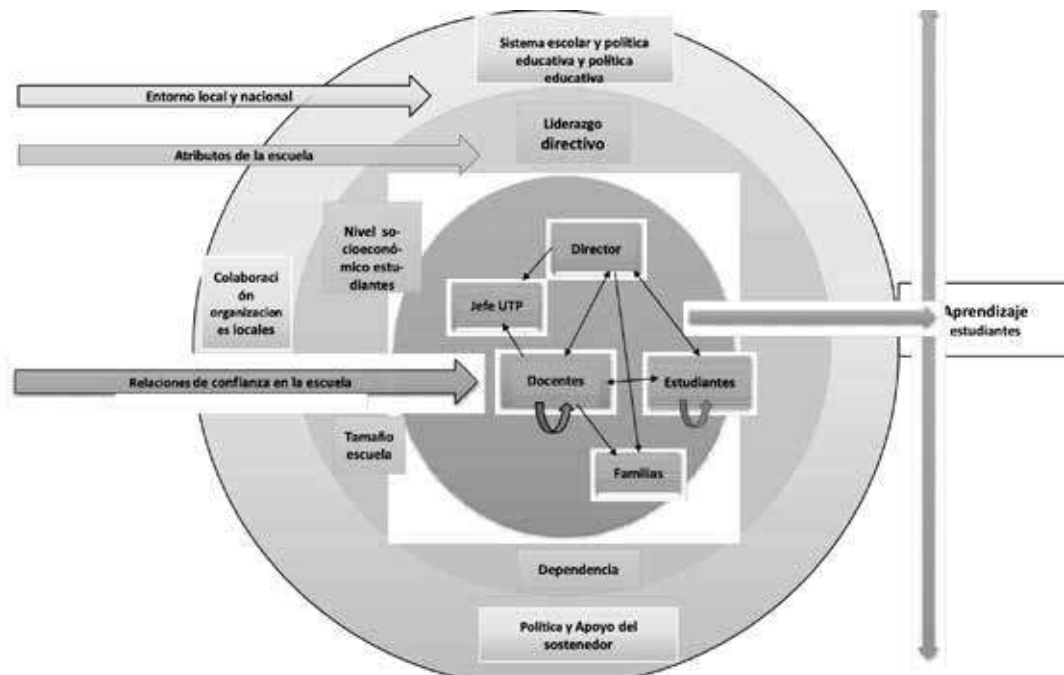


Tabla 1. Matriz de correlaciones entre 12 relaciones de confianza

Relación de confianza		(01)	(02)	(03)	(04)	(05)	(06)	(07)	(08)	(09)	(10)	(11)	(12)
Director - jefe técnico	(01)	1.00	0,36*	0,27*	0,38*	0,03	0,24*	0,06	0,10	0,11	0,10	0,00	0,15
Director - docentes	(02)		1.00	0,44*	0,42*	0,22*	0,18*	0,30*	0,30*	0,22*	0,13	0,12	0,11
Director - estudiantes	(03)			1.00	0,67*	0,19*	0,19*	0,21*	0,33*	0,31*	0,17	0,19*	0,17
Director - apoderados	(04)				1.00	0,07	0,09	0,15	0,31*	0,32*	0,06	0,04	0,09
Docentes - director	(05)					1.00	0,40*	0,27*	0,45*	0,38*	0,33*	0,16	0,22*
Docentes - Jefe técnico	(06)						1.00	0,42*	0,28*	0,33*	0,08	0,00	0,13
Docentes - docentes	(07)							1.00	0,33*	0,38*	0,06	0,15	0,13
Docentes - estudiantes	(08)								1.00	0,71*	0,20*	0,24*	0,28*
Docentes - apoderados	(09)									1.00	0,09	0,16	0,25*
Estudiantes - director	(10)										1.00	0,60*	0,47*
Estudiantes - docentes	(11)											1.00	0,63*
Estudiantes - estudiantes	(12)												1.00

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Fuente: Encuestas a directores, docentes y estudiantes. Estudio Confianza relacional en escuelas públicas y privadas subvencionadas. Región de Valparaíso. Año 2015.

Tabla 2. Resultados análisis de conglomerado considerando los 12 índices de confianza as opiniones de directores, docentes y estudiantes*

	Conglomerados					
	1	2	3	4	5	Valores promedio muestra
Niveles general de confianza	mayor				menor	
Relaciones de confianza						
Confianza director en jefe técnico	9,28	8,78	4,72	8,93	5,63	7,89
Confianza director en docentes	6,20	3,64	3,30	2,99	2,29	3,69
Confianza director en estudiantes	6,82	4,72	4,95	4,07	2,63	4,66
Confianza director en apoderados	7,51	4,81	4,74	4,78	2,94	4,95
Confianza docentes en director	7,61	7,86	7,45	5,66	6,78	7,20
Confianza docentes en jefe técnico	7,68	7,87	6,78	6,15	6,83	7,22
Confianza entre docentes	7,33	7,24	6,87	5,76	6,50	6,83
Confianza docentes en estudiantes	5,80	5,49	5,30	4,03	5,13	5,38
Confianza docentes en apoderados	5,98	5,58	5,33	4,73	4,93	5,36
Confianza estudiantes en director	6,91	6,93	6,77	6,39	6,46	6,73
Confianza estudiantes en docentes	5,40	5,40	5,44	5,09	5,18	5,32
Confianza entre estudiantes	5,26	5,34	5,06	4,91	5,04	5,17
N° de establecimientos en cada conglomerado	28	73	28	38	38	205
% en total muestra	13,7	35,6	13,7	18,5	18,5	100,0

* Se destacan los valores que superan significativamente el promedio general de la muestra

Fuente: Encuestas a directores, docentes y estudiantes. Estudio Confianza relacional en escuelas públicas y privadas subvencionadas. Región de Valparaíso. Año 2015.

TRABAJO EN RED Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

28. Comunidades de Aprendizaje en Red para un Mejoramiento Sistémico: Una Experiencia Territorial de Indagación Colaborativa

Mauricio Pino Yancovic, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Javiera Guzmán Orellana, Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).

Dangelo Luna Muñoz, Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).

Resumen: Esta experiencia aborda el diseño e implementación de un modelo de indagación colaborativa en red en una comuna con 22 establecimientos distribuidos en cinco redes educativas. El modelo contempla tres fases: 1) Identificación de Desafíos Comunes, 2) Indagación y Acción, 3) Monitoreo y Reflexión. Se realizaron talleres y jornadas de trabajo para elaborar preguntas de indagación vinculadas al núcleo pedagógico y desafíos claves de los establecimientos. Todos los participantes realizaron cuestionarios y entrevistas a sus profesores, algunos incluyeron análisis de las planificaciones de los profesores y observaciones de clases. Los resultados del proyecto reflejan el desarrollo de capacidades de indagación colaborativa en los equipos directivos, posicionando a los líderes escolares como productores de conocimiento para resolver sus problemáticas en red

Palabras clave: Liderazgo, Investigación pedagógica, Innovación educacional, Aprendizaje Activo, Calidad de la Educación.

Introducción

Las redes escolares suponen un giro en la forma de entender el mejoramiento, promoviendo estrategias de apoyo y aprendizaje colectivo que buscan complementar y superar la lógica de la responsabilización individual, promoviendo la colaboración y la co-responsabilización, bajo una idea de mejora sistémica (Chapman, et al 2015; González, Pino-Yancovic & Ahumada, 2017). La evidencia internacional muestra que numerosos sistemas educacionales han apostado por la estrategia de trabajo en red para apoyar el mejoramiento, no sólo aquellos establecimientos en dificultades, sino que todo el sistema en su conjunto (Chapman & Muijs, 2013; Feys & Devos, 2015; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Comprender la mejora escolar de la educación pública como un compromiso colectivo, donde distintos directivos y jefes de UTP de establecimientos educacionales se apoyan mutuamente en red, permite avanzar en una mirada de liderazgo educativo con un enfoque de justicia social, donde el sistema en su conjunto es el responsable del éxito y fracaso escolar, no establecimientos individuales. En este marco, el Programa de Mejoramiento Escolar Colectivo en Red (School Improvement Partnership Programme - SIPP) desarrollado por el Robert Owen Center for Educational Change de la Universidad de Glasgow ha demostrado un importante impacto en las comunidades que ha apoyado, que ha tenido por foco desarrollar redes educativas para enfrentar sus brechas educativas.

Los directivos que han participado del programa SIPP reportan que estas asociaciones en red les ha permitido desarrollar capacidades de liderazgo escolar, mejorado las prácticas docentes y resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Chapman et al, 2014; Chapman et al, 2016). Sobre la base de esta experiencia, es que LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, liderado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, han desarrollado un proyecto para adaptar e implementar este modelo en una comuna de la VI Región.

El modelo adaptado e implementado contempla tres fases: 1) Identificación de Desafíos Comunes, 2) Indagación y Acción y 3) Monitoreo y Reflexión. Para mayor detalle sobre este modelo revisar Pino, Gonzáles y Ahumada (2018). Este tipo de metodología da poder a los propios participantes para resolver sus problemáticas sin que dependan de terceros, ello es relevante de una perspectiva de justicia social, donde se pretende cambiar las relaciones de poder entre investigadores y actores del sistema escolar. Para monitorear los resultados del proyecto se aplicó el “Cuestionario Comunidades en Red para un Mejoramiento Sistémico”, que es una adaptación del cuestionario aplicado en el proyecto SIPP de la Universidad de Glasgow. Este cuestionario permite conocer como el modelo aporta al desarrollo de capacidades de liderazgo de los directivos, en las prácticas de los docentes y aprendizajes de los estudiantes.

En esta presentación se aborda la experiencia de diseño e implementación de este modelo y los resultados obtenidos durante el año 2018.

Contexto

El proceso de adaptación se realizó durante el año 2017, luego la implementación durante el año 2018, el que contemplo ajustes al modelo diseñado. En el proyecto original se había planificado trabajar con 2 a 3 redes educativas, sin embargo, por interés del sostenedor se decidió trabajar desde un inicio con todos los directivos y jefes de UTP de la comuna. En esta comuna el sostenedor se encontraba implementando un modelo de desarrollo profesional docente en los 22 establecimientos que forman parte de este proyecto, específicamente con profesores de lenguaje, matemáticas y ciencias. Inicialmente el modelo diseñado tenía como propósito generar redes educativas que permitieran fortalecer la implementación de estas estrategias de formación continúa docente que tenía por foco la resolución de problemas en el aula.

Para definir las redes, se tomaron en cuenta criterios geográficos, estratégicos y técnicos. Específicamente, se utilizó como criterio base la distribución hecha por la asesoría técnica para la implementación de sus talleres sobre resolución de problemas en el aula. Así se conformaron tres redes bajo un criterio geográficos. En uno de estos talleres se contemplaban una gran cantidad de establecimientos, por ello se dividió en dos redes para que tuviera un número máximo de 6 establecimientos. Directivos de una red se encontraba trabajando previamente, específicamente estaban involucrados en el trabajo en una Red de Mejoramiento Escolar bajo la coordinación de la Dirección Provincial de Educación, por ello en esta red se mantuvo su conformación. Por otro lado, se estructuró una red “Curricular” cuyo fin se centró en agrupar a escuelas que tenían como desafío común el trabajo de adaptación curricular para la incorporación de la estrategia de resolución de problemas a las planificaciones de aula de sus docentes.

Desarrollo de la experiencia

La implementación metodología Indagación Colaborativa en Red consideró una serie de reuniones mensuales, distribuidas entre abril y noviembre del año 2018. Para la fase de construcción de Desafíos Comunes, se diseñaron dos sesiones ampliadas en que participaron los integrantes de

todas las redes; en estas se reflexionó en torno a la relevancia del trabajo en red y del uso de la indagación como una herramienta reflexiva. En la tercera sesión, a un nivel de red específica se realizó un taller sobre la indagación colaborativa y se identificó un desafío común asociado a las Áreas de Proceso de los Planes de Mejoramiento Educativo vinculadas al núcleo pedagógico (Gestión Pedagógica y Liderazgo Escolar). En el marco de dichas áreas, los participantes seleccionaron una Dimensión respecto de la cual los participantes pudiesen generar una indagación colaborativa para la mejora (Gestión curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula, Apoyo al desarrollo de los estudiantes, Liderazgo del director, Planificación y Gestión de resultados). La construcción de la pregunta de indagación se realizó en un taller práctico en el que se analizaron, en base a un ejemplo, los principios, etapas y algunas metodologías para realizar un proceso de indagación-acción.

Posteriormente, en la Fase de Indagación y Acción, se visitó a cada equipo directivo en su escuela para apoyar la estructuración de instrumentos para recolectar los datos necesarios, definir los participantes del proceso de indagación y los momentos en que esto se realizarían de modo de poder responder tanto a la pregunta de la red, como a las necesidades más particulares propias de cada escuela. Para ello, se incluyeron orientaciones para la realización de distintas estrategias de recolección de información, con el fin de guiar a las escuelas en su proceso de indagación. Cada equipo directivo realizó un proceso de indagación y producción de datos. Todos los participantes realizaron cuestionarios y entrevistas a sus profesores. Algunos establecimientos incluyeron análisis de las planificaciones de los profesores. Otros observaron clases de sus profesores, enfocados en analizar la retroalimentación docente y la interacción en base a preguntas.

En la Fase de Monitoreo y Reflexión se compartió por red la evidencia recolectada en cada una de las escuelas a partir de la indagación. Los equipos reflexionaron y analizaron sus principales hallazgos. Las redes fueron diferenciándose en cuánto a la información que levantaron, así como también respecto del nivel de avance del proceso de indagación en relación al desafío común y las acciones asociadas al mismo. Algunos establecimientos decidieron realizar preguntas adicionales que profundizaran el proceso de indagación, mientras que en otras, se mantuvo el proceso de indagación original y se definieron acciones específicas a partir del análisis que habían alcanzado.

Para apoyar la ejecución de acciones e indagaciones complementarias, el equipo de LIDERES EDUCATIVOS y CIAE definió realizar 3 talleres de profundización conceptual con el objetivo de aportar elementos teóricos y prácticos para sustentar las actividades que se encontraban realizando los establecimientos: Estrategias de Liderazgo para Fortalecer el Trabajo Colaborativo, Interacción Profesor Estudiantes en Base a Preguntas y Planificación y Adecuación Curricular en Base a Habilidades.

Por último, durante la última sesión del proyecto, utilizando la metodología del café del mundo, se realizó una jornada de cierre donde cada red presentó un poster con los principales aprendizajes del proceso de indagación colaborativa y trabajo en red. En esta sesión los participantes tuvieron la oportunidad de poder compartir la experiencia de indagación entre las diferentes redes y proyectar algunas acciones de continuidad para el año 2019.

Resultados y Conclusiones

El cuestionario de monitoreo del proyecto se aplicó al comienzo del trabajo de cada red (luego de las dos primeras jornadas generales) y al finalizar el proyecto. Se realizó un análisis cuantitativo descriptivo de los resultados del cuestionario. Para el análisis cualitativo se utilizó una estrategia de análisis de contenido. A partir de los resultados del Cuestionario Comunidades en Red para un Mejoramiento Sistémico, fue posible identificar una serie de dimensiones en que se observan

cambios positivos en el desarrollo de capacidades de los directivos y cambios en la percepción de las prácticas docentes y aprendizajes de los estudiantes.

La mayoría de los participantes concuerda con que el trabajo en red les ha aumentado sus conocimientos sobre enfoques para la mejora pedagógica, concentrándose las respuestas en los niveles muy de acuerdo (29,6%), y de acuerdo (48,1%) (total ambos criterios de acuerdo 77,7%). Del mismo modo, la mayoría de los participantes concuerda con que el trabajo en red les ha motivado a desarrollar e implementar nuevas ideas, concentrándose las respuestas en los niveles muy de acuerdo (40,7%), y de acuerdo (51,9%) (total ambos criterios de acuerdo 92,6%). La mayoría de los participantes afirma con que el trabajo en red les ha motivado a trabajar con otros(as) profesionales, concentrándose las respuestas en los niveles muy de acuerdo (44,4%) y de acuerdo (44,4%) (total ambos criterios de acuerdo 88,8%), observándose también un aumento respecto del cuestionario inicial donde se obtuvo un 24,2% muy de acuerdo y 42,4% de acuerdo (total ambos criterios de acuerdo 66,8%).

En relación a las prácticas docentes, fue posible identificar cambios a partir de la percepción de los equipos directivos participantes en las redes. Específicamente, directivos mencionan cambios positivos enfocados en espacios para compartir ideas y actividades con colegas de otras escuelas, en donde la mayor parte de los participantes consideran que el trabajo en red ha contribuido bastante (40,7%) para realizar acciones comunes entre profesionales de los distintos establecimientos.

Por último, en relación a la indagación colaborativa, la mayor parte de los participantes consideran que el trabajo en red ha posibilitado que docentes utilicen algo esta estrategia para informar la práctica y monitorear su avance (63%). Esta percepción aumentó de forma positiva en relación al cuestionario inicial (de un 8,8% a un 14,5% de participantes que consideran que sus docentes han utilizado la indagación bastante, y de un 50% a un 63% de participantes que consideran que se ha utilizado algo). Específicamente, en una se observa un aumento en la percepción de equipos directivos de que sus docentes han utilizado la indagación colaborativa (de un 18,1% a un 66,7%).

Finalmente, los equipos directivos destacan que las escuelas proyectaron una serie de acciones para el año 2019, que dan cuenta de cambios en sus prácticas y desarrollo de capacidades de indagación. En primer lugar, se menciona la intención de implementar estrategias de trabajo colaborativo al interior y entre las escuelas para promover el desarrollo de habilidades en los estudiantes. En segundo lugar, se propone instalar un modelo de indagación colaborativa al interior de las escuelas, para promover el trabajo colaborativo entre docentes y con el equipo directivo. Por último, se define como acción el aumentar instancias de trabajo colaborativo entre las escuelas a lo largo del año escolar, con objetivos concretos, tales como articulación académica y formativa entre establecimientos, participación en proyectos comunes y generar acuerdos en procedimientos comunes.

En conclusión, este proyecto desarrollo capacidades de liderazgo, especialmente de indagación colaborativa en los equipos directivos que participaron, lo que es sumamente relevante desde una perspectiva de justicia social, en cuanto posiciona a los líderes escolares como productores de conocimiento para resolver sus propias problemáticas de manera colectiva con una metodología útil y valiosa, sin depender de un tercero que investigue sobre las problemáticas que ellos identifican.

Referencias

- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H. R., Hall, S., McKinney, S., Hulme, M., y Friel, N. (2015). The School Improvement Partnership Programme: Using collaboration and inquiry to tackle educational inequity. Education Scotland: Livingston, Escocia.
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H., Hall, S., McKinney, S., y Hulme, M. (2014). Research on the impact of the School Improvement Partnership Programme: Interim report. Education Scotland: Livingston, Escocia
- Chapman, C., y Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738-754.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile. Nota Técnica N°2-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.

29. Redes escolares como espacio de aprendizaje para los Equipos Directivos

Sandra Zepeda, Francisca Zamorano y Camila Gálvez

Resumen ejecutivo:

La ponencia se desarrolla a partir de la investigación realizada en el año 2018 por un equipo del Centro de Liderazgo Educativo (CEDLE) de la Universidad Diego Portales. La metodología del estudio fue de carácter mixto, mediante una aproximación semi-etnográfica a diez redes escolares. Se sostiene que el trabajo en redes escolares es un espacio de aprendizaje para los equipos directivos, pues como instancia de aprendizaje colaborativo entre pares, los directivos encuentran apoyo para la gestión y la resolución de problemas, desarrollan temáticas de interés para la comunidad educativa y generan lazos de confianza y colaboración con otros.

Palabras clave: Redes de mejoramiento escolar; Aprendizaje en Red; Capital Profesional; Liderazgo Educativo

Introducción

La ponencia se enmarca en el contexto de la investigación “Buenas prácticas en gestión de redes: aprendiendo de las Redes de Mejoramiento Escolar” realizada en 2018 por un equipo del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE). Esta considera que el trabajo en red genera instancias para la conformación de comunidades de aprendizaje tanto al interior de las escuelas, como entre los distintos establecimientos y actores del sistema que comparten un territorio o temática (Chapman y Fullan, 2007; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck y Goodall, 2010; Earl y Katz, 2007; Muijs, 2015; Daly y Finnigan, 2014). En este sentido, las estructuras de colaboración y la necesidad de optimizar las relaciones entre los líderes de redes escolares, proporcionan herramientas para la mejora conjunta del territorio o ámbito de acción (Copland y Knapp, 2006; Daly y Finnigan, 2011; Daly y Finnigan, 2014; Harry y Chrispeels, 2006; McLaughlin y Talbert, 1993; Newmann y Wehlage, 1995; Stoll y Louis, 2007), por todo, surge la necesidad de conocer cómo estos espacios reticulares propician el aprendizaje formal e informal de los directivos que participan en ellas.

Fundamentación teórica

Redes y colaboración

De acuerdo a Pentland (2014, en Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015), las formas más poderosas de aprendizaje son sociales por naturaleza, existiendo vínculos causales entre los patrones de interacción social y los cambios del comportamiento, la productividad y la innovación de los individuos y grupos. En los mecanismos de aprendizaje en red y aprendizaje colaborativo, hay un gran potencial para el desarrollo de experiencias de aprendizaje que enriquecen personal y colectivamente a sus participantes.

Las redes dan cuenta de una forma de interacción social, pues permiten consolidar un tejido profesional entre profesores, directivos y escuelas que facilitan el aprendizaje flexible e informal y la transferencia de recursos (Marcelo, 2002). Asimismo, se sostiene que las comunidades en red permiten desarrollar y acelerar la capacidad de un sector educativo de

mejorar en y la práctica (Bryk, 2015, Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015). Las redes corresponden a una malla de entidades (personas, escuelas) conectadas por enlaces donde fluyen recursos como objetos, trabajo, afectos, evaluación, conocimiento, prescripciones, influencia y poder, y en las que la mayoría de los participantes están conectados unos con otros. Las redes enlazan a diferentes entidades con diversos propósitos utilizando una variedad de fórmulas (Marcelo, 2002). Rincón-Gallardo (2018) considera a las redes escolares como vehículos de aprendizaje en la acción donde son un potencial para la formación de líderes que influyen de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes y los demás actores de la comunidad educativa.

Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves (2015) señalan que el potencial de aprendizaje colaborativo en red se basa en dos aspectos: (1) la reserva de recursos, experiencias y conocimiento que permanecen en estado latente, sin explotar o que son subutilizados en las aulas, las escuelas y los sistemas educativos y (2) las buenas ideas que existen y que no son probadas y que permanecen en zonas aisladas, pese a que los descubrimientos e innovaciones más potentes provienen de personas que trabajan juntas de manera constante e intensiva para resolver problemas.

Ball y Maguire (2012) señalan que el aprendizaje colaborativo se desarrolla en instancias cotidianas, como las reuniones de departamentos, elaboración de instrumentos, en la toma de decisiones, en transferir ideas y prácticas de otras escuelas, pues allí los agentes están constantemente aprendiendo unos de otros.

Capital Profesional

Hargreaves y Fullan (2012) plantean la noción de Capital Profesional, entendiéndolo como los “recursos con que cuentan los profesionales y los docentes para generar una calidad óptima de enseñanza y aprendizajes estudiantiles” (Hargreaves y Fullan, 2012),

En el contexto de las Redes de Mejoramiento Escolar (MINEDUC), de las redes territoriales y las redes temáticas, recurrir a una perspectiva de capital profesional se constituye en un aporte sustantivo para explicar cómo fortalecer los lazos entre comunidades de aprendizaje, a partir de una cultura de colaboración y de aprendizaje conjunto al interior de los establecimientos educacionales y de las redes escolares. Los autores señalan que el capital profesional necesita de tres elementos fundamentales:

- A. Capital humano: forma de capital que reside en la persona e incluye el talento individual, las destrezas, el conocimiento, la empatía, la pasión, la confianza, el carisma y el liderazgo.
- B. Capital social: abarca a los individuos y se expresa en relaciones o vínculos entre personas, brindando acceso a los recursos y apoyo al cambio.
- C. Capital decisorio: reside tanto dentro del individuo como entre las personas, en la medida que en forma individual y colectiva, procuran tomar decisiones adecuadas en situaciones complejas.

Considerando estos tres tipos, se puede señalar la necesidad de desarrollar el capital profesional de los actores educativos, entendiéndolo como el desarrollo del capital humano (la calidad del individuo), el capital social (la calidad del grupo) y el capital decisorio (el desarrollo de la experiencia y el juicio profesional de individuos y grupos para tomar más decisiones más efectivas a lo largo del tiempo), tener mejoras en los procesos educativos y por tanto, mejoras en los aprendizajes de los estudiantes a partir de esta cultura de colaboración que se genera conjugando estos tipos de capital (Hargreaves y Fullan, 2012).

Objetivos

El objetivo general de la investigación consistió en *“describir y analizar las prácticas de gestión en redes, desarrolladas en el marco del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar implementadas por el Ministerio de Educación”*. A partir de la información recabada en el trabajo de campo y los análisis posteriores, se llega a la pregunta **¿son las redes escolares espacios para el aprendizaje de los Directivos?**

Para esto se plantean los siguientes objetivos:

1. Caracterizar qué aprenden y cómo aprenden los directivos a partir de su participación en redes escolares.
2. Describir cuáles son las principales dificultades y fortalezas del aprendizaje en red para los directivos escolares.

Metodología

La metodología del estudio se basó en un método mixto (Creswell, 2003), a partir de una aproximación semi-etnográfica a 12 redes escolares en 5 regiones, a través de la aplicación de encuestas, entrevistas semi-estructuradas grupales e individuales, entrevistas en profundidad, observación de reuniones de Red y revisión documental.

Los criterios de selección de los participantes fueron 7: Criterio de intervención CEDLE (redes donde CEDLE haya desarrollado alguna intervención); Criterio Inmigración (temáticas regionales); Criterio área rural (Localidades de los establecimientos); Criterio establecimientos con enseñanza media Técnico Profesional (Niveles de enseñanza); Criterio Sostenibilidad de la red (cuán sostenible en el tiempo es la red); Criterio Servicios Locales de Educación (presencia en el territorio de Servicios Locales) y Criterio Alcance de la Red (flujos de red y de gestión con otras redes), que se detallan en **anexo 1**.

Principales resultados

Red como espacio de aprendizaje colaborativo

El trabajo en red es considerado como un espacio de aprendizaje para los participantes de la Red. Los entrevistados refieren que la red permite conocer otras realidades y expandir sus conocimientos. Una de las entrevistadas manifiesta que su experiencia en el trabajo en red ha sido profundamente beneficioso, pues ***“Todo lo que recibí, lo recibí de la red. Si no hubiese sido por eso, yo no tendría la formación”***. En este sentido se releva que los aprendizajes obtenidos desde el trabajo con otros son un aporte a los conocimientos previos de los involucrados, así como también son un espacio para potenciar otras áreas de conocimiento que antes no tenían del todo desarrolladas.

Por otro lado, entrevistados sostienen que en ***“las conversaciones que se dan en las reuniones de red uno crece mucho, va escuchando, va interiorizándose de lo que está pasando, hay temas que yo al principio no manejaba porque todo era totalmente nuevo, entonces iba a escuchando y viendo todo y eso mismo nos ha permitido conocer otras realidades”***. Se desprende que la organización de la red permite, entre otras cosas, que haya ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo pues los directivos pueden compartir experiencias y aprender unos de otros.

El aprendizaje colaborativo es un aspecto valorado por los entrevistados, quienes manifiestan que el trabajo con sus pares es beneficioso pues ***“el aprendizaje tiene que ver con aprender a trabajar en comunidades, en apoyarnos territorialmente, en transmitir ese mensaje,***

en compartir información, compartir material, formas de hacer que han resultado (...) en poder asignar un valor al trabajo colaborativo". Por otra parte, emerge la noción del trabajo colaborativo en el sentido que la red es un espacio para compartir, puesto que, **"lo bueno de la red es que compartes todo, eso es importante porque al compartir todo podemos ver si estamos al mismo nivel o falta algo, se aprende"**.

El aprendizaje que se genera en la red puede ser transformado por cada uno de los participantes para luego ser transferido a sus propios contextos escolares: **"Yo cada reunión que voy, llego llena de ideas, cosas aquí, cosas allá, esto nos puede servir, mira esto lo podemos hacer acá..."**. Esto tiene directa relación con aspectos vinculados al desarrollo del capital profesional, pues éste da cuenta de cómo los miembros de la red son capaces de compartir conocimientos que les permitan contribuir al mejoramiento educativo a partir del desarrollo de capacidades de manera colectiva e individual.

Las dificultades que evidencian los directivos respecto a las instancias de aprendizaje en red, en su mayoría refieren a los tiempos de organización y coordinación para llevar a cabo las reuniones de la red: **"resultó que algunas veces había falta de coordinación y coincidían las reuniones de red, con otras reuniones de otros organismos, ya sea de Seremi o Departamento de Educación, entonces había dualidad, a veces cuando se faltaba, el director decía ¿A cuál voy?, ¿Cuál es más importante?, ¿Cuál me llama más?"**.

Trabajo en Red como espacio de formación en temáticas de gestión y liderazgo escolar para los Directivos

El trabajo en red es un espacio para el aprendizaje de los directivos, el qué y cómo aprenden puede relacionarse con aspectos vinculados con las estrategias de liderazgo escolar y con herramientas o experiencias de mejora para la gestión en sus establecimientos: **"yo me acuerdo que me especialicé en el plan de mejoramiento educativo, con la venia de la dirección del colegio en la reuniones ingresábamos a la comunidad escolar, abríamos nuestro propio plan y le mostraba a los demás como lo estábamos trabajando, dándole ejemplo de acciones, de qué manera se podía modificar... lo hacíamos in situ, en plataforma..."**.

A partir de este nivel de reflexión que cobran sentido las temáticas que se desarrollan en las Redes escolares, pues comienzan a evidenciar cuáles son las necesidades de la red y empiezan a desarrollarse las gestiones para abordarlas. Los resultados obtenidos indican que los temas que abordan las redes se agrupan en dos ámbitos "competencias de liderazgo" y "gestión pedagógica". Respecto al primero, los aprendizajes de los agentes se vinculan con la gestión administrativa y herramientas de gestión adquiridas por los Directivos, asociados al desarrollo de sellos institucionales, utilización de instrumentos de gestión como el Proyecto de Mejoramiento Educativo o Reglamentos Internos y la implementación de planes y programas (convivencia escolar, formación ciudadana, inclusión, etc). En cuanto al segundo ámbito, se encuentran los temas orientados a coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos de cada red, como por ejemplo, la actualización sobre las nuevas bases curriculares o la elaboración de instrumentos de evaluación y acompañamiento de aula.

A pesar de que hubo consenso en estos ámbitos temáticos trabajados en las reuniones de la Red, también hay testimonios que indican que **"en general no se abordan temas por establecimientos que hubiera urgencia de hacerlo, siempre (son) temas que tienen que ver con**

todos (...) los temas que se tratan son comunes, que tienen que ver con necesidades de todos los colegios, que sea algo común”.

Conclusiones

- **Redes como espacio formal para el aprendizaje de los Directivos.**
 - Considerando que los equipos directivos poseen escasos espacios de encuentro formales para el perfeccionamiento entre pares, las redes escolares (temáticas, territoriales y de mejoramiento educativo) se constituyen como un espacio real para el aprendizaje entre pares y para potenciar el trabajo colaborativo entre los integrantes de la Red.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. & Maguire, M. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge, London.
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System. *School Leadership & Management* 27(3), 207–211.
- Chapman, C., G. Lindsay, D. Muijs, A. Harris, E. Arweck, & J. Goodall. (2010). Governance, Leadership, and Management in Federations of Schools. *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1): 53–74.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daly, A.J. y Finnigan, K. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high stakes accountability. *American Education Research Journal*, 48, 39-79.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2014). Explorando al interior: Las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distrito urbanas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4).
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in Networked Learning Communities: Defining the Terrain. *School Leadership & Management* 27 (3): 239–258.
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-22.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector, *Oxford Review of Education* 41(5), 563-586.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) *Cómo cultivar el Liderazgo: trece miradas*. (1ra ed., pp. 355-388). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Anexos

Anexo 1: Criterios de selección metodológica

1. **Criterio de intervención CEDLE:** Instituciones o actores específicos que integran las Redes de Mejoramiento Escolar a nivel nacional y que fueron parte de modelos de formación de capacidades y estrategias de liderazgo por parte del CEDLE que han tenido impacto y transferibilidad en distintos niveles de la red (características de ese impacto, importancia de la presencia/ausencia del CEDLE, etc.).
2. **Criterio Inmigración (temáticas regionales):** Se considera como criterio el aumento sostenido de la presencia de estudiantes inmigrantes en los establecimientos educacionales y que las regiones que concentran más estudiantes de estas características son Región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá para conocer las problemáticas y cómo las RME han desarrollado capacidades para dar respuesta a éstas.
3. **Criterio área rural (Localidad del establecimiento):** Se consideraron distintas formas de ruralidad (la localización –según región y comuna–; la principal actividad económica de la zona; la accesibilidad o conectividad con centros urbanos (relación centro/periferia); los niveles de capital humano y niveles de acceso a servicios) para conocer cómo se articulan las RME en dichos contextos.
4. **Criterio establecimientos con enseñanza media Técnico Profesional (Niveles de enseñanza del establecimiento):** El criterio de considerar RME con colegios TP, radica en observar cómo se enfrentan muchas de las dificultades que enfrentan este tipo de instituciones – relación especialidades/mercado laboral, formación curricular y técnica, equipamiento e infraestructura, etc.–, que en sí mismas, necesitan generar una mayor vinculación con otro tipo de organizaciones para generar oportunidades laborales para sus alumnos.
5. **Criterio Sostenibilidad de la RME:** Busca indagar en cómo las redes logran desarrollar en el tiempo, procesos de diversa complejidad y profundidad, que van desde el mero intercambio de información, hasta el intercambio de experiencias que permitan aprender colectivamente de los aciertos y errores, analizar las prácticas educativas y/o desarrollar proyectos comunes.
6. **Criterio Servicios Locales de Educación:** En el marco de la implementación del nuevo sistema de Educación Pública, es preciso monitorear la implementación y desarrollo de los servicios locales de educación (SLE), quienes tendrán a su cargo los establecimientos educacionales que hoy son administrados por las municipalidades.
7. **Criterio Alcance de la RME:** refiere al mapeo de los flujos de la red y su estructura; al mapeo de los elementos de gestión de la red (mapa de oportunidades, plan de trabajo, capacitaciones, productos elaborados por las RME, uso del sistema de registro), y finalmente, al mapeo de las redes Ego de los miembros de la RME.

30. Interacciones que transforman: implementación de comunidades de aprendizaje en el Perú durante los años 2014-2018

Roberto Barrientos Mollo

Resumen ejecutivo

El presente artículo es un esfuerzo de sistematización y análisis de las teorías de la acción utilizadas en el proyecto Comunidades de Aprendizaje entre los años 2015-2018 en el Perú. Así mismo, se realiza un análisis del proceso de escalonamiento en torno a cuatro categorías: profundidad, sostenibilidad, difusión y empoderamiento. Los resultados muestran que existe un mayor empoderamiento y difusión cuando se utiliza un enfoque de movimiento social, así mismo un enfoque de trabajo en redes fortaleciendo el trabajo de los directores y entre directores según las zonas geográficas en las que se encuentran adscritos. El artículo concluye que se han realizado avances en estas cuatro categorías, sin embargo el cambio educativo es altamente incierto y es un proceso lento. Asimismo se concluye que el ejercicio de explicitación y revisión continua de la teoría de la acción ha sido útil para la mejora de la implementación.

Descriptores o palabras clave

Comunidades de aprendizaje, escalonamiento, política pública, mejora escolar.

En el debate de las políticas públicas está siempre presente la idea de escalonamiento de propuestas innovadoras. Sin embargo la investigación muestra que dicho escalonamiento y sostenibilidad del mismo presenta serias dificultades (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Farrell, Manion, & Rincón-Gallardo, 2017). En la actualidad, en el Perú se vienen implementando diversas reformas y propuestas de cambio que buscan transformar las prácticas docentes. Lo que hace necesario generar un espacio de reflexión sobre lo que se entiende por escalonamiento y sus condiciones de calidad, pues tanto en lo privado como en lo público surge la inquietud sobre cómo lograr más cobertura sin perder la calidad. Para el presente trabajo se utilizan cuatro categorías para analizar el crecimiento o expansión del proyecto Comunidades de Aprendizaje: Difusión, expansión, empoderamiento y sostenibilidad (Coburn, 2003). Muchas intervenciones que buscan un cambio en el aula que genere resultados de aprendizaje desaparecen cuando la presión o recursos de la intervención desaparecen. Se puede ensayar una definición multidimensional de escala como la expansión deliberada a muchos escenarios educativos de una determinada propuesta que transforma creencias, maneras de interactuar entre docentes y estudiantes, se hace sostenible en el tiempo mediante una apropiación efectiva de parte de los actores.

Desde el ámbito de la gestión del cambio se ha desarrollado un marco teórico sobre las teorías de la acción. Por teoría de la acción se entiende al conjunto de ideas y/o supuestos que guían una determinada acción o estrategia de cambio. Para algunos es un “guión que aterriza una visión y estrategia” (City, Elizabeth A, Elmore, Fiarman, & Teitel, 2009). Detrás de toda intervención existe una determinada teoría de la acción.

Contexto

En el año 2013, el Instituto Natura, fundación de la empresa Natura Cosméticos, decide implementar el proyecto de transformación educativa y social “Comunidades de Aprendizaje” en Latinoamérica, específicamente en : Brasil, Argentina, Chile, México, Colombia y Perú. El Instituto

Natura tiene como visión crear las condiciones para que todos los ciudadanos formen una comunidad de aprendizaje y contribuir de esa manera con el cierre de brechas en educación de tal manera que se garantice un desarrollo humano sostenible en el planeta. El proyecto Comunidades de Aprendizaje ha sido desarrollado por investigadores del Community of Research on Excellence for All (CREA) de la universidad de Barcelona en España.

A continuación se desarrollan las teorías de la acción que se han manejado los últimos años para la implementación de Comunidades de Aprendizaje, y los respectivos cambios realizados fruto de la reflexión sobre la acción. Antes, es necesario explicitar la **teoría de la acción general** del proyecto:

Si se viven los siete principios del aprendizaje dialógico por medio de la ejecución amplia y frecuente de las siete Actuaciones Educativas de Éxito y las cinco fases de transformación **entonces** los aprendizajes y la convivencia escolar mejorarán.

A partir de esta teoría de la acción cada país desarrolla una propia teoría de la acción para los procesos de implementación del mismo adaptándolo a las diversas realidades y contextos donde toca implementar.

Desarrollo de la experiencia

Los primeros años: 2013-2016

En el marco de esa teoría de la acción se desarrollaron en el Perú estrategias específicas. A continuación se explica el proceso de implementación. La teoría de acción específica fue: si se empoderan a aliados educativos específicos, se inicia un acompañamiento básico y una estrategia de capacitación se iniciará un proceso de crecimiento con calidad, se puede ver la explicación gráfica en la figura 1.

La teoría de la acción para el proceso de implementación fue la siguiente:

Si acompaña mensualmente, con un empoderamiento con acento individual, se realiza una estrategia informativa con la UGEL y involucra al gobierno nacional, se garantizará una implementación con calidad y bases para la sostenibilidad.

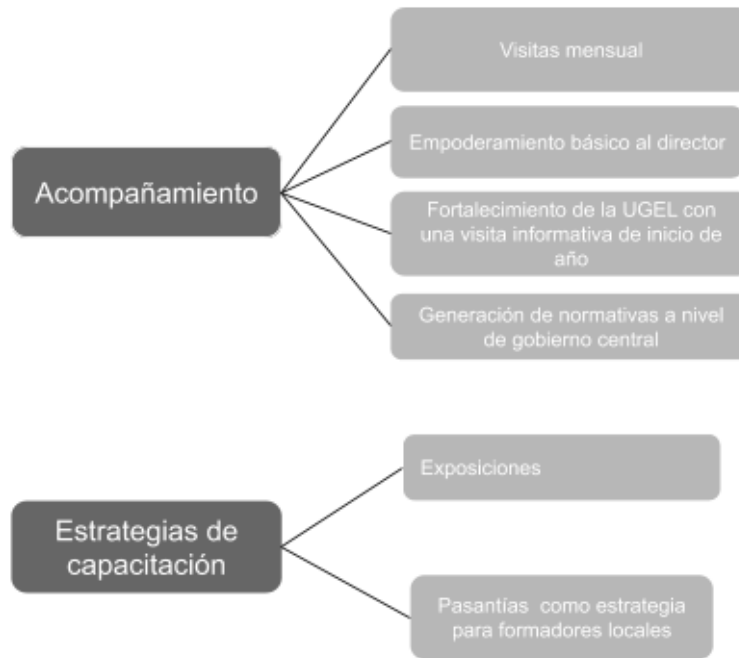


Figura 1. Explicación gráfica de la teoría de la acción 2014-2016

Teorías de la acción 2017- 2018

Con los aprendizajes previos se decidió reformular la teoría de la acción con el siguiente predicamento:

Si se desarrollan culturas colaborativas intra y extra escuela, desarrollo lateral de capacidades (Fullan, 2005), basado en el empoderamiento de los actores mediante una estrategia top-down y bottom-up, se garantizará una implementación con calidad y bases para la sostenibilidad.

La figura 3 gráfica los principales elementos de la teoría de la acción del periodo 2017-2018.

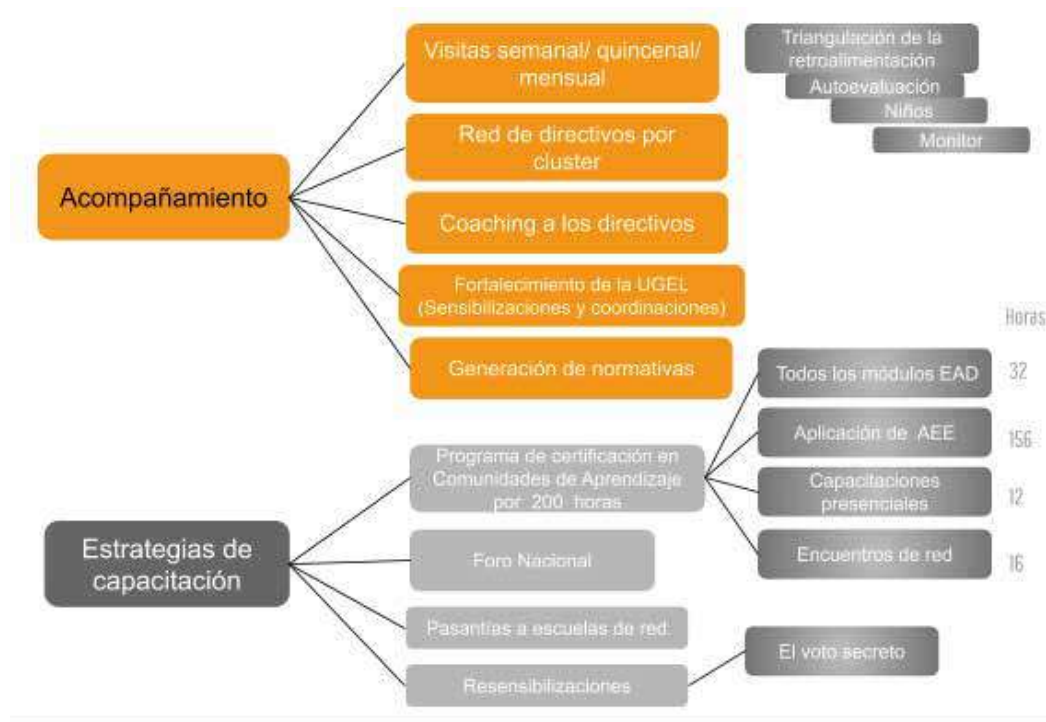


Figura 3. Explicación gráfica de la teoría de la acción 2017-2018

Mirando al futuro: Teoría de la acción 2019

Se descubrió que las escuelas y UGEL padecían de un alto nivel de sobrecarga y fragmentación por la cantidad de iniciativas a las que son sometidos. Es por ello que para una mejora empoderamiento y difusión del proyecto que se procede a ofrecer asistencia a en un proceso de ordenamiento interno para que puedan engrandar adecuadamente los principios y estrategias del proyecto. De esta manera el proyecto suma para el desarrollo de la escuela y no se convierte en un distractor más para la misma. A este proceso de ordenamiento y generación de una comprensión compartida profunda, entre los equipos de escuelas y UGEL, de lo que se quiere hacer y cómo se quiere hacer se le denomina coherencia (Fullan & Quinn, 2016). Así mismo para centrarse en el escalonamiento es que se trabajarán en dos frentes: Profundizar en la transformación de un grupo de escuelas referente, y una mayor incidencia en políticas públicas, por medio de la asistencia técnica permanente a las Unidades de Gestión Educativa Local. Este enfoque ayuda que el proyecto se inserte de manera integrada en las actividades de la vida de la escuela o de la Unidad de Gestión Educativa Local. La experiencia de estos años muestra que para una mejor inserción de las estrategia en escuela y órganos de gobierno intermedios es necesario que éstos pases primero por un proceso de ordenamiento y generación de coherencia interna.

Además se ha trabajado en una mayor explicitud de la teoría de la acción en la que cada hipótesis está conectada a un indicador accionable que permite la validación o no de dicha asunción de acto de fe (Ries, 2011). Los indicadores accionables “permiten tomar decisiones de negocio con criterio y establecer las acciones que sean pertinentes. Por el contrario, los indicadores “vanidosos” ofrecen mediciones sesgadas, mostrando el mundo “de color de rosa”, pero no reflejan de forma adecuada los auténticos motores de crecimiento de una empresa” (Ries, 2011, p. 117).

Por ello, la teoría de la acción reformulada es la siguiente:

Si las escuelas de referencia siguiendo el marco de coherencia aplican con amplitud e intensidad las Actuaciones Educativas de Éxito, se acelerará la mejora de aprendizajes y resultados de convivencia.

- Conformaremos la Comisión Mixta de Aprendizaje de la escuela que implementará el Marco de Coherencia:
 - Realizaremos la formación de las Comisiones en el Marco de Coherencia.
 - Se realizarán un curso de 50 horas de formación teórico-práctico en el primer semestre.
- Acompañaremos al COMIX en el diseño e implementación del Plan a 100 días de la IE.
 - Se hará seguimiento y asesoría al plan a 100 días.
- Se fortalecerán redes entre escuelas mediante: Encuentros inter-escuelas, Foros regionales, foro nacional, encuentro de red por UGEL (sábados y 4 de mayo), y se realizan feedback de tus planes a 100 días.
- Garantizaremos sostenibilidad con el enfoque de movimiento social y de movilización entre pares.
- Realizaremos las formaciones y capacitaciones lideradas por pares docentes y directivos.

Si formamos y ayudamos a que las UGEL y oficinas del gobierno nacional se organicen en torno al marco de coherencia e inserten orgánicamente las AEE se garantizará una expansión, sostenibilidad del proyecto y, al mismo tiempo, el desarrollo de entidades referente para el país.

- Si formamos y ayudamos a que las ugeles y oficinas del gobierno nacional interesadas apliquen coherencia en sus organizaciones e inserten orgánicamente las AEE, garantizamos una adhesión de funcionarios al proyecto y se garantizará una expansión, sostenibilidad y entidades referente (modelo) para el país.
- Para ello acompañaremos y haremos de facilitadores en las ugeles respectivas una vez por semana o más, ofreciendo todas las herramientas y materiales que necesiten (Sullana, 08, 03, Concepción, Paruro, DISER?).
- Crearemos y fortaleceremos una red de organismos intermedios para que se enriquezcan mutuamente mediante encuentros presenciales, pasantías y comunicación virtual continua.
- Tendremos ugeles y entidades que no sobrecargan, fragmentan ni generan confusión y parálisis en los directores y docentes.
- Fomentaremos que los funcionarios de órganos intermedios visiten a las escuelas referencias de manera periódica.

Como dice Elmore, la clave es hacer explícita la teoría de la acción, comentarla, discutirla y cuestionarla con datos empíricos (City, Elizabeth A et al., 2009) o indicadores accionables (Ries, 2011). Los pasos siguientes son empoderar a los grupos de participación escolar llamados Comisiones Mixtas en el proyecto. Es por ello que se ha constituido a nivel del equipo líder, los COA, son pequeñas Comunidades de aprendices conformados por cinco personas máximo, con un líder responsable. Estos buscan ser un espacios para generar una alta fluidez de la información para definir qué y cuáles estrategias está funcionando o no en el aula, así mismo se constituyen en espacios de reflexión sobre la acción. En estos espacios se busca generar “aprendizajes validados”(Ries, 2011) para ir afinando la mejor implementación del proyecto. Aprendizaje validado se define como aquel aprendizaje empíricamente probado para saber qué quieren o necesitan realmente los usuarios o consumidores (Ries, 2011).

Conclusiones

La implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje es un proceso dinámico que tiene mayores posibilidades de expandirse con calidad, entendida esta como profundidad, difusión, empoderamiento de la propuesta, en la medida en que se tenga teorías de la acción explícitas y abiertas a ser empíricamente refutables.

Sobre el desarrollo de capacidades en los líderes escolares

Los líderes escolares desarrollan capacidades de trabajo participativo y democrático. Dado que las instituciones educativas públicas del Perú se rigen por normativas, los directivos desarrollan, en muchos casos relaciones basadas en las normas, lo que empobrece el acento en las relaciones y vínculos persona a persona. En ese contexto el proyecto ayuda a los líderes a generar otro tipo de relación con maestros, estudiantes y padres de familia.

Se desarrolla una cultura de la escucha de los estudiantes. Si bien, en los documentos, el sistema está centrado en el estudiante, en la práctica los líderes escolares tienen pocos espacios para que los estudiantes, desde los más pequeños, puedan expresar sus inquietudes y opiniones. Los líderes escolares aprenden que existen estrategias, como son las Comisiones Mixtas, que les permiten escuchar de primera mano la voz de los estudiantes.

El líder escolar aprende a involucrar a toda la comunidad educativa. Con la aplicación del proyecto el equipo administrativo se involucra mucho más en la labor pedagógica. Éstos encuentran sentido a su labor y su relación con el fin pedagógico de la misma. De esa manera se toma conciencia de que su labor es condición para un aprendizaje de calidad. Esto ocurre mediante la participación de los mismos en las Comisiones Mixtas y en los Grupos Interactivos en los que estos participan como voluntarios. De esta manera los líderes escolares logran una mayor cohesión de todos la comunidad educativa en función de los aprendizajes.

Sobre el cambio educativo.

El “cambio educativo es un proceso” (Fullan, 2018, p. 24). En muchos momentos se avanza tres pasos y se retrocede dos. Es un proceso y un aprendizaje continuo de parte de los implementadores y los actores involucrados. A continuación se realiza un análisis siguiendo las categorías de Coburn (2003)

Profundidad. Sigue siendo un desafío el cambio de creencias en los docentes. Lo que ocurre en algunos casos es que aplican las estrategias de trabajo igualitario en el aula, pero una vez finalizada la estrategia regresan a interacciones que responden a pedagogías no igualitarias. En otros casos se tiene docentes que han repensado sus prácticas en la medida que han ido aplicando las estrategias del proyecto.

Sostenibilidad. Se han dado grandes avances en el proceso de lograr la sostenibilidad mediante la formación y empoderamiento de los órganos intermedios y algunas oficinas del gobierno nacional, otro elemento que está favoreciendo que las escuelas mantengan el cambio es el fortalecimiento de las relaciones entre las escuelas de la red de Comunidades de Aprendizaje, mediante encuentros formales e informales. El aprendizaje entre pares ha demostrado su efectividad.

Difusión: Ha sido de gran ayuda el trabajo con los órganos de gobierno intermedio así como la inserción en la normativa nacional para proteger las prácticas que se quieren insertar. Así mismo está siendo de gran ayuda, si bien todavía es prometedor el trabajar con escuelas de referencias en las regiones que se ha elegido y que hay aceptado ser cluster de crecimiento del proyecto. Las escuela demostrativas reciben visitas y son modelo para otras de convivencia y mejora de aprendizajes.

Apropiación. La estrategia de copo de nieve ha contribuido a la generación de una mayor apropiación del proyecto en las escuelas. Además el hacer que las escuelas y equipos docentes sean los responsables de la capacitación a otros colegios genera un alto sentido de pertenencia y apropiación de la propuesta. El sistema de pasantías también favorece el empoderamiento en la misma. Fortalecer y crear redes educativas basadas en el intercambio de actividades pedagógicas facilita el desarrollo de la identidad y sentimiento de pertenencia. El enfoque de cambio educativo como movimiento social ha demostrado tener un potencial para generar identidad y pertenencia (Malone, Rincón-Gallardo, & Kew, 2017).

Referencias

- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University Of Chicago Press.
- City, Elizabeth A, Elmore, R. F., Fiarman, S. E., & Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning*. ERIC.
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher* , 32(6), 3–12.
- Farrell, J., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *REVISTA LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS EDUCATIVOS*, XLVII(2).
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability : system thinkers in action*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Fullan, M. (2018). Surreal Change. *Surreal Change*. <https://doi.org/10.4324/9781315682952-1>
- Fullan, & Quinn. (2016). *Coherence: The right drivers in action for school , districts and systems*. Corwin Press.
- Malone, H. J., Rincón-Gallardo, S., & Kew, K. (2017). *Future Directions of Educational Change: Social Justice, Professional and System Change*. Routledge.
- Ries, E. (2011). *El método Lean Startup: Las claves para aprender emprendiendo*. Crown Business Publishing.

31. O Papel do Supervisor do Jovem de Futuro no Estado do Espírito Santo

Sergio Firpo
Priscilla Bacalhau
Clarice Carneiro Martins

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar e avaliar o papel do supervisor escolar na implementação do Circuito de Gestão, nas escolas que participam do Programa Jovem de Futuro. Deseja-se identificar como características do supervisor se relacionam com a qualidade da supervisão, e consequentemente, a relação da qualidade da supervisão com resultados da gestão escolar. Na pesquisa considerou-se que características do supervisor podem influenciar a qualidade da supervisão. Indicadores de qualidade da supervisão foram obtidos por meio de questionário aplicado aos gestores escolares. Estes questionários forneceram a percepção do gestor escolar sobre a atuação do supervisor. Após identificar a relação entre qualidade da supervisão e características dos supervisores, explorou-se a relação deste efeito em indicadores de qualidade da gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar, Ensino médio, Planejamento, Monitoramento

Key-words (Unesco thesaurus): Educational management, Secondary education, Planning, Monitoring

Introdução

O programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco auxilia o gestor escolar a realizar um diagnóstico dos problemas de sua escola e traçar um plano de ação para superá-los, por meio da implementação do Circuito de Gestão em etapas que contemplam: planejamento; execução; monitoramento e avaliação; e correção de rotas. O supervisor do programa Jovem de Futuro é o profissional das Regionais de Ensino das Secretarias Estaduais de Educação responsável pelo acompanhamento contínuo das escolas do programa, e é denominado profissional de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG). Cabe ao supervisor prestar assessoria aos gestores do grupo de escolas sob sua responsabilidade na implementação do Circuito de Gestão, de acordo com as orientações dos protocolos do programa.

Fundamentação Teórica

A formação acadêmica dos diretores escolares nas escolas públicas brasileiras, em que o foco em gestão ou administração escolar não é exigido para que se exerça a função de diretor escolar, muitas vezes pode divergir do cotidiano das escolas. A falta de formação de gestor entre diretores de escolas públicas ressalta o potencial de que práticas gerenciais podem provocar impactos positivos no desempenho escolar dos estudantes.

Literatura acadêmica nacional e internacional aponta várias formas de relevância do papel do diretor escolar e do gerenciamento desta função. Experiência em gestão escolar tem impacto positivo sobre o desempenho dos alunos (Beteille, Kalogrides, e Loeb, 2011). Outro ponto de relevância é a rotatividade do cargo de diretor e este também influencia as notas dos alunos. Miller (2013) mostra que uma alta rotatividade de diretores está correlacionada com baixo desempenho da escola. Em relação à participação da comunidade escolar na seleção de diretores, Barros e Mendonça (1997) mostram que quando pais e professores participam do processo de escolha dos diretores, esta escola tem um desempenho superior às demais onde o processo é de nomeação.

Existem tecnologias e ferramentas que podem auxiliar o diretor escolar no processo de realizar uma gestão eficiente na escola. Uma ferramenta de auxílio na gestão é implantar o método PDCA (plan, do, check, act). Difundido por Dr. William Deming e baseado no método científico de Francis Bacon, o PDCA foi trazido das indústrias de automóveis japonesas para áreas de gestão em diferentes campos. O método enfatiza a necessidade de: planejar, estabelecendo metas mensuráveis e factíveis; agir para alcançar o objetivo; monitorar criteriosamente as metas criadas e o andamento do plano; e, por fim, feito uma avaliação final do estado onde se chegou, ajustar o plano, rever as metas e recomeçar o ciclo.

Baseado na premissa de que uma gestão escolar de qualidade e orientada para resultados pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos estudantes, o Projeto Jovem de Futuro foi desenvolvido pelo Instituto Unibanco em 2007 para ser executado em escolas públicas de Ensino Médio. O projeto é uma tecnologia educacional validada pelo Ministério da Educação (MEC) para o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem. Por meio de parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação, o Jovem de Futuro oferece instrumentos para implantar um Circuito de Gestão na escola, método desenvolvido com base no PDCA e adaptado para a realidade escolar. As redes e escolas participantes recebem assessoria técnica, formação e sistemas de apoio à gestão.

Dessa forma, o supervisor assume papel relevante na apropriação pelos gestores escolares dos processos e na instrumentalização referentes ao Circuito de Gestão, bem como por sua efetiva implantação nas escolas. A formação e a experiência profissional do supervisor podem influenciar a relação que será estabelecida com os gestores no contexto do Projeto Jovem de Futuro a fim de assessorar o aprimoramento da gestão escolar. Parte-se da hipótese de que, se a atuação do supervisor for aderente àquilo que é preconizado nos protocolos do Jovem de Futuro, o grupo gestor da escola implementará o Circuito de Gestão de forma efetiva e isso poderá ser observado através de uma maior execução das tarefas do plano de ação e melhores resultados de gestão.

Objetivos

Tem-se como objetivo verificar e qualificar a atuação do supervisor na implementação do Circuito de Gestão nas escolas e identificar a relação entre essa atuação e o resultado da escola em termos de indicadores de gestão. Buscamos responder duas perguntas principais: 1. O perfil do supervisor está relacionado com sua atuação no Circuito de Gestão?; 2. A atuação do supervisor afeta a gestão e os resultados da escola?

Metodologia

1. Dados

Nossa análise considera a experiência da 3ª geração do Jovem de Futuro no estado do Espírito Santo, implantada a partir do ano de 2015, e usamos dados referentes ao ano de 2017. Os dados e indicadores construídos referem-se a três dimensões:

i. Características do supervisor, regional e secretaria

Registros administrativos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Espírito Santo disponibilizados fornecem informações referentes a nomes dos supervisores e informação se exerce/exerceu função de inspetor escolar dos 60 supervisores, características essas que são utilizadas como controle (Tabelas 1 e 2). Analisou-se também o repertório vocabular dos supervisores utilizado nas atas elaboradas por eles sobre as 3.791 visitas técnicas realizadas em 209 escolas, e registradas no Sistema de Gerenciamento de Projetos (SGP).

Tabela 1 - Características observáveis dos supervisores

Variável	N ú m e r o supervisores	d e Percentual
Experiência profissional		
Inspetor na SEE (Supervisor Escolar)	21	40%
Técnico Pedagógico na SEE	31	60%

Tabela 2 - Totais de escolas e técnicos de referência por supervisor

Variável	Obs	Média	D e s v i o padrão	Min	Max
Total de escolas acompanhadas	60	4,32	0,72	3	5

ii. Qualidade da supervisão

Dados sobre avaliação do perfil e atuação dos supervisores foram coletados por meio de aplicação de questionários aos gestores escolares, e envolvem a percepção destes com relação à qualidade da supervisão. Para entender o perfil do respondente e de sua percepção, perguntamos sobre idade, sexo, cargo e tempo de serviço na escola atual (ver Figuras 1 a 12 para estatísticas).

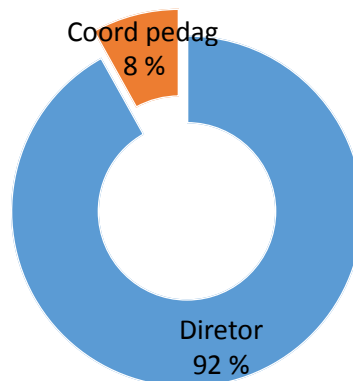


Figura 1 – Entrevistados por Cargo

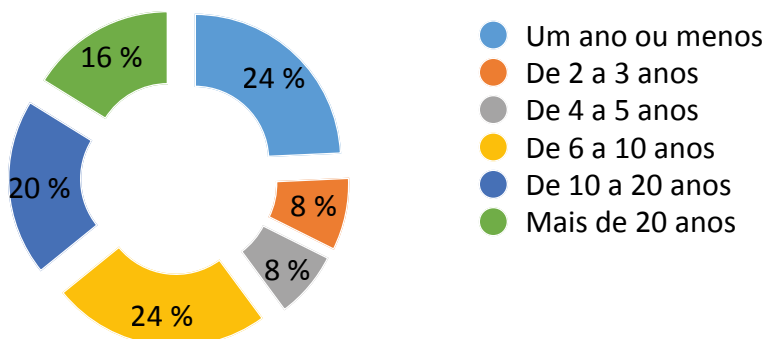


Figura 2 – Tempo de trabalho na escola atual

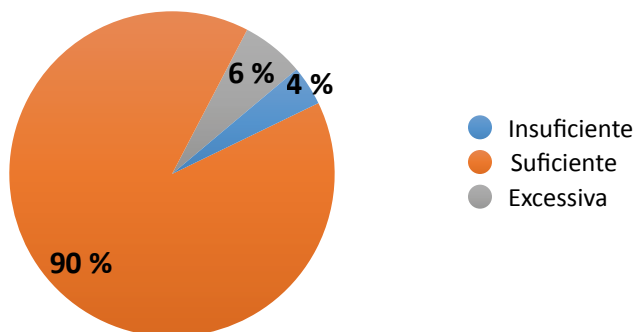


Figura 3 – Percepção dos gestores sobre a frequência das visitas técnicas

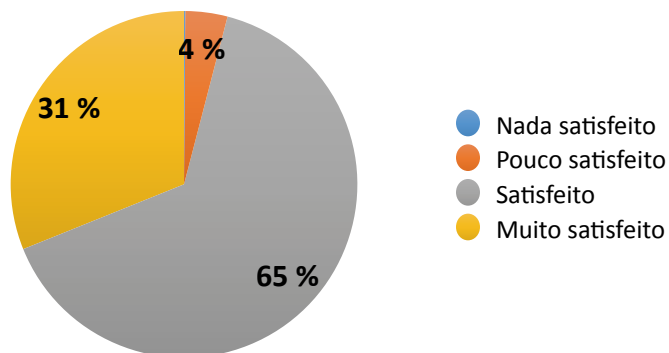


Figura 4 – Percepção dos gestores sobre a relevância das visitas técnicas

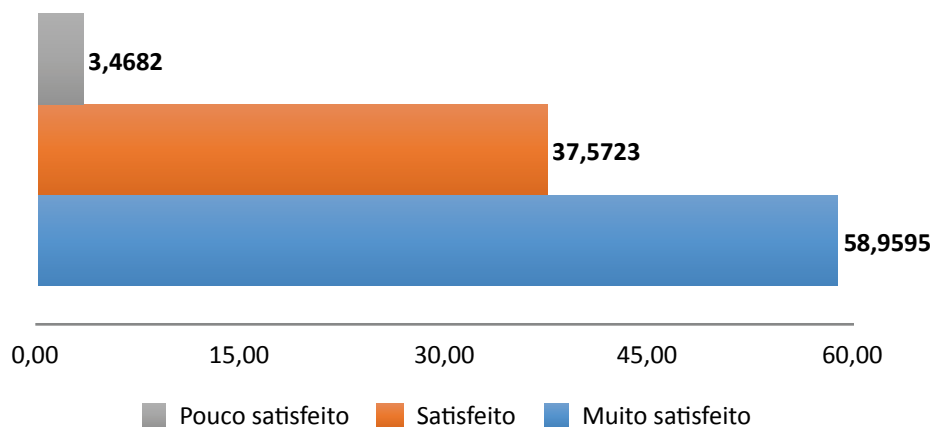


Figura 5 – Resultado da satisfação geral do gestor com o trabalho do supervisor

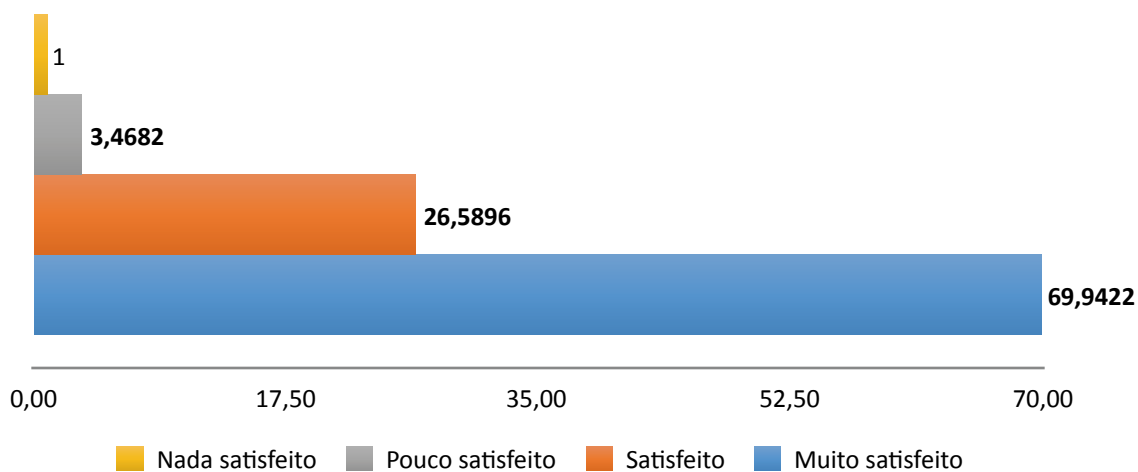


Figura 6 – Satisfação geral com o conhecimento técnico do supervisor

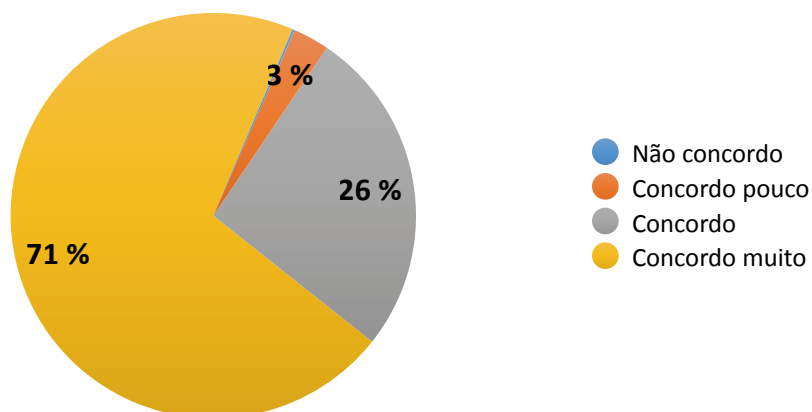


Figura 7 – Conhecimento do supervisor a respeito da secretaria de educação e processos educacionais

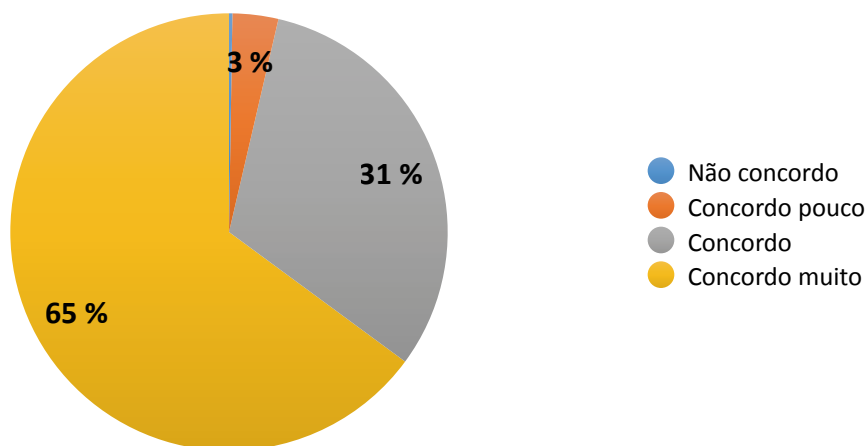


Figura 8 - Conhecimento do supervisor a respeito do Programa Jovem de Futuro

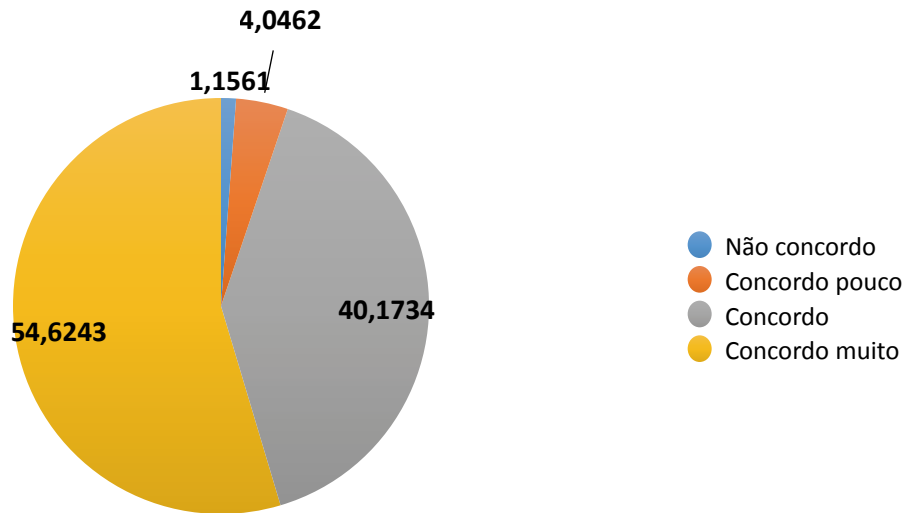


Figura 9 – Resumo da percepção dos gestores sobre a atuação do supervisor em itens de planejamento

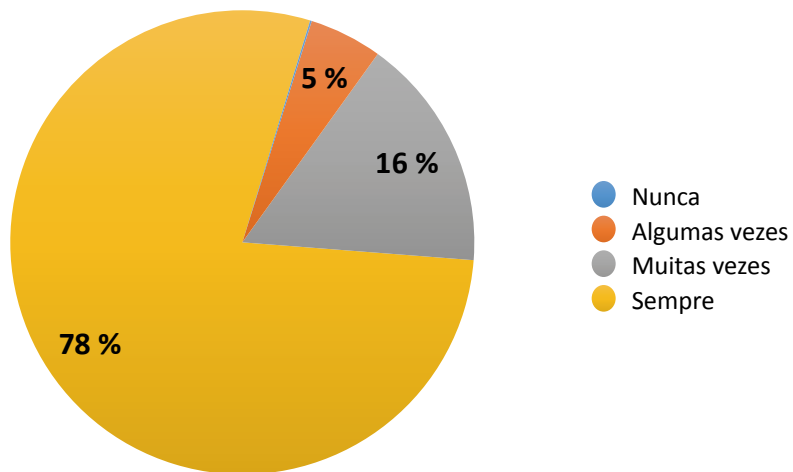


Figura 10 – Resumo da percepção do gestor sobre a atuação do supervisor em itens de acompanhamento da execução do programa

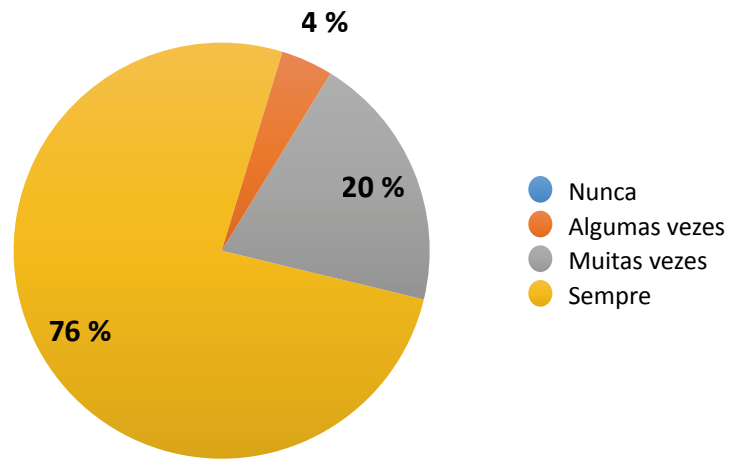


Figura 11 – Resumo da percepção do gestor sobre a atuação do supervisor em itens de monitoramento do programa

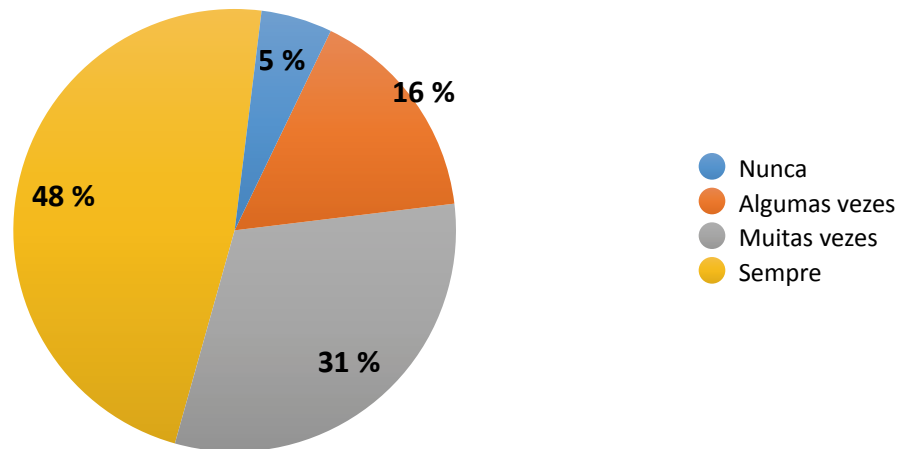


Figura 12 – Resumo da percepção do gestor sobre a atuação do supervisor em itens de correção de rotas / gestão de problemas

Para identificar quais itens do questionário com os gestores medem um mesmo construto, utiliza-se o método de análise fatorial exploratória, a qual indicou a existência de cinco construtos comuns:

- Fator 1. Discussão de conteúdos e Apoio no planejamento (P);
- Fator 2. Apoio na solução de problemas (A);
- Fator 3. Relevância dos conteúdos das visitas;
- Fator 4. Relação com gestores;
- Fator 5. Apoio na execução (D) e monitoramento (C) do Plano de Ação.

Um indicador médio da qualidade da supervisão é obtido por meio da média aritmética destes cinco fatores.

iii. Qualidade da gestão escolar

Para estabelecer a relação entre qualidade da visita do supervisor e qualidade da gestão, foi utilizado como variável dependente a medida de Qualidade da Gestão proveniente do estudo

sobre o Jovem de Futuro realizado por Ricardo Madeira (2018). As respostas de todas as dimensões do questionário foram agrupadas para a construção de um indicador médio que, de acordo com as evidências de validade apresentadas, medem a qualidade da gestão da escola (Tabela 3).

Tabela 3 – Indicador de qualidade da gestão

Variável	Obs	Média	D e s v i o padrão	Min	Max
Média da Gestão	217	4,24	0,44	2,65	4,92

2. Fatores associados à qualidade da supervisão

A fim de identificar fatores que possam ser determinantes da qualidade da supervisão, são estimados dois modelos:

$$QS_{esr} = \alpha + \beta \cdot R_{esr} + I_s + u_{esr}$$

$$QS_{esr} = \alpha + \beta \cdot R_{esr} + s + u_{esr}$$

Em que, no primeiro modelo, consideram-se as características observáveis do supervisor como variáveis explicativas da qualidade da supervisão QS_{esr} : o repertório vocabular R_{esr} do supervisor s registrado nas atas das visitas à escola e , e variável dicotômica I_s igual a 1 se supervisor s era inspetor escolar e igual a 0 se era técnico pedagógico antes de assumir sua função no Circuito de Gestão.

No segundo modelo, utilizam-se estimadores de efeito fixo de supervisor, representado por variáveis *dummies* s para cada supervisor. Este modelo leva em consideração que, se houver características não observáveis dos supervisores que afetem a qualidade da visita, estes resultados serão significativos.

3. Efeitos de uma boa supervisão

Finalmente, busca-se identificar se as medidas de qualidade da supervisão podem afetar a gestão escolar, levando em consideração as características do supervisor. Para isso, estima-se o modelo abaixo:

$$QG_{esr} = \alpha + \beta \cdot QS_{esr} + \gamma \cdot C_e + s + u_{esr}$$

Em que QG_{esr} é uma medida da qualidade da gestão escolar (indicador de resultados da SMAR, indicador de execução da SMAR ou indicador de qualidade da gestão de Madeira (Instituto Unibanco, 2018)); QS_{esr} é o indicador de qualidade da supervisão, C_e inclui variáveis de controle da escola e do gestor escolar; s são os estimadores de efeito fixo de supervisor, e u_{esr} é o termo de erro.

Assim, com este modelo, busca-se identificar o quanto da qualidade da gestão escolar pode ser explicada pela qualidade da supervisão e seus componentes, levando em consideração o papel do supervisor e suas características.

Resultados

Verificou-se que os supervisores apresentam elevadas médias de aderência ao repertório do programa, oscilando entre 63% (Planejamento) e 75% (Compromisso com as metas) do repertório máximo utilizado. Quanto à qualidade da supervisão, a atuação dos supervisores é

positiva para 97% dos gestores nas dimensões de relacionamento, conteúdo das visitas e conhecimento técnico do supervisor. Quanto às etapas do Circuito, a percepção positiva dos gestores sobre as visitas de Planejamento, Execução e Monitoramento gira em torno de 96%, porém é mais baixa para as visitas de Correção de rotas (79%).

Resultados mostram que as diferenças entre as Regionais de Ensino explicam muito pouco da variabilidade nos indicadores de qualidade da supervisão (Tabela 4).

Tabela 4 - Coeficiente de determinação (R^2) da regressão da qualidade da supervisão nas dummies de regionais

Indicador	R-quadrado
Indicador médio	0.09490
1. Discussão de conteúdos e Apoio no planejamento (P)	0.08524
2. Apoio na solução de problemas (A)	0.10119
3. Relevância dos conteúdos das visitas	0.06977
4. Relação com gestores	0.08528
5. Apoio na execução (D) e monitoramento (C) do Plano de Ação	0.08915

As características do supervisor (repertório e função de inspetor) pouco se associam aos indicadores de qualidade da supervisão, o que pode indicar o cumprimento dos protocolos de maneira uniforme por parte dos supervisores (Tabela 5).

Tabela 5 - Características do supervisor associadas à qualidade da supervisão – Indicador Médio

Indicador Médio	(1)	(2)	(3)
Repertório Total	-0.019 [0.089]	-0.009 [0.095]	0.083 [0.233]
Inspetor		-0.012 [0.019]	
<i>Observações</i>	151	151	151
<i>R2 ajustado</i>	-0.006	-0.009	0.153
<i>Constante</i>	S	S	S
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	N	N	S

Erro padrão robusto (cluster de supervisor)

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Não se documenta relação entre qualidade da supervisão e o Indicador de Resultado da SMAR mesmo ao incluir efeitos fixos de supervisor, controles diversos da escola e do gestor (Tabela 6). A relação com o Indicador de Execução da SMAR, por sua vez, se torna positiva e significativa ao incluir as características não observáveis do supervisor (Tabela 7).

Quando as variáveis explicativas são os componentes da qualidade da supervisão, nota-se uma relação positiva entre o indicador de execução da SMAR e o Indicador de Apoio na execução e monitoramento (D/C) e negativa quando considerado o indicador de Relevância dos conteúdos das visitas. O padrão é semelhante quando a variável dependente é substituída pelo indicador médio de qualidade da gestão, com a evidência adicional de relação positiva entre essa medida e o Indicador de Apoio na solução de problemas (A) (Tabela 8).

Tabela 6 - Efeito da qualidade da supervisão no Indicador de Resultado SMAR

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Resultado 1a SMAR 2017			
Indicador Médio	0.022 [0.068]	0.023 [0.069]	0.017 [0.059]	-0.021 [0.073]
Observações	151	151	151	151
R2 ajustado	-0.006	0.149	0.203	0.431
Controles Escola	N	S	S	S
Controles Gestor	N	N	S	S
Efeito fixo Supervisor	N	N	N	S
	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Resultado 1a SMAR 2017			
Indicador de Discussão de conteúdos e Apoio no planejamento (P)	0.081 [0.089]	0.089 [0.072]	0.099 [0.082]	0.042 [0.111]
Indicador de Apoio na solução de problemas (A)	0.012 [0.060]	-0.025 [0.056]	-0.032 [0.057]	-0.077 [0.066]
Indicador de Relevância dos conteúdos das visitas	-0.051	-0.006	0.009	0.107

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Resultado 1a SMAR 2017			
	[0.070]	[0.069]	[0.065]	[0.079]
Indicador de Relação com gestores	-0.035	0.014	0.022	-0.017
	[0.098]	[0.083]	[0.087]	[0.138]
Indicador de Apoio na execução (D) e monitoramento (C) do Plano de Ação	-0.024	-0.069	-0.101	-0.048
	[0.124]	[0.103]	[0.107]	[0.119]
<i>Observações</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>
<i>R2 ajustado</i>	<i>-0.025</i>	<i>0.135</i>	<i>0.194</i>	<i>0.434</i>
<i>Controles Escola</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Controles Gestor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
Erro padrão robusto (cluster de supervisor)				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10				

Tabela 7 - Efeito da qualidade da supervisão no Indicador de Execução SMAR

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Execução 1a SMAR 2017			
Indicador Médio	0.010	0.011	-0.003	0.114*
	[0.056]	[0.056]	[0.057]	[0.059]
<i>Observações</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>
<i>R2 ajustado</i>	<i>-0.006</i>	<i>-0.012</i>	<i>-0.012</i>	<i>0.339</i>
<i>Controles Escola</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Controles Gestor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Execução 1a SMAR 2017			
	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Execução 1a SMAR 2017			
Indicador de Discussão de conteúdos e Apoio no planejamento (P)	-0.007	-0.008	-0.025	-0.036
	[0.069]	[0.076]	[0.083]	[0.094]
Indicador de Apoio na solução de problemas (A)	0.011	0.002	0.005	0.043
	[0.033]	[0.030]	[0.031]	[0.037]
Indicador de Relevância dos conteúdos das visitas	-0.082**	-0.087**	-0.083**	0.028
	[0.032]	[0.037]	[0.037]	[0.047]
Indicador de Relação com gestores	-0.086*	-0.081	-0.071	-0.028
	[0.050]	[0.051]	[0.054]	[0.067]
Indicador de Apoio na execução (D) e monitoramento (C) do Plano de Ação	0.178***	0.197***	0.187**	0.120*
	[0.062]	[0.066]	[0.073]	[0.070]
<i>Observações</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>	<i>151</i>
<i>R2 ajustado</i>	<i>0.021</i>	<i>0.020</i>	<i>0.012</i>	<i>0.332</i>
<i>Controles Escola</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Controles Gestor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>
Erro padrão robusto (cluster de supervisor)				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.10				

Tabela 8 - Efeito da qualidade da supervisão no Indicador de Qualidade da Gestão

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Qualidade da Gestão 2017			

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Qualidade da Gestão 2017			
Indicador Médio	0.694**	0.683**	0.669*	0.907
	[0.327]	[0.328]	[0.335]	[0.595]
<i>Observações</i>	150	150	150	150
<i>R2 ajustado</i>	0.020	0.035	0.029	0.002
<i>Controles Escola</i>	N	S	S	S
<i>Controles Gestor</i>	N	N	S	S
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	N	N	N	S
	Indicador de Qualidade da Gestão 2017			
	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Qualidade da Gestão 2017			
Indicador de Discussão de conteúdos e Apoio no planejamento (P)	-0.039	-0.006	0.045	0.270
	[0.473]	[0.457]	[0.468]	[0.598]
Indicador de Apoio na solução de problemas (A)	0.688**	0.617**	0.627**	0.935**
	[0.287]	[0.290]	[0.308]	[0.430]
Indicador de Relevância dos conteúdos das visitas	0.896***	0.979***	0.898***	0.947**
	[0.325]	[0.316]	[0.298]	[0.468]
Indicador de Relação com gestores	-0.828**	-0.733**	-0.747**	-0.907
	[0.393]	[0.360]	[0.366]	[0.569]
Indicador de Apoio na execução (D) e monitoramento (C) do Plano de Ação	-0.312	-0.428	-0.446	-0.929
	[0.436]	[0.459]	[0.468]	[0.607]
<i>Observações</i>	150	150	150	150
<i>R2 ajustado</i>	0.075	0.090	0.078	0.079
<i>Controles Escola</i>	N	S	S	S
<i>Controles Gestor</i>	N	N	S	S

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Indicador de Qualidade da Gestão 2017			
<i>Efeito fixo Supervisor</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>N</i>	<i>S</i>

Erro padrão robusto (cluster de supervisor)

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.10$

Enquanto as medidas obtidas pelo questionário dos diretores sobre a atuação dos supervisores não se relacionam com as medidas de execução e resultado, que são as usadas dentro do Jovem de Futuro para a avaliação do desempenho do gestor, essas mesmas medidas relacionam-se com a medida de qualidade da gestão (Madeira, 2018). Ao compararmos as medidas de gestão escolar utilizadas, encontramos que a qualidade da gestão da escola não está relacionada ao bom desempenho dos diretores no preenchimento dos dados na SGP: indicadores da SMAR de execução e resultado estão fracamente relacionados à qualidade da gestão. Assim, se a medida de qualidade da gestão (Madeira, 2018) aproxima-se da verdadeira qualidade da gestão, as medidas de desempenho utilizadas pelo Jovem de Futuro estarão, no máximo, sobretudo a de execução, capturando um aspecto formal do programa, que é enfatizado pelo supervisor durante sua visita à escola. Os diretores precisam preencher os dados no SGP. Eles sabem que esse é um indicador que pode ser monitorado para avaliação de seu desempenho. Contudo, esse preenchimento pode ser feito de maneira protocolar, sem afetar a qualidade de sua gestão na escola.

Conclusões

Descrevemos a pesquisa sobre o papel do supervisor no programa Jovem de Futuro no estado do Espírito Santo em 2017, com o objetivo de verificar e qualificar a atuação do supervisor na implementação do Circuito de Gestão nas escolas e identificar a relação entre essa atuação e o resultado da escola em termos de indicadores de gestão. Nossos resultados levam a duas questões a serem respondidas por pesquisas no futuro. A primeira é: quais são os sub-indicadores da qualidade da gestão (Madeira 2018) que se relacionam mais fortemente com a qualidade da supervisão? A segunda questão, que pode ser respondida com uma pesquisa de campo junto aos supervisores, é: quais são as principais características (até então não observáveis) dos supervisores que explicam a qualidade da visita? Além disso, se os efeitos da atuação do supervisor extrapolam a interação com o gestor escolar, a qualidade da supervisão também poderia estar correlacionada com os resultados dos alunos em indicadores como proficiência e taxas de rendimento e com indicadores de clima escolar.

Referências

- Barros, R. P. d., & Mendonça, R. (1997). O impacto da gestão sobre o desempenho educacional [The impact of management on educational performance]. In Series de Documentos de Trabalho. Washington: Inter-American Development Bank.
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2011). Stepping Stones: Principal Career Paths and School Outcomes. National Bureau of Economic Research Working Paper Series, No. 17243.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L.(2010). Multivariate data analysis (7 ed.). Upper Saddle River, NJ: PearsonPrentice Hall.

Instituto Unibanco. (2015a). JF 3ª Geração: Documentação de Projeto (Versão preliminar).

Instituto Unibanco. (2015b). Pesquisa do Histórico de Implementação (Ibope).

Instituto Unibanco. (2016). Circuito de Gestão: Percurso Formativo de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem, Profissional de Apoio ao Circuito de Gestão.

Madeira, R. & Meloni, L. (2018). Projeto Jovem de Futuro: Avaliação de Impacto na Gestão Escolar. Instituto Unibanco.

Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36(0), 60-72.

LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR

32. Caracterización de prácticas de liderazgo escolar en Chile

Germán Fromm, Iván López, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni.

Resumen Ejecutivo

Se identifican y caracterizan prácticas de Liderazgo Escolar de educación secundaria en Chile, bajo la lógica que la gestión se realiza a través de un equipo directivo más que solo por el director, poniendo énfasis en la relación de éste con el jefe técnico (UTP). Se levantó una muestra representativa de 393 escuelas y 5929 docentes, explorando en qué medida las prácticas de liderazgo varían en el equipo directivo y se explican por variables contextuales. Los resultados sugieren que las prácticas compartidas tanto por Director como UTP son evaluadas de manera diferente por los docentes. Además, las prácticas de liderazgo no difieren sustantivamente por dependencia institucional ni nivel socioeconómico de los establecimientos, pero sí por el nivel de desempeño de los establecimientos.

Palabras claves: Liderazgo escolar, equipo directivo.

Introducción

El propósito de esta investigación es identificar y caracterizar el Liderazgo Escolar de establecimientos de educación secundaria de Chile. Esto supuso un levantamiento representativo de estos establecimientos que hasta el momento no tiene precedentes. El énfasis se ha puesto en la descripción de los actores que ejercen liderazgo en todas sus facetas. Se hizo un muestreo aleatorio estratificado para levantar una línea base de variables propias y asociadas al liderazgo escolar. Se explora en qué medida las variaciones de prácticas de liderazgo se explica por variables contextuales, formación directiva y trasfondo de los líderes. Se identifican relaciones entre las prácticas de liderazgo y variables contextuales institucionales, socioeconómicas y de desempeño.

Esta propuesta se inserta en la línea de investigación sobre liderazgo educacional. En ella hay importantes antecedentes a nivel internacional en cuanto a modelos de medición de prácticas (Hallinger & Murphy, 1985; Hallinger & Wang, 2015; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Robinson & Timperley, 2007). Estos modelos se han utilizado para testear las influencias a través de variables mediadoras primero, y luego sobre resultados de aprendizajes (Hallinger & Heck, 1996; Heck & Moriyama, 2010; K. Leithwood & Jantzi, 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Waters, Marzano, & McNulty, 2003). Como correlato, a nivel nacional hay dos estudios reportados sobre el efecto del liderazgo en los resultados de estudiantes realizado a gran escala en educación básica (Horn & Marfán, 2010; Horn, 2013) y a pequeña escala en educación media (Volante, 2010) confirmando los hallazgos internacionales. En segundo lugar, estos modelos internacionales se han vinculado efectivamente a la línea de investigación sobre mejora escolar (Hallinger & Heck, 2011; Heck & Hallinger, 2009, 2010; Leithwood, Jantzi, & McElheron-Hopkins, 2006; Robinson & Timperley, 2007).

Este estudio se enfoca dentro de la teoría señalada recién, bajo el entendido que la gestión y la mejora del establecimiento se alcanzan por un equipo y no por el director como individuo. Particularmente el foco se pone en los equipos directivos, contemplando sobre todo al liderazgo de los jefes técnicos (UTP). Este enfoque de duplas directivas no ha sido abordado ampliamente, y este estudio evidencia logros comparables en la evaluación de prácticas de dirección y liderazgo.

Fundamentación teórica

Los líderes escolares se involucran en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje para lograr mayor impacto a través de su influencia, su reflexión y sus relaciones con los docentes, en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Con esta definición el modelo más ajustado a la evaluación del liderazgo en Educación Media está basado en el modelo de liderazgo instruccional (Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Volante, 2010; Fromm, et al. 2017). y centrado en prácticas de directores (Leithwood, 2011; Hallinger & Wang, 2015). Con ello se apunta a la tarea central de la labor de los líderes escolares que se busca caracterizar y ofrecer los datos más útiles. Sin embargo, a la base del PIMRS se agregaron otros aspectos de las funciones directivas de los directores y UTP (con el mismo formato de prácticas del PIMRS).

La teoría que sustenta esta medición se basa en un constructo conformado por tres dimensiones que a su vez agrupan 10 funciones originales, empíricamente sostenidas del trabajo de los directores, como se observan en la Tabla 1. A estas funciones se agregó una función adicional: participación del proceso pedagógico que completa las funciones de los jefes de UTP, que a la vez no se relacionan con el mismo nivel de responsabilidad que las otras funciones ya perfiladas.

Tabla 1. Prácticas de liderazgo evaluadas.

Dimensión	Prácticas	Director	UTP
Visión	Estructura las metas escolares	X	
	Comunica las metas escolares	X	
Gestión curricular	Acompañamiento docente en aula	X	X
	Gestiona el currículum	X	X
	Monitorea el aprendizaje	X	X
	Participa del proceso pedagógico *		X
Clima de aprendizaje	Protege el tiempo instruccional	X	X
	Es visible para la comunidad escolar	X	X
	Incentiva a los profesores	X	
	Promueve el desarrollo profesional	X	X
	Incentiva el aprendizaje de estudiantes	X	

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *Función adicional agregada.

Objetivos

Con esta investigación se busca comprender un vacío notorio en la investigación en Chile. Por un lado, permitiría lograr avances respecto a la relativa postergación de la educación secundaria como foco de análisis y, por otro, para fundamentar empíricamente decisiones políticas sobre liderazgo educativo (Donoso, Benavides, Cancino, Castro, & López, 2012). Así, identificando a los líderes y sus prácticas del nivel secundario, se cerraría una brecha fundamental de desconocimiento sobre el sistema nacional.

Por cierto, la adaptación del estudio a la educación secundaria con énfasis en ciertos aspectos de liderazgo otorgará novedad, complejidad e interés adicional a la presente investigación.

El objetivo general se establece, entonces, en cómo identificar y caracterizar el Liderazgo Escolar de establecimientos en la educación secundaria en el país, específicamente explorando en qué medida las variaciones de prácticas de liderazgo se explica por variables contextuales institucionales, socioeconómicas y de desempeño.

Metodología

Este es un estudio transversal cuantitativo de una muestra de colegios de enseñanza media de Chile, en variables de liderazgo que fueron recolectadas a través de visitas y aplicación mediante papel y lápiz. La metodología sigue recomendaciones hechas a nivel internacional (Leithwood y Levin, 2005) y nacional (Horn, 2013) para que este estudio pueda dar precedentes de la evaluación del liderazgo instruccional y otras variables teóricamente asociadas.

Muestra

La base de datos corresponde a una muestra del sistema educacional chileno en enseñanza media con un error muestral menor al 5%. Las variables de estratificación son cuatro: dependencia administrativa, tipo de enseñanza, niveles de enseñanza y nivel socioeconómico. Así, se logró una muestra de 400 colegios –sobre un universo de aproximadamente 3.000 colegios en todo Chile–, abarcando 5.929 docentes.

De las 400 escuelas de la muestra, se consideró a aquellas en que se logró encuestar a 5 o más profesores, con lo que se redujo a 397 establecimientos. Luego, y de manera complementaria, se incorporaron datos secundarios de MINEDUC de 393 escuelas. El esfuerzo realizado en la construcción de la muestra nos permite una buena representatividad (véase Tabla 1.1 en anexo).

Variables

Los datos levantados corresponden a las prácticas señaladas anteriormente, obtenidas por la recolección con el instrumento PIMRS, validado para Chile (Fromm, et al., 2017) y adaptado para contemplar las funciones de jefes de UTP. Estos resultados corresponden a una evaluación de frecuencia de acciones en escala Likert de 1 a 5, significando el 1 “Nunca o Casi Nunca” y el 5 “Siempre o Casi Siempre”. Un ejemplo de estas preguntas es: “El director se basa en resultados de aprendizaje para establecer las metas de aprendizaje”. Las variables fueron diferenciadas por cada cargo de Director y UTP. La construcción de los datos corresponde a los promedios de las respuestas individuales (docentes y directivos) agrupados por establecimiento.

La muestra integró bases de datos disponibles públicamente de MINEDUC, en particular:

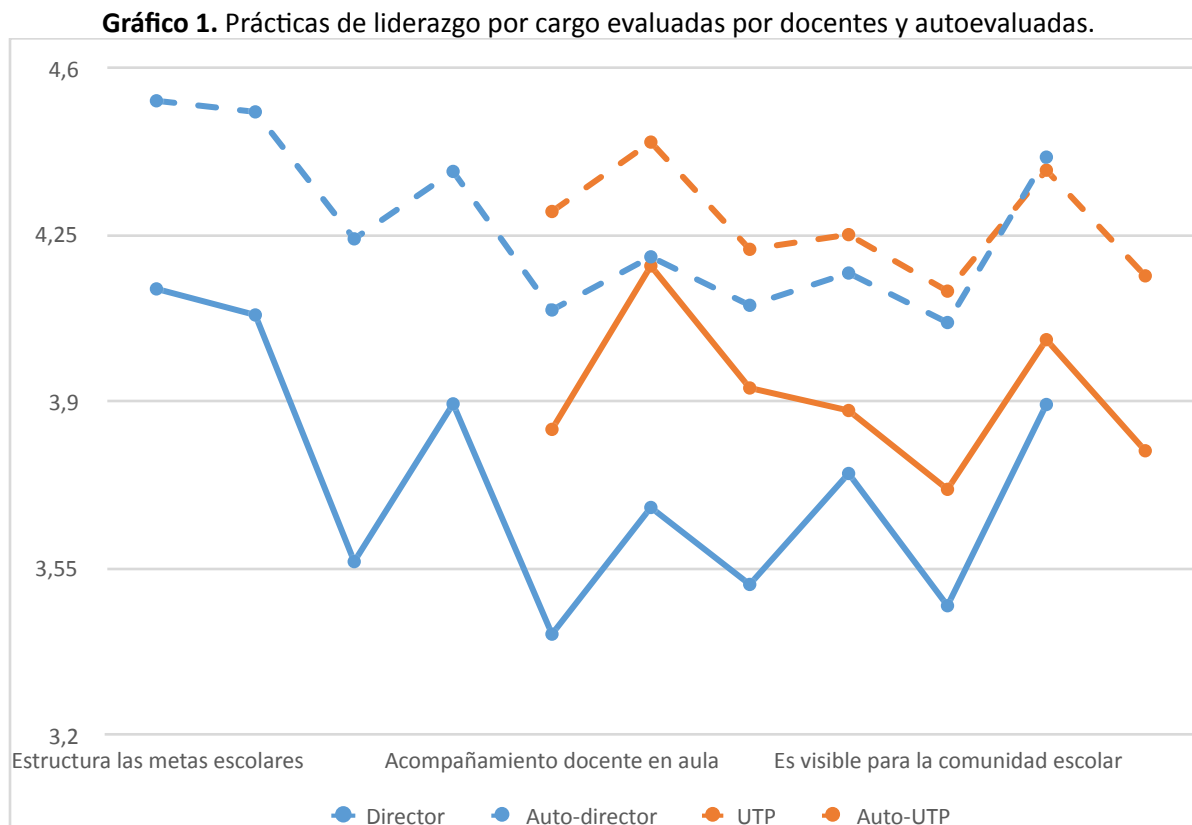
1. Directorio oficial de establecimientos 2017: desde donde se extrajo información como la dependencia administrativa y el tipo de enseñanza (regular, técnico-profesional y polivalente).
2. Matricula 2017: se utiliza el nivel de matrícula de los estudiantes de enseñanza media.
3. SIMCE 2016 de segundo medio: se utiliza el puntaje de matemática en bruto y la clasificación socioeconómica de SIMCE.

Además, se agrega un índice de desempeño elaborado por Valenzuela, Bellei y Allende (2016), denominado IDE, que considera el SIMCE, niveles de retención y aprobación de los colegios y el efecto escuela.

Los participantes fueron directores, directivos, profesores y otro personal de apoyo pedagógico. Respondieron una batería de preguntas conformada por todas las variables escogidas para el proyecto. Estas respuestas fueron digitadas y almacenadas en una base de datos.

Resultados

A partir de esta información contextual fueron evaluados los resultados de las prácticas de liderazgo mostradas en la tabla 1. El primer resultado que se muestra es por cargo y se muestra en el siguiente gráfico.



Fuente. Elaboración propia.

El gráfico muestra la evaluación promedio de parte de todo el personal que no ejerce como director (línea azul continua, director), por colegio respecto de las prácticas realizadas por el director); el promedio de las prácticas realizadas por el UTP evaluadas por todo el personal que no es UTP (línea naranja continua, UTP); y las autoevaluaciones de directores o UTP (líneas discontinuas de Director y UTP respectivamente).

A partir del gráfico se pueden decir dos cosas, además de que evidentemente la autoevaluación muestra prácticas más frecuentes que la evaluación por terceros. Primero, todas las diferencias de media de las prácticas evaluadas, tanto para director como para UTP, son estadísticamente significativas, de modo que se puede decir que los UTP realizan con mayor frecuencia todas las prácticas en común con los directores.

Segundo, las prácticas donde hay mayor diferencia son las asociadas a Gestión Curricular: Acompañamiento docente en aula, Gestión del currículum y Monitoreo del aprendizaje.

Además, hay una correlación positiva entre las prácticas realizadas por ambos directivos, como muestra la siguiente tabla:

Tabla 2: Correlación entre prácticas de director y prácticas UTP.

Práctica	Correlación
Acompañamiento docente en aula	0.671
Gestiona el currículum	0.627
Monitorea el aprendizaje	0.713
Protege el tiempo instruccional	0.837
Es visible para la comunidad escolar	0.685
Promueve el desarrollo profesional	0.843

Fuente: Elaboración propia

Las variables de mayor correlación son la protección del tiempo instruccional y la promoción del desarrollo profesional.

En un segundo plan de análisis está la evaluación de las prácticas en función de variables contextuales institucionales, socioeconómicas y de desempeño. Así, se contrastan las prácticas en cuanto a la dependencia institucional, el nivel socioeconómico y el IDE (ya descrito) a nivel de establecimiento.

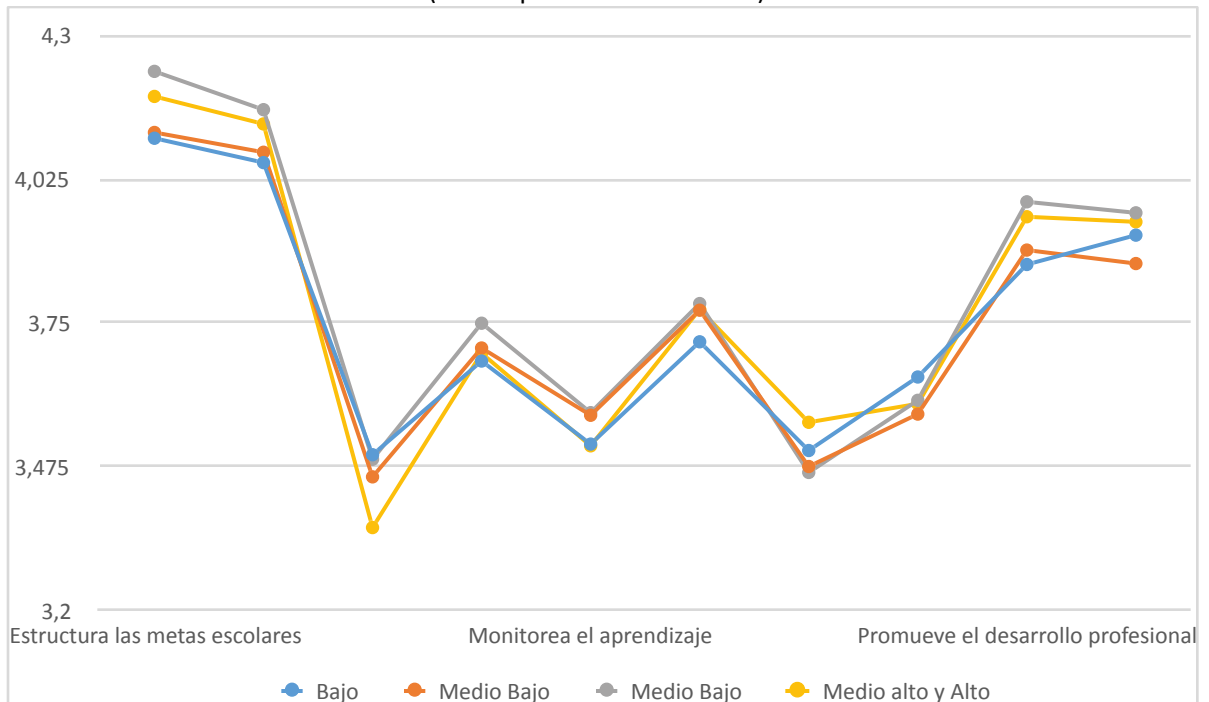
Los resultados para el director se muestran en los siguientes tres gráficos. En ellos está la media de evaluación de cada práctica de liderazgo y enmarcada en un cuadro los casos en que existen diferencias estadísticamente significativas en esa práctica identificadas a través de análisis de varianza (ANOVA).

Gráfico 2. Prácticas de liderazgo del Director por dependencia administrativa.
(Media por establecimiento)



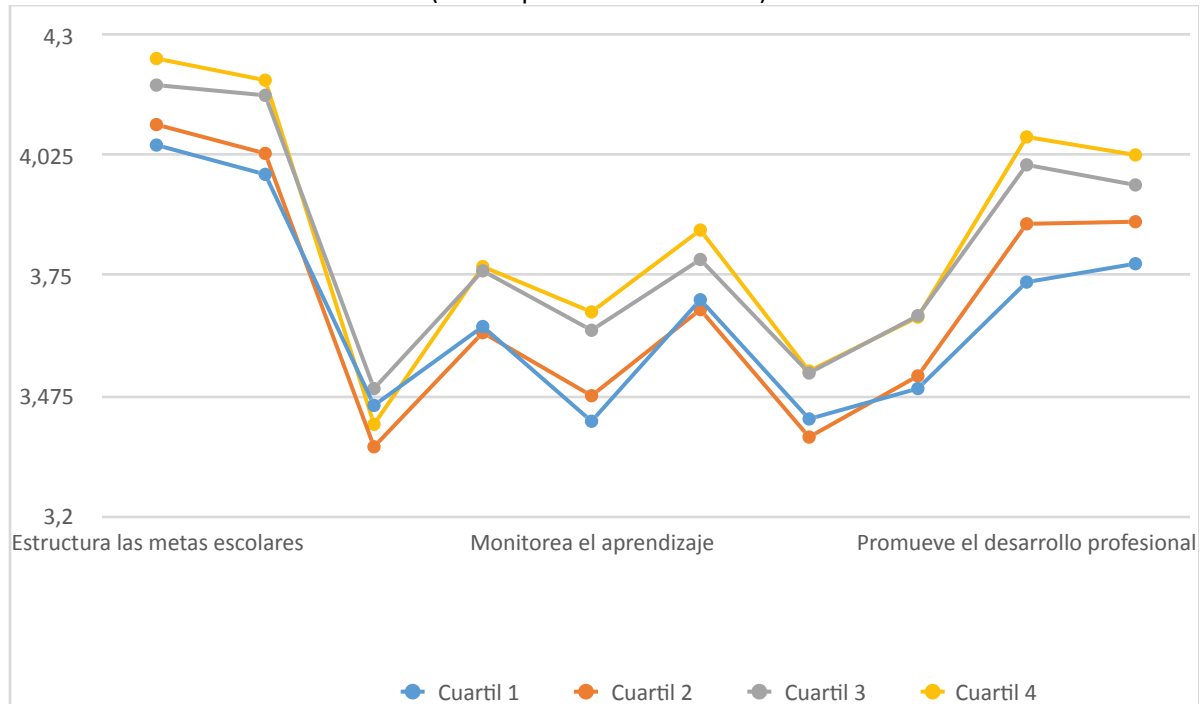
Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 3. Prácticas de liderazgo del Director por nivel socioeconómico.
(Media por establecimiento)



Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 4. Prácticas de liderazgo del Director por cuartil de desempeño (IDE).
(Media por establecimiento)



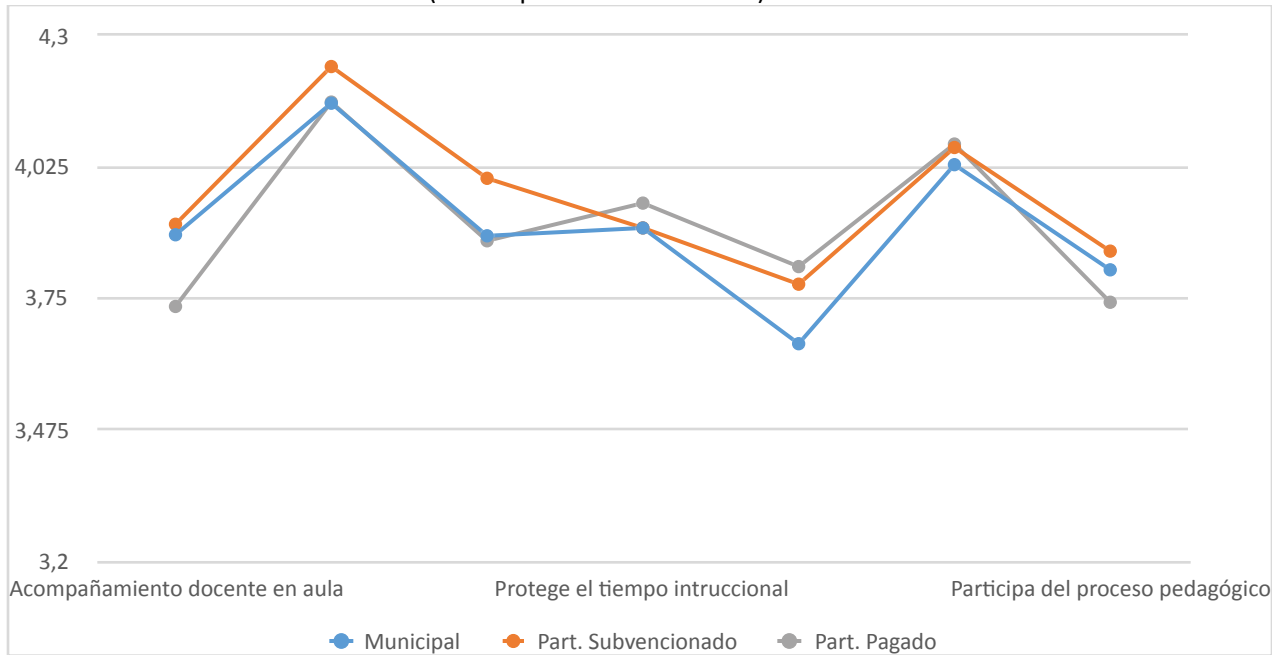
Fuente. Elaboración propia.

En los primeros dos gráficos se ven casi nulas diferencias estadísticamente significativas. Esto es, las prácticas de liderazgo a nivel institucional y por grupo socioeconómico son homogéneas para los diferentes tipos de establecimientos de enseñanza media. Sin embargo, en el tercer gráfico –el relativo a diferentes cuartiles del Índice de Desempeño Educativo– sí hay diferencias importantes y estadísticamente significativas de determinadas prácticas en el desempeño de los estudiantes.

El último gráfico requiere un mayor análisis. Lo primero que se puede apreciar es que existe un ordenamiento entre cuartiles de rendimiento, es decir, quienes se ubican en el cuartil de mayor rendimiento tienen mayores medias en los resultados de las prácticas evaluadas. Lo segundo, es que 6 de las 10 prácticas tienen diferencias estadísticamente significativas entre sí. Lo tercero es que todas las prácticas significativas están asociadas a las tres dimensiones de prácticas de liderazgo analizadas, recalando que tanto la visión, la gestión curricular y el clima de aprendizaje tienen un impacto en el desempeño de las escuelas.

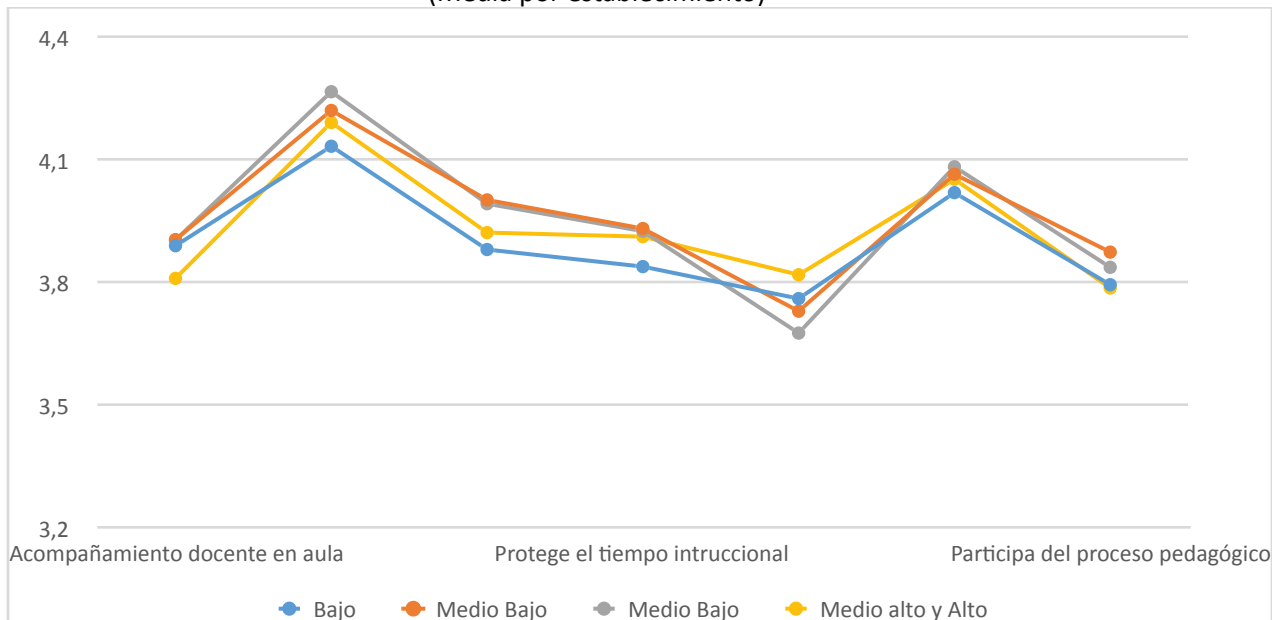
Al mirar por UTP, se obtiene los siguientes resultados reflejados en los siguientes tres gráficos:

Gráfico 5. Prácticas de liderazgo del UTP por dependencia administrativa.
(Media por establecimiento)



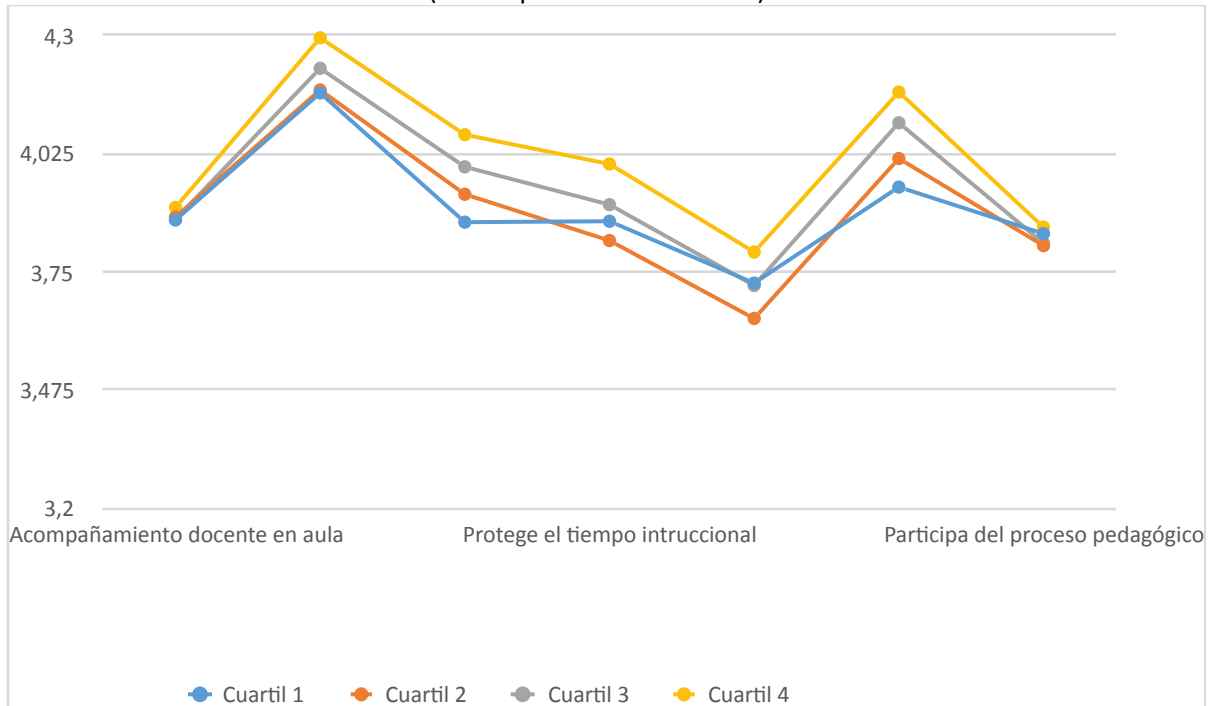
Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 6. Prácticas de liderazgo del UTP por nivel socioeconómico.
(Media por establecimiento)



Fuente. Elaboración propia.

Gráfico 7. Prácticas de liderazgo del UTP por cuartil de desempeño (IDE).
(Media por establecimiento)



Fuente. Elaboración propia.

Al igual que en el caso de directores, no hay diferencias significativas ni para dependencia institucional ni para nivel socioeconómico, pero sí en cuanto a desempeño educativo, donde, como ya se analizó, hay un cierto ordenamiento en cuanto a las prácticas realizadas por los cuartiles, y diferencias estadísticamente significativas, en este caso para los UTP, en ambas dimensiones evaluadas: gestión curricular y clima de aprendizaje.

Conclusiones

Si bien se asumió cierta especialización de funciones (al no consultar a los UTP por las prácticas de la dimensión de Visión), las prácticas compartidas son evaluadas de manera diferente por los docentes, atribuyéndole a los UTP bastante importancia, especialmente en las prácticas relativas a gestión curricular.

Segundo, hay altas correlaciones entre las prácticas comunes de Directores y UTP en aspectos de gestión curricular (protección del tiempo instruccional) y de clima de aprendizaje (promoción del desarrollo profesional).

Las prácticas de los directores y UTP no difieren sustantivamente por dependencia institucional ni nivel socioeconómico de los establecimientos, pero sí por el desempeño medido a través del IDE. De este modo, se abre un enorme espacio para averiguar en qué elementos particulares de desempeño tienen impacto las prácticas evaluadas.

El análisis futuro es prometedor por la muestra levantada y las variables recogidas. En el corto plazo se avanzará en una sofisticación del estudio hacia análisis integrados (HLM y SEM) en modelos para la mediación y moderación de los efectos, aportando evidencia académica para la discusión de políticas públicas en el ámbito del liderazgo escolar.

Referencias bibliográficas

- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133 – 240.
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., y Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444.
- Hallinger P., Heck RH. (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly* 32(1): 5–44.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hallinger P., Murphy J. (1985) Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal* 86(2): 217–247.
- Hallinger P, Wang WC (2015) *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer.
- Heck, R., Moriyama K. (2010) Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: a regression discontinuity approach, *School Effectiveness and School Improvement*, 21:4, 377-408.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2010) Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership & Management*, 30:2, 95-110,
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*. Tesis doctoral, octubre 2013.
- Horn, A., y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Leithwood K. (2011) School Leadership, Evidence-Based Decision Making, and Large-Scale Student Assessment. In: Webber C., Lupart J. (eds) *Leading Student Assessment. Studies in Educational Leadership*, vol 15. Springer, Dordrecht
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. United Kingdom: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. y McElheron-Hopkins C. (2006) The development and testing of a school improvement model, *School Effectiveness and School Improvement*, 17:4, 441-464,
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, (44)5, 635-674.
- Robinson, V. y Timperley, H. S. (2007). The Leadership of the Improvement Teaching and Learning: Lessons from Initiatives with Positive Outcomes for Students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247–262.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. Wellington: New Zeland Ministry of Education.

- Robinson, V., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 27:4, 473-491.
- Volante, P. (2010). Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos. Tesis de Doctorado en Psicología. (Biblioteca UC: TUC 2010 V899i).
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Denver, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Anexo

Tabla A.1. Comparación entre la muestra y el universo de liceos de jornada diurna en Chile.

VARIABLES	MUESTRA		POBLACIÓN	
	n	%	n	%
RURALIDAD				
Urbano	367	93.4 %	2801	94.3 %
Rural	26	6.6%	168	5.7%
DEPENDENCIA				
Municipal	114	29.0 %	832	28.0 %
Particular subvencionado	232	59.0 %	1,735	58.4 %
Particular Pagado	47	12.0 %	402	13.5 %
GRUPO NSE				
Bajo	97	24.7 %	651	22.6 %
Medio bajo	102	26.0 %	757	26.3 %
Medio	95	24.2 %	707	24.5 %
Medio alto	54	13.7 %	389	13.5 %
Alto	45	11.5 %	376	13.1 %
TIPO DE ENSEÑANZA				
Científico-humanista	254	64.6 %	2,023	68.1 %
Técnico-profesional y polivalente	139	35.4 %	946	31.9 %
MACROZONAS				
Norte	44	11.2 %	344	11.6 %
Valparaíso	52	13.2 %	383	12.9 %

	13	33.3	1,21	41.0
Centro	1	%	8	%
		23.4		17.0
Centro sur	92	%	506	%
		18.8		17.4
Extremo sur	74	%	518	%

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC y base de datos propia

33. El liderazgo como herramienta de cambio y mejora. Estudio de casos múltiple en España

¹M^a del Pilar García Rodríguez Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). E-mail: mpgarcia@uhu.es Teléfonos: Oficina (+0034) 959218491; celular: (+0034) 657034447; Orcid.org/0000-0003-4796-781X. **Autora de correspondencia.**

Inmaculada Gómez Hurtado es Ayudante Doctora en el Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad of Huelva (España). E-mail: inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es Teléfonos: Office (+0034) 959219257; celular: (+0034) 667224175; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784>

Inmaculada González Falcón es Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva (España). E-mail: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es Teléfonos: Oficina (+0034) 959219231; celular: (+0034) 658432755; Orcid.org/0000-0002-0294-4246

María José Carrasco Macías, Profesora Titular de Universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad of Huelva (España). E-mail: mjcarra@uhu.es Teléfono oficina (+0034) 959219226.

Resumen

Presentamos un estudio de casos múltiple centrándonos en el liderazgo que se desarrolla en 3 escuelas públicas en Andalucía (España) dentro del marco metodológico del ISSPP. Proveemos evidencias sobre el trabajo de los directores/as y sus comunidades en su esfuerzo por cambiar y mejorar sus escuelas mediante el desarrollo de un nuevo modelo de liderazgo. Adoptamos una metodología cualitativa empleando revisión de documentación, entrevistas en profundidad a la directora, a profesores/as y a un agente externo; un grupo de discusión con padres/ madres y otro con estudiantes (instrumentos del ISSPP). Los resultados muestran diferencias respecto a la influencia de los contextos y el papel relevante de la dirección y otros agentes en los procesos de mejora de las escuelas.

Palabras clave: Liderazgo; Director/a de escuela; Enseñanza Primaria; Enseñanza Secundaria; Mejora de la educación.

Introducción

Este trabajo se enmarca en la investigación realizada en España sobre el *International Successful School Principalship Project* (ISSPP)². Su finalidad es determinar qué características de los directores y estilos de liderazgo influyen en el éxito de la escuela, teniendo en cuenta los contextos en los que se ubican. El liderazgo se entiende como un proceso complejo que va más allá de la simple gestión administrativa y el reconocimiento formal y vertical de los líderes. Y el éxito como

¹ Los autores pertenecemos a la Red de Investigación centrada en Liderazgo y Mejora Educativa (financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad; ref. EDU2017-90606-REDT). *Nuestros intereses en investigación incluyen la mejora escolar y la dirección, liderazgo, y desarrollo profesional de los profesores así como la formación de directores.*

² Los autores pertenecen a la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa de España, estando financiado dentro del marco del proyecto “Aumentar el impacto de la investigación sobre liderazgo y mejora de la educación: la consolidación de la red RILME” (EDU2017-90606-REDT)

un proceso definido tanto por los resultados académicos como por la adquisición de distintas capacidades sociales y personales (Day, Gu & Sammons, 2016), y cuya configuración depende también de las características socioeconómicas del contexto de la escuela. En este marco, presentamos tres casos en los que tratamos de profundizar sobre el liderazgo en escuelas con características de tamaño, contexto y nivel educativo diferentes, habiendo seleccionado intencionalmente directores con estilos de liderazgo diferentes.

Fundamentación teórica

Los procesos de cambio y mejora de las escuelas requieren nuevas formas de entender el ejercicio del liderazgo (Harris & Lambert, 2003; Mulford, 2003; Ray, Clegg & Gordon, 2004; Thomson & Blackmore, 2006). Éste se concibe como un factor determinante de la eficacia escolar (Arlestig, Day, & Johansson, 2016; Bolívar, López y Murillo, 2013; Day, 2009; Day & Sammons, 2013; Hallinger & Huber 2012; Leithwood & Seashore, 2011). Nos interesa conocer cómo el contexto escolar influye sobre la escuela y en cómo condiciona la acción directiva; y en cómo dicha acción condiciona a su vez la innovación, los rendimientos escolares y la mejora de la institución holísticamente considerada.

Trabajos como los de Harris, Adam, Jones and Muniandy (2014), Harris, Clarke, James, Harris y Gunraj (2006), ponen de relieve la influencia del contexto escolar sobre la actividad de la escuela y la acción directiva; así como en la necesaria acción por parte de la dirección de colaborar e integrarse con su entorno (Barr & Saltmarsh, 2014; Bolívar, López y Murillo, 2013). Paralelamente, los directores tienen un papel determinante en la puesta en marcha y mantenimiento de innovaciones que han de traducirse en cambios significativos para sus centros y alumnado (Day & Gurr, 2014; Harris et. al, 2006) De estos procesos depende en muchas ocasiones que se cree una cultura organizativa que promueva la mejora y que desafíe a los retos y dificultades que surjan (Holmes, Clement & Albright, 2013). Las acciones directivas igualmente tienen una influencia directa sobre los rendimientos escolares (Day, Gu & Sammons, 2016; Leithwood & Day, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2015); aunque no siempre es la prioridad de los directores. Así por ejemplo, Bloom and Owens (2013), encontraron que en escuelas con rendimientos bajos, la influencia se proyectaba sobre todo en conseguir recursos y financiación para la escuela, mientras que en aquellas con mejor rendimiento, el foco estaba en el profesorado y currículum.

Para el desarrollo de este estudio debemos tener en cuenta el papel de sus líderes. Tradicionalmente las escuelas parecían depender de la capacidad transformadora de su líder, sin embargo, en trabajos más recientes se aboga por un liderazgo post-transformacional (Harris, Day, Haldfield, Hopkins, Hargreaves & Chapman, 2003) es decir, de un liderazgo que no depende de individuos extraordinarios (Harris, 2008: 167) en exclusiva, porque con ellos se desaprovechan otros recursos humanos y se les sobrecarga de trabajo produciéndose incluso su aislamiento (Grubb & Flessa, 2009: 139).

En las escuelas españolas la distribución del liderazgo se regula normativamente en torno al equipo directivo con tres figuras: director, jefe de estudios y secretario. Éstos delegan y se coordinan con el equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP), departamentos, consejo escolar y claustro (al que pertenece todo el profesorado). Los equipos directivos y en concreto el director/a, es elegido en un proceso de evaluación realizado por una comisión en la que hay agentes externos al centro (inspectores y directores provinciales), un profesor representante del centro y un miembro en representación del consejo escolar. El director, por tanto, es un profesional de la enseñanza que trabaja en el centro y que durante al menos 4 años se dedica a la gestión y liderazgo del centro. Es en este entorno en el que estudiamos el liderazgo. En este estudio,

partimos de la asunción de que el liderazgo puede desempeñarse desde muchos lugares y por diferentes agentes (Anderson, Moore & Sun, 2009)

Objetivo

El objetivo del estudio es determinar qué características y estilos de liderazgo utilizados por los directores inciden en los resultados de los centros, teniendo en cuenta sus contextos. Para ello, se han tenido en cuenta trabajos anteriores centrados en el desempeño exitoso del liderazgo (Day, 2005; Day & Leithwood, 2007; Day, et al, 2011; Leithwood, 2011; Moos, Johansson & Day, 2011)

Método

Adoptamos un enfoque metodológico cualitativo, aplicando el marco metodológico del ISSPP (Day & Gurr, 2014). Se realizan tres estudios de caso que corresponden a dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria y uno de Educación Secundaria de Andalucía. La selección de casos ha tenido carácter intencional. Presentamos los resultados de: un centro que está ubicado en un contexto socioeconómico y cultural con un índice bueno, según los parámetros de análisis los índices socioculturales y económicos de la región de estudio (ISC) y con resultados académicos buenos aunque mejorables a lo que corresponde a su contexto (caso 1); otro de zona de compensación (*“urban school”*) con rendimientos mejores a lo que corresponde a su zona y estrato social (caso 2); y un centro escolar de secundaria ubicado en una zona de riesgo de exclusión social por tener unos índices socioeconómicos y culturales (ISC) bajos y que tiene bajos resultados (caso 3). Las escuelas presentan diferencias y diversidad en su composición y tamaño, contexto, profesorado y alumnado, trayectorias institucionales, características y estilos de trabajo de sus directores y políticas de gestión, relaciones con el entorno, culturas organizativas, equipamiento e infraestructuras, así como en resultados escolares.

Se han aplicado los instrumentos del ISSPP (Day, 2005): revisión de documentación del centro, cuatro entrevistas en profundidad a la directora, cuatro entrevistas a profesores/as con suficiente antigüedad en el centro; una entrevista a un agente externo, un grupo de discusión con padres/madres y otro con estudiantes de los últimos cursos en el caso de Primaria.

Para el análisis de la información se han seguido las categorías ISSPP, reorganizándose a partir del uso del programa de análisis de datos cualitativo MaxQda (versión 10) según tres núcleos: 1) la descripción del centro y su contexto comunitario; 2) las características de las directoras y estilos de liderazgo que utilizan y 3) los efectos de dichas variables sobre los procesos de innovación y mejora de la escuela; los resultados académicos del alumnado; y las relaciones con el entorno³.

Resultados

Podemos decir que tanto desde la perspectiva de los investigadores, como en los testimonios y entrevistas, hallamos coincidencia en los tres casos en que sus líderes son considerados buenos gestores (ya que se sigue enfatizando la importancia de lo individual) y que además son líderes “en construcción”. Estas directoras están intentando construir una idea colectiva del centro que quieren lograr, en el que el análisis de los contextos son la base de su trabajo. Tratan de desarrollar organizaciones democráticas; distribuyen el liderazgo no sólo entre los miembros del equipo directivo, sino entre otros miembros del claustro, familia o alumnado; sus esfuerzos por mantener

³ Las transcripciones de las entrevistas, grupos de discusión y demás documentación está a disposición de investigadores interesados. No se incluyen referencias textuales dada la extensión de los trabajos.

la comunicación y las interacciones constantes con sus centros y entornos son patentes aunque en diferentes grados (el caso 3 sería el más avanzado –Centro de Secundaria-, le seguiría el 2; y el que menos, el caso 1).

El liderazgo en los tres centros estudiados tiene rasgos de distribución aunque el eje central de la figura de sus directores se mantiene. Podemos distinguir grados en la distribución y diferentes formas de compartir el poder. Por ejemplo, otros líderes son reconocidos en los centros 2 y 3, tanto por el profesorado como por el equipo directivo, el alumnado o las familias. En el 3, son identificados como líderes personas que ejercen las jefaturas de departamentos y profesores muy antiguos y con mucha experiencia en el centro; son descritos como “líderes de sus comunidades”. En el 2, destaca el liderazgo del delegado de las familias y el de maestras “veteranas”, coincidiendo la experiencia como rasgo de peso en el ejercicio del liderazgo. En el caso 1, la identificación de líderes en el claustro, familias y alumnado ha resultado muy difícil, porque como comentaremos en las limitaciones, la participación activa es escasa.

Las características de los directores tal y como indica la literatura, son fundamentales en el desarrollo del liderazgo. Mientras que en el caso 2 y 3 encontramos ejemplos claros de implicación absoluta, disponibilidad, entusiasmo, empatía y humor, en el 1, aunque hay implicación y dedicación, no hallamos apertura y cercanía.

Siguiendo la clasificación de Thalís (OCDE, 2016), los estilos son diferentes también. La directora del centro 1 ejerce un liderazgo educacional, mientras que en los centros 2 y 3 desarrollan un estilo inclusivo. Estos estilos son en parte consecuencia de sus realidades. El centro 1 tiene un contexto socioeconómico favorable y una imagen externa muy positiva. Ello hace que la directora se centre en el logro de recursos y en la planificación de numerosos proyectos de innovación para seguir manteniendo su estatus. En los otros dos, los entornos son muy complejos por el bajo nivel socioeconómico y cultural de las familias, absentismo e indisciplina del alumnado. Para el desempeño exitoso del centro, el aumento de los niveles de compromiso e implicación de las familias con la institución y con la educación de sus hijos son fundamentales. Por esta razón, las directoras apuestan por transformar sus centros y aumentar la participación de las familias; de hecho, en el caso del centro 2, han apostado por convertirse en comunidad de aprendizaje.

Respecto a la mejora de los desempeños escolares, el centro 1 tiene buenos resultados aunque por debajo de lo esperable; probablemente debido al estilo de liderazgo; en los otros dos centros, se observa una mejora de la convivencia en ambos (se han casi erradicado el absentismo y disminuido los partes por conductas disruptivas), y han mejorado la implicación del alumnado y su nivel de compromiso con el colegio, piezas básicas para la mejora futura de los rendimientos.

Conclusiones

En este trabajo constatamos el importante papel que la dirección y los estilos que los líderes desarrollan, y cómo éstos condicionan el devenir y éxito de sus centros (Bolívar, 2012; Day, 2005; Hallinger & Huber, 2012; Pont, Nusche & Hopkins, 2008). La singularidad de los directores, sus características, son cuestiones que también han de tenerse en cuenta y que han quedado patentes. Las diferentes tipologías de liderazgo que ejercen (grados de distribución; énfasis en la instrucción o en la participación,...), ponen de manifiesto que no todos los directores son capaces de equilibrar los objetivos educativos con los relacionales, tal y como apuntan Holmes & Stubbe (2003) o Choi & Schnurr (2016)

La influencia de los entornos sobre el tipo de liderazgo que se ejerce queda patente en los casos presentados, tal y como se ha identificado en otras investigaciones (Harris, et al., 2014; Harris et

al., 2006). Los centros de zonas desfavorecidas optan por estilos inclusivos, mientras que en la favorecida, es educacional.

Del mismo modo, queda reflejada la importancia de trabajar con el entorno, comunidad y las familias como una pieza clave de la mejora de las escuelas (Barr & Saltmarsh, 2014; Bolívar et al., 2013). Los centros 2 y 3 apuestan por la participación, y han mejorado los grados de compromiso de su alumnado con el centro, la convivencia y participación de algunas familias (Barr & Saltmarsh, 2014)

Referencias

- Anderson, S.E., Moore, S., & Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. In K. Leithwood, B. Mascal & T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). New York: Routledge.
- Arlestig, H., Day, C., & Johansson, O. (Eds.). (2016). *A Decade of Research on School Principals: Case Studies from 24 Countries*. London: Springer.
- Barr, J. & Saltmarsh, S. (2014). "It all comes down to the leadership": The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505.
- Bloom, C., & Owens, E. (2013). Principals' Perception of Influence on Factors Affecting Student Achievement in Low- and High-Achieving Urban High Schools. *Education & Urban Society*, 45(2), 208-233.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Choi, S., & Schnurr, S. (2016). Enacting and negotiating power relations through teasing in distributed leadership constellations. DOI: 10.1075/ps.7.3.07cho.
- Day, C. (2005). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. (2009). Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 121-138). London: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Harris, A., Hopkins, D., Gu, Q. & Brown, E. (2011). *Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement*. Berkshire, England: Open University Press.
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. London: Routledge.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful school leadership in times of change*. Dordrecht: Springer Kluwer.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful Leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Grubb, W.N. & Flessa, J.J. (2009). "A job too big for one": Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. In K. Leithwood, B. Mascal & T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Nueva York: Routledge.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.

- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. London/New York: Routledge.
- Harris, A. Clarke, P. James, S. Harris, B., & Gunraj, J. (2006). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum Press.
- Harris, A., Adams, D., Jones, M., & Muniandy, V. (2014) System effectiveness and improvement: The Importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 1-3.
- Harris, A., Day, C., Haldfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. & Chapman, C. (Eds.). (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: Routledge Falmer.
- Holmes, J., & Stubbe, M. (2003). *Power and Politeness in the Workplace*. Abingdon: Routledge.
- Holmes, K., Clement, J., & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270-283.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1-4.
- Leithwood, K. & Seashore, K. (2011). Leadership and learning. The critical connection. In K. Leithwood & K. Seashore Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 1-7). NJ: Jossey Bass.
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertoire. In K. Leithwood & K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass.
- Moos, L., Johansson, O., & Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. London: Springer Science y Business Media.
- Mulford, B. (2003) *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD Center for Educational Research and Innovation.
- Murillo, F.J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje. ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes?. *Relieve*, 21(1), 1-20. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015.
- OECD (2016). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. Paris: TALIS, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en>
- Pont, B., Nusche, D. and Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD.
- Ray, T., Clegg, S.R., & Gordon, R.D. (2004). A new look at dispersed leadership: power, knowledge and context. In J. Storey (ed.), *Leadership in organizations: current issues and key trends* (pp. 319-336). Londres: Routledge.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organizations. In OECD Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Thomson, P. & Blackmore, J. (2006) Beyond the power of one: redesigning the work of school principals. *Journal of Educational Change*, 7, 161–177.

34. Identidad profesional de la dirección escolar y su impacto en la mejora. Estudio de caso

JESÚS DOMINGO SEGOVIA. Profesor Catedrático. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Email: jdomingo@ugr.es

ANTONIO BOLÍVAR. Profesor Catedrático. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Email: abolivar@ugr.es

Resumen

Esta ponencia expone resultados de una investigación I+D+i en desarrollo en la Universidad de Granada, dentro de RILME. Indaga sobre la identidad profesional de liderazgo de directores escolares en contextos desafiantes. El marco teórico y metodológico del proyecto y que da soporte a este estudio se presenta en otra ponencia. Usa una metodología basada en estudio de caso múltiple, desde un enfoque (auto)biográfico y narrativo. Los resultados informan tanto sobre la identidad profesional de estos profesionales, especialmente en lo relativo a dos dimensiones centrales: liderazgo pedagógico y su orientación por la justicia social. Recoge la voz de directivos y profesorado. Concluye que estos profesionales poseen una consolidada identidad profesional que se desarrolla en el tiempo diferencialmente por personas y contextos.

Palabras clave: Identidad, liderazgo, profesión, administrador de la educación, calidad de la educación

Introducción

La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva de liderazgo con los demás miembros de la escuela (Bolívar, 2012). Está suficientemente documentado que la construcción y desarrollo de identidades profesionales en directivos escolares orientadas hacia el liderazgo pedagógico son claves para la mejora educativa y de los resultados en las instituciones escolares en las que trabajan. De otra parte, este liderazgo puede coadyuvar también al desarrollo de culturas escolares y profesionales inclusivas y para el éxito para todos y entre todos. Lo que es imprescindible más aún si cabe, en contextos desafiantes (con bajo índice socio-económico y cultural).

Esta línea de investigación se enmarca dentro de un proyecto I+D+I de mayor calado titulado "Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización" (ref. EDU2016-78191-P), dentro de la red RILME y de la tercera línea de trabajo del "International Successful School Principalship Project (ISSPP)", dedicado a "Principals' identities". En ese marco, se propone constatar cómo los centros educativos en Andalucía cuando funcionan, con una dirección escolar con fuerte identidad profesional, se convierten en una vía privilegiada para asegurar la mejora. La situación particular en el caso español en el acceso y discontinuidad en la carrera profesional (docente/director) convierte, además, en un relevante objeto de estudio las vivencias de las transiciones profesionales, desde una perspectiva biográfico-narrativa.

Tema que es especialmente relevante en un contexto como el español en el que la dirección escolar es ciertamente particular. De una parte, al no estar la dirección escolar profesionalizada y es por elección entre sus colegas (con algunas condiciones particulares), por lo que la identidad de dirección y menos específicamente la de liderazgo, no son parte de su primera identidad profesional (sino que han de construirse a lo largo de la práctica profesional del puesto). De otra,

insistiendo en esta misma perspectiva, los informes TALIS (OCDE, 2014) señalan que en la dirección escolar en España la función de liderazgo no está suficientemente asentada y es un tema que debería mejorarse.

Marco teórico

Como se argumenta en el proyecto (contenido de otra comunicación en este mismo foro) y en el marco del ISSPP, el tema de la identidad profesional es relevante en un marco de “dirección escolar exitosa” (Successful school principals). Ello supone entender que las prácticas de liderazgo exitosas en sus respectivos establecimientos escolares dependen, en gran medida, del tipo y grado de identidad de una dirección escolar y de cómo es percibida por los demás miembros de la comunidad. En este sentido, un conjunto de investigaciones (Bolívar & Ritacco, 2018; Crow & Møller, 2017; Crow, Day & Møller, 2017; Robertson, 2017; Ritacco & Bolívar, 2018; Sinha & Hanuscin, 2017) se han venido a ocupar del tema de la identidad profesional de liderazgo en directivos escolares.

Esta identidad personal se construye a lo largo de un proceso y en un contexto determinado con un espacio relacional específico (Akkerman & Meijer, 2011). Por lo que resulta relevante aproximarse a ella desde un enfoque (auto)biográfico y narrativo (Bolívar & Domingo, 2018) y ubicarla en un contexto determinado (estudio de caso). De otra parte, este espacio de interrelación profesional con otros da lugar a que se desarrolle en un proceso dual con dos dimensiones (Dubar, 2000): “identidad para sí” (identidad asumida o aceptada) e “identidad para otros” (identidad atribuida).

De este modo, dentro global del proyecto importa comprender, desde la voz de estos profesionales (identidad para sí) y las de los otros (identidad atribuida por otros) que trabajan con ellos en estos contextos desafiantes, en qué pilares se sustenta y cómo se desarrollan las identidades profesionales de liderazgo en la dirección de instituciones escolares que están cambiando los resultados educativos (en línea de mejora).

Metodología

En coherencia con el marco global del proyecto I+D+i (Bolívar, 2016-2019), esta sublínea utiliza una metodología mixta, basada en *estudio de caso múltiple* desde una *perspectiva (auto)biográfico y narrativa*. Se accede a la comprensión de la identidad del liderazgo y su eficacia en estos contextos mediante relatos de vida profesional y conversaciones tematizadas en profundidad con los directores, equipos directivos, coordinadores, personal técnico y profesorado de centros de Educación Secundaria ubicados en estos contextos. Los instrumentos de recogida de información esenciales han sido las entrevistas en profundidad, desarrolladas a lo largo de cascadas de profundización reflexiva, y los diálogos en profundidad sobre las mismas con los informantes clave.

La selección de los informantes claves ha sido intencional, tomando en consideración los criterios de homogeneidad y heterogeneidad que se exponen seguidamente. En cuanto a los criterios de homogeneidad (en la selección de los casos), se buscaban institutos de educación secundaria cuyas realidades escolares aglutinasen aspectos que las caracterizasen como escuelas secundarias en contextos desafiantes con un bajo índice socioeconómico y cultural, pero que estuvieran viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa. Los directores seleccionados tienen una profesión docente consolidada y son considerados como idóneos y referentes por la Administración educativa. La selección toma en consideración las variables género (3 hombres y 3 mujeres directivos) y ubicación del centro (barrio, periurbana o rural).

A partir de los atributos de los participantes elegidos según criterios de heterogeneidad, se indagan características y situaciones particulares al tiempo que se pueden identificar diferencias y similitudes entre ellos, sin pretender compararlos, pues cada caso es único e irrepetible, como también lo es el contexto en el que desempeña su labor profesional.

En cada instituto, se entrevista también a un grupo de informantes (representantes del profesorado y líderes intermedios)

Resultados

Los resultados informan de que existe una incipiente y creciente conciencia de que el trípode que la hace sostenible en estos casos y su prospectiva caminan en línea con la existencia de un claro compromiso del profesorado y la comunidad, para lo que es necesario un liderazgo (con pretensión de compartido) que desarrolle una orientación claramente inclusiva y para el éxito para todos y entre todos.

Existe un conjunto de características comunes y que van en línea con lo que la literatura internacional señala como indicadores de “liderazgo exitoso” y “liderazgo inclusivo”, si bien en cada caso tiene matices claramente diferenciales, en función de contexto, equipo, retos y proyecto, así como de su propia trayectoria profesional. Destacan, entre otros, como rasgos comunes de identidad en contextos desafiantes: resiliencia, diálogo, apoyo, alteridad,... Y en todos ellos, el componente “comunidad/equipo/todos” es un objetivo y una constante; así como cuidar estratégicamente en todo momento el lenguaje y transformar las dificultades en posibilidades.

Se constatan claras diferencias no tanto en identidad y propósitos, pero sí en el cómo se perciben y desde qué parámetros actúan profesionalmente entre hombres y mujeres, así como por el grado de experiencia (como profesor o directivo) en estos contextos.

Para todos, dos momentos se perciben como clave, ambos en los procesos de inducción profesional, tanto al entrar en contacto con estos contextos particulares, como a la hora de asumir la dirección escolar. Y, en ello, se vive de manera diferencial en función del grado de construcción de la comunidad profesional de aprendizaje, del grupo motor que acompaña los procesos de transformación escolar y la presencia o ausencia de procesos de mentoría, asesoría y colaboración profesional (que reclaman como determinantes).

Conclusiones

Los profesionales estudiados poseen una consolidada identidad profesional, especialmente en compromiso por trabajar los contextos retantes y un liderazgo resiliente.

Si bien existen unos rasgos que podrían definir una identidad profesional eficiente de dirección escolar en contextos desafiantes, cada directivo es único y posee trayectorias profesionales particulares.

Su identidad se desarrolla en el tiempo diferencialmente por personas y contextos. La identidad, en los casos estudiados depende más de los contextos y los equipos profesionales con los que trabaja, que de otros factores de formación y profesionalización como directivo.

Es clave en la construcción de la identidad profesional tanto los procesos de socialización y profesionalización docente, como la presencia y cualidad de los líderes intermedios con los que tiene que trabajar.

Referencias bibliográficas

- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27 (2), 308-319. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.013
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (dir.) et al. (2016-19). *Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P).
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*, 3(9), 796-813.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 35 pp.
- Crow, G., & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 749-758.
- Crow, G.; Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 3ª ed. Paris, Armand Colin.
- OCDE (2014). *Indicadores OCDE. Informe español*. Madrid: INEE/MECD
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal Educational Leadership and Management (IJELM)*, 6(1), 20-39. DOI: 10.17853/ijelm.2018.2110
- Robertson, S. (2017). Transformation of professional identity in an experienced primary school principal. A New Zealand case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 774- 789. DOI: 10.1177/1741143217707519
- Sinha, S., & Hanuscin, D. L. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371. DOI: 10.1016/j.tate.2017.01.004

35. Hacia una sinergia entre la mejora inducida desde afuera y la generada desde dentro

Miguel Órdenes González

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE

María Angelia Martínez

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

Laura Zurita Barría

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE

Resumen:

El propósito de este panel es analizar la tensión que existe entre una mejora inducida externamente y otra internamente en las escuelas. Además, busca ilustrar en términos prácticos formas para fomentar la sinergia entre estas dos lógicas de mejora. La primera presentación tienen el propósito de mostrar evidencia empírica cómo los líderes escolares en Chile confrontan la resolución de problemas al momento de pensar en la mejora escolar y mostrar qué lógica de mejora predomina. Las siguientes dos presentaciones ilustran empresas prácticas para fomentar diagnósticos que busquen sinergia entre una mirada externa y una mirada interna para planificar la mejora. Éstas últimas dos presentaciones representan valiosos trabajos desarrollados por estudiantes de magister en liderazgo y gestión educativa, quienes realizaron sus trabajos de tesis en base a diagnósticos y sugerencias de mejora escolar utilizando aproximaciones a la mejora que representa lógicas de mejora externa e interna. El panel hace hincapié en la necesidad de combinar ambas aproximaciones de modo tal que en la planificación de la mejora se pueda aprovechar el valor de los instrumentos de gestión inducidos externamente con la realidad de los problemas que experimentan los actores escolares cotidianamente al nivel de sus prácticas.

Palabras claves: Mejora escolar, gestión escolar, diseño, sinergia

Descripción

Décadas de investigación de implementación ha demostrado que muchos esfuerzos de mejora se implementan de manera deficiente o no perduran en el tiempo (R. Mintrop, Zumpe, & Baral, 2018). Este es especialmente el caso de las escuelas que atienden a estudiantes desfavorecidos y marginados. Las escuelas que necesitan mejorar, a menudo se encuentran en la encrucijada de dos dinámicas de mejora escolar, la que se induce desde el exterior y la que se genera por sí misma desde el interior de la escuela. Ambas dinámicas muestran limitaciones para profundizar los esfuerzos de mejora escolar, lo que exige a los investigadores y profesionales nuevos enfoques para mejorar las escuelas. Los investigadores afirman que un nuevo enfoque debería poner los problemas prácticos que los educadores experimentan en el centro y resolver esos problemas que responden a las necesidades específicas de los educadores (Bryk, Sebring, Allensworth, Easton, & Luppescu, 2010; Mintrop, 2016).

En la dinámica de "afuera hacia adentro", los estándares y las evaluaciones revelan la brecha entre lo que la escuela "es" y lo que "debería ser". Luego, las mejores prácticas desarrolladas externamente y proporcionadas por investigadores, asistencia técnica, agencias de aseguramiento de la calidad o inspección, ayudan a las escuelas a lograr estos estándares y cierran brechas de rendimiento. Por ejemplo, en las sociedades organizadas de acuerdo con los principios de gestión pública (Pollitt & Bouckaert, 2011), los exámenes estandarizados revelan una escuela con un rendimiento deficiente; las evaluaciones o diagnósticos posteriores muestran qué

componentes de la operación escolar deben mejorarse; luego se requiere que la escuela implemente programas o paquetes específicos de asistencia técnica como acción correctiva. Los problemas internos de las escuelas que necesitan mejoras se convierten en problemas de alineación con las demandas externas (Trujillo & Woulfin, 2014) y con la implementación de los últimos programas promovidos por las autoridades o con ideas generadas por consultores externos (Datnow & Stringfield, 2000).

En la dinámica de adentro hacia afuera, la atención se pone en la vida interna de la escuela, prestando atención a los problemas urgentes o difíciles que dificultan la prestación del servicio educativo. Muchas veces, este tipo de problema va directamente al corazón de las interacciones entre profesores y estudiantes o a las interacciones entre adultos en la escuela. Muchos de estos problemas urgentes no tienen soluciones fáciles de implementar. Ni los gobiernos ni los proveedores de asistencia técnica tienen respuestas suficientemente convincentes o que satisfagan todas las necesidades de cada escuela. Un buen ejemplo de una dinámica interna es la demanda de escuelas organizadas como comunidades profesionales de aprendizaje de maestros (Knapp, Honig, Plecki, Portin, & Copland, 2014). Idealmente, las comunidades de aprendizaje profesional (CPA) deberían ser mecanismos para encontrar soluciones a problemas particulares de cada comunidad educativa. La dinámica de adentro hacia afuera exige a los líderes competencias para la comprensión de problemas específicos y la elaboración colectiva de soluciones particulares que no necesariamente se dan a partir de los estándares o programas prescritos externamente. Estas soluciones, en parte, se desarrollan internamente y se mejoran mediante la búsqueda de recursos externos y programas que representan una buena adaptación a las condiciones específicas del contexto interno.

Las dinámicas de mejora externa e interna no son totalmente congruentes porque lo que la escuela percibe internamente como sus necesidades de mejora no será necesariamente idéntico a lo que los interesados externos (gobierno, investigadores, agencias de apoyo técnico, etc.) perciben como tales. Suponiendo que las capacidades para mejorar las escuelas son limitadas, especialmente en las organizaciones identificadas como de bajo rendimiento por las autoridades, se debe tener en cuenta que los líderes pueden enfrentar un dilema: implementar soluciones inducidas externamente o enfocarse en los problemas más severos asociados con la experiencia de los maestros y estudiantes. Enfatizar lo primero permite a los líderes cumplir con sus responsabilidades con instituciones externas pero relegando a la periferia los problemas internos. Al enfatizar lo que sigue, los líderes pueden atender las necesidades de los centros de trabajo y los estudiantes, pero descuidan los recursos y capacidades importantes que vienen del exterior. En ambos extremos, los líderes pierden aspectos esenciales para organizar un proceso sólido de mejora.

El propósito de este panel es analizar la tensión que existe entre estas dos lógicas de mejora escolar en las escuelas e ilustrar formas para fomentar la sinergia entre estas dos lógicas. La primera presentación tienen el propósito de mostrar evidencia empírica cómo los líderes escolares en Chile confrontan la resolución de problemas al momento de pensar en la mejora escolar y mostrar qué lógica de mejora predomina. Las siguientes dos presentaciones ilustran intentos prácticos para fomentar diagnósticos que busquen sinergia entre una mirada externa y una mirada interna para planificar la mejora.

Objetivos del panel:

- Describir cómo los líderes escolares e intermedios confrontan la resolución de problemas a la hora de organizar la mejora escolar.
- Comprender las tensiones entre dos lógicas de mejora escolar y las implicaciones para la práctica

- Ilustrar con casos empíricos cómo fomentar la sinergia entre ambas formas de mejora escolar en el trabajo de asistencia técnica a las escuelas.

Presentación 1: La resolución de problemas para la mejora: La perspectiva de los líderes escolares e intermedios

El propósito de este trabajo es responder a la pregunta: ¿cómo se abordan actualmente los problemas de práctica en la escuela y en el nivel intermedio? El fin de responder a esta pregunta es poder dilucidar qué dinámica de mejora escolar predomina en la resolución de problemas entre los líderes chilenos.

Para responder a esta interrogante, se hace referencia a una breve exploración empírica de carácter cualitativa. El análisis de datos empíricos proviene de 10 registros de talleres y 37 entrevistas con líderes escolares y 2 estudios de casos. La mayor cantidad de estos datos corresponden a registros obtenidos del trabajo realizado con líderes de nivel escuela y con líderes intermedios, especialmente de Corporaciones Municipales (COM), Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM)¹ y Direcciones Provinciales de Educación del sistema educativo chileno.

De la evidencia analizada, se desprende que los líderes del nivel intermedio (principalmente en DAEMs u otras unidades similares de administración) describen sus roles como facilitadores de la implementación de soluciones desarrolladas y demandadas externamente. En contraste, se le atribuye muy poca importancia a las necesidades internas de las escuelas y solo se mira a la escuela mediante una comparación entre las características de la escuela y los estándares externos ideales (por ejemplo, las escuelas que no usan datos; las escuelas que no practican liderazgo distribuido; las escuelas que no se involucran lo suficiente con el acompañamiento). Para las y los directores de los establecimientos, un patrón distinto ha sido identificado. Tres tipos de problemas son identificados. El primer grupo de problemas hace referencia a situaciones que tienen su fuente en el contexto de la escuela. Los problemas son sumamente complejos, están formulados de manera general y son experimentados como abrumadores. Las soluciones para este tipo de problemas pareciera estar fuera del alcance de los líderes escolares. En segundo lugar, los líderes escolares señalan problemas que están relacionados con situaciones cotidianas, los que normalmente ocurren en el nivel de la interacción entre adultos o en la interacción entre profesores y estudiantes. Los líderes escolares se aproximan a estos problemas de forma poco sistemática y más bien desarrollan soluciones intuitivas para “salir del paso” (Lindblom, 1959, 1979). El último grupo de problemas señalados por los líderes tiene que ver con cómo complacer a los actores externos. Particularmente, a las autoridades locales, intermedias, o centrales. Un síntoma de las demandas externas lo evidencia un reciente reporte realizado por la fundación Educación 2020, el cual señala que una gran mayoría de directores utilizan entre un 40% a un 80% de su tiempo para responder a obligaciones burocráticas provenientes del exterior de las escuelas (Educación 2020, 2018). En otra vertiente, (Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2012) encontraron que los líderes escolares tienden a responder a la presión externa con estrategias específicas para cumplir con los objetivos de rendimiento basados en pruebas estandarizadas, en lugar de usar los objetivos de la rendición de cuentas como orientación para la mejora. En ambos casos, los líderes escolares centran sus esfuerzos en el cumplimiento de las demandas externas por sobre las problemáticas internas de la escuela.

La breve evidencia presentada muestra una situación común que ocurren en sistemas educativos que son fuertemente regulados externamente, en los cuales las soluciones inducidas desde el exterior no se conectan con la experiencia ni necesidades de los adultos que deben implementarlas. Este hallazgo no es nuevo, la investigación sobre implementación (Coburn, 2006;

¹ Corporaciones Municipales (COM) y Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) corresponden a administradores públicos de escuelas que pertenecen a la jurisdicción de una municipalidad. Siendo la municipalidad la unidad administrativa más pequeña de Chile.

Datnow, 2005; McLaughlin, 2005; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002) ha mostrado una y otra vez que los programas externamente generados no son bien implementados por las escuelas a menos que se conecten fuertemente con las creencias, entendimientos y compromisos internos.

Cuando una capa de problemas externos domina la atención de los líderes escolares, una dinámica externa reina y la conciencia o atención de los líderes escolares sobre los problemas de práctica generados internamente se desplaza o se debilita con el tiempo. Dado que las demandas del gobierno central ejercen una gran autoridad, los líderes escolares dirigen su mirada hacia ellos y podrían dejar los problemas internos de la escuela sin solución. Esto podría crear una discrepancia importante entre lo que la escuela hace para satisfacer a las agencias externas y la atención de las necesidades de los docentes al interior de la escuela.

Presentación 2: Planificando la mejora "desde fuera" y "desde dentro." Coincidencias y discrepancias en los diagnósticos institucionales de una escuela secundaria de Santiago.

Este trabajo tiene el propósito de realizar un diagnóstico de la calidad de la gestión institucional de un establecimiento secundario de la comuna de Santiago Centro, desde dos lógicas contrastantes. Para ello, se utilizaron dos metodologías para identificar problemáticas a la gestión institucional. En el primer diagnóstico, se utiliza el Modelo de Calidad de Gestión Educativa (Programa MCGE, 2017), que permite realizar un análisis sistémico de una organización poniendo atención a dimensiones críticas de la gestión de una escuela. En el segundo diagnóstico, se utiliza el enfoque del Modelo de Mejora Escolar Basado en el Diseño (Mintrop, 2016) que se centra en las problemáticas cotidianas que confrontan los actores educativos y que afectan su desempeño profesional. Después de cada diagnóstico se sugieren algunos lineamientos de mejora. Al finalizar se discuten las coincidencias y discrepancias de ambas aproximaciones.

En la primera etapa, se recolectó evidencia siguiendo el MCGE, bajo su enfoque en las dimensiones de liderazgo, gestión curricular, personas y recursos, contexto y familia, y resultados. Se realizaron 12 entrevistas semi-estructuradas y 4 grupos focales a directivos docentes y estudiantes. Los resultados indicaron que las dimensiones de liderazgo y gestión curricular presentaron las debilidades más críticas. Respecto del liderazgo, la falta de continuidad de los últimos cuatro años de los cargos de director y miembros del equipo de gestión y la falta de un plan estratégico bien definido y con metas claras obstaculizaron una dirección de la escuela estable y con una visión que orientara los esfuerzos colectivos. Asimismo, los profesores señalaron que la escuela carece de espacios de participación que permita definir colectivamente valores comunes sobre cuál es la misión, las motivaciones y las metas del establecimiento. Respecto de la gestión curricular, el director no ha logrado gestionar la instrucción y promover la reflexión colaborativa de los docentes en torno a sus prácticas pedagógicas y en crear oportunidades para mejorar la enseñanza.

Para fortalecer el liderazgo, se sugiere que el equipo directivo se enfoque en la co-construcción de su proyecto educativo para definir una misión y visión compartida de la escuela que orienten los esfuerzos comunes. Para fortalecer la gestión curricular, se sugiere promover la participación docente a través de la creación de una Comunidades de Aprendizaje Profesional para generar oportunidades de desarrollo profesional.

En la segunda etapa, se realizó un diagnóstico atendiendo a las problemáticas más urgentes que los actores escolares perciben en su trabajo. Para esto se realizaron 6 grupos focales. Siguiendo esta lógica, se evidenció que los directivos sistemáticamente no respetan los acuerdos que definen. Además, cuando éstos toman decisiones administrativas de operación cotidiana no son claramente informadas y las directrices de trabajo no son debidamente monitoreadas. Esto genera una sensación de desorientación en cómo ejecutar el trabajo, desconfianza respecto de las decisiones administrativas y falta sentido práctico a lo que el equipo directivo sugiere. Frustración y rechazo a las decisiones administrativas son dos de las actitudes más comunes asociadas a esta problemática.

Como estrategia de mejora, se sugiere que el sostenedor de la escuela impulse una definición clara de roles, funciones y metas de desempeño individual; la segunda estrategia sugiere la creación de una instancia colegiada entre representante docentes y el equipo directivo para la toma de decisiones y planificación de actividades administrativas que se concreten en acuerdos vinculantes. Finalmente, se sugiere la formalización de un canal comunicación institucional a cargo de los profesores representantes en la instancia colegiada para bajar las decisiones administrativas hacia abajo y comunicar las preocupaciones de los docentes hacia arriba.

Para concluir, es preciso señalar que la aproximación MCGE es poderosa en identificar debilidades en procesos globales de la escuela, pero relativamente débil en identificar debilidades específicas relacionadas con prácticas concretas. Las lecciones de mejora que se deducen de MCGE son igualmente generales pues apuntan a procesos ideales que la escuela debiera implementar como solución. El enfoque de Mejora Basada en Diseño, por su parte, permite identificar las necesidades más importantes que obstaculizan el trabajo docente a nivel de prácticas concretas. Esto permite el diseño de soluciones que tengan un mejor ajuste entre el problema y la solución. En este estudio ambas aproximaciones aparecen sinérgicas en las problemáticas relacionadas con la gestión del liderazgo, aunque discrepantes con el resto de las áreas del modelo MCGE. Sin embargo, las posibilidades de intencionar diagnósticos que combinen ambas aproximaciones son promisorios.

Presentación 3: La comunicación y la colaboración como base de una propuesta de mejora para la Escuela Luisa Santa María

El objetivo central de este trabajo es diagnosticar y sugerir lineamientos de mejora para la gestión educativa de la escuela Luisa Santa María. El trabajo se desarrolló en dos fases. Primero, se ejecuta un análisis con perspectiva externa y sistémica para diagnosticar los procesos de gestión de la organización, según los principios del Modelo de Gestión de Calidad del Magíster de Liderazgo de la UDP. Segundo, se realiza un análisis con una mirada interna de la organización siguiendo el enfoque de Mejora Escolar Basado en el Diseño (Mintrop, 2016), para identificar los problemas específicos que confrontan los actores escolares en la provisión del servicio educativo. Luego de cada diagnóstico se entregan lineamientos de mejora. Finalmente, se concluye indicando la plausibilidad de cada aproximación.

El primer diagnóstico, a partir de la herramienta del MCGE permite poner atención a las áreas de liderazgo, gestión del currículum, recursos, contexto familiar, personas y recursos, e información y resultados. La evidencia levantada se hizo en base a resultados e indicadores de desempeño que otorga el sistema escolar, indicadores de eficiencia interna, 12 entrevistas semiestructuradas y 8 conversaciones con grupos focales aplicadas tanto al equipo directivo y profesores. El análisis de esta información reveló problemas en la dimensión de liderazgo. Específicamente, la escuela tiene una planificación institucional poco compartida sin visión estratégica común, un equipo de gestión desarticulado, desarrollo de tareas atomizadas y carentes de foco en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, se observa un deterioro de la confianza relacional en la comunidad escolar. Los directivos mantienen el funcionamiento del establecimiento, pero carecen instancias de revisión de los resultados para gestionar dicha información e implementar procesos de mejora.

A partir de estos hallazgos se sugiere, aplicar un plan de mejora global que aborde todas las áreas deficitarias con foco en la gestión pedagógica a partir de un liderazgo directivo que genere las suficientes instancias de participación de la comunidad educativa en la construcción y aplicación de dicho plan de mejora.

Para el segundo diagnóstico en base al enfoque de Mejora Escolar Basado en Diseño la evidencia levantada se centró en la realización de 12 entrevistas hechas al equipo directivo y profesores para determinar prácticas problemáticas que afectan al desarrollo de la gestión institucional del establecimiento. La información analizada evidencia una baja cohesión y

colaboración del equipo directivo, poca conciencia respecto de las necesidades de los docentes, dificultades en las comunicaciones entre los directivos y los docentes lo que genera un deterioro de la confianza relacional y un clima adverso para iniciar un proceso de mejora.

Se sugiere como plan de mejora, optimizar la comunicación entre los directivos y los docentes para favorecer el desarrollo de un trabajo colaborativo al interior de la comunidad educativa. La estrategia contempla un plan de acciones que impulsa a los directivos a incrementar el número de conversaciones entre ellos y con los docentes mediante instancias planificadas de encuentro para lograr una mejor comunicación entre ellos y con los docentes. El plan contará con indicadores que enfatizan el encuentro y el diálogo que permita conocer la integridad, autenticidad y carácter de los directivos como de los docentes, con quienes se debe interactuar para favorecer condiciones para el desarrollo de un trabajo colaborativo y dirigido al cumplimiento de metas comunes, permitiendo acortar la brecha de incertidumbres y mejorar la confianza entre directora, directivos y docentes.

Para concluir, se destaca que el MLGE entrega una visión sistémica del funcionamiento y las problemáticas de la gestión escolar. De ahí que su propuesta de mejora sea general, no focalizando a problemas específicos de las prácticas de liderazgo y gestión. Por el contrario Modelo Mejora Basada en Diseño, facilita identificar problemáticas específicas que entorpecen el cotidiano trabajo de los directivos y docentes. Consecuentemente, las soluciones son más precisas a dichas dificultades. En este estudio ambas aproximaciones aparecen coincidencias en las problemáticas en la dimensión de liderazgo y sus efectos en el desarrollo de las prácticas docentes. Pero, también se observan discrepancias con el resto de las áreas del modelo MCGE. Pero, es posible intencionar la combinación de ambos diagnósticos y soluciones para la mejora escolar.

Conclusión

En este panel afirmamos que la dinámica de mejora externa e interna deben ser complementarias. Idealmente, debería haber un buen ajuste entre lo que las agencias externas, en función de sus instrumentos de diagnóstico, identifican como necesidades y lo que las escuelas diagnostican por sí mismas. Además, debe haber un buen ajuste entre las soluciones que se desarrollan externamente y lo que las escuelas demandan internamente. La dinámica de mejora de afuera hacia adentro trae recursos externos, capacidades y experiencias que pueden ser de gran valor para las escuelas y que deberían usarse.

En las ponencias de Zurita y Martínez se ilustran como se puede contribuir a crear sinergia para promover la mejora complementando las dinámicas externas e internas. Para esto, se integra el enfoque de la Mejora Escolar Basada en Diseño. La mejora escolar basada en diseño aparece como un enfoque prometedor para impulsar la mejora escolar poniendo los problemas de las escuelas en el centro. Como hemos visto en el trabajo de Órdenes, los líderes han sido socializados para pensar en la mejora de la escuela en términos de una comparación entre su propia situación y los estándares de calidad externos –mejora desde afuera hacia adentro. Pero para profundizar los procesos de mejora, es preciso poner en el primer plano los problemas urgentes de práctica experimentados inmediatamente por los profesores y estudiantes –mejora desde adentro hacia afuera. Muchos de estos problemas urgentes no tienen soluciones fáciles de implementar. Ni los gobiernos ni los proveedores de soporte técnico tienen respuestas suficientemente convincentes o que se ajusten a todas las necesidades de cada una de las escuelas. Es por esta razón que el desarrollo de este enfoque permitirá avanzar en procesos de mejora más profundos y que atiendan a las necesidades particulares de cada escuela, más allá de las posibilidades que ofrecen los estándares y programas externamente inducidos.

Esto no significa que la resolución de problemas basada en el diseño venga a reemplazar a las dinámicas de mejora escolar desde afuera hacia adentro. Más bien este enfoque es una forma de alentar una dinámica de mejora escolar desde adentro con el propósito de mejorar los problemas que experimentan los actores escolares en la vida cotidiana. Esta dinámica de mejora

debe ser complementada con una dinámica de mejora escolar inducida externamente. Las instancias de apoyo externas tienen recursos, capacidades y experiencias que pueden ser de muchísimo valor para las escuelas y que se deben utilizar. Pero esta ayuda externa debe conectarse con las necesidades y experiencias prácticas en el interior de las escuelas para que sean efectivas. Integrar la resolución de problemas basada en diseño como dinámica de mejora debe buscar la sinergia con la mejora inducida externamente de modo tal de potenciar la calidad el servicio que las escuelas proveen.

Bibliografía

Anderson, S. (2010). *Liderazgo Educativo. Claves para apara una mejor escuela*. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol, 9, N°. 2 p. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/127/141>

Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Coburn, C. E. (2006). Framing the problem of reading instruction: Using frame analysis to uncover the microprocesses of policy implementation. *American Educational Research Journal*, 43(3), 343–349.

Datnow, A. (2005). The sustainability of Comprehensive School Reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121–153.

Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1–2), 183–204.

Educación 2020. (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. Santiago, Chile: Educación 2020. Retrieved from <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/Más-calidad-menos-carga.pdf>

Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-focused leadership in action: Improving instruction in schools and districts*. New York, NY: Routledge.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago: Fundación Chile. Santiago, Chile.

Lindblom, C. E. (1959). The science of “muddling through.” *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.

Lindblom, C. E. (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review*, 39(6), 517–526.

Magister Liderazgo y Gestión Educativa Universidad Diego Portales. *Presentación Programa*, (2017). Recuperado de <http://liderazgoeducativo.udp.cl/sobre-el-programa/presentacion/>

McLaughlin, M. W. (2005). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In *The roots of educational change* (pp. 58–72). Springer.

- Mintrop, H. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, R., Zumpe, E., & Baral, M. (2018). Design-based school improvement and research for education leaders. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, & S. Kruse (Eds.), *The SAGE handbook of school organization* (p. 24). SAGE Publications Ltd.
- Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2011). *Public management reform: A comparative analysis-new public management, governance, and the Neo-Weberian state*. Oxford University Press.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Trujillo, T. M., & Woulfin, S. L. (2014). Equity-Oriented Reform Amid Standards-Based Accountability: A Qualitative Comparative Analysis of an Intermediary's Instructional Practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 253–293.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219–254). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile and Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

PROCESOS Y FACTORES CENTRALES EN EL EJERCICIO DEL LIDERAZGO

36. Liderazgo y mentoría pedagógica: Un enfoque innovador para apoyar la mejora de las prácticas docentes

Carolina Cuéllar Becerra, Universidad Católica Silva Henríquez

María Paz González Vallejos, Universidad Autónoma

María Jesús Espinosa Aguirre, Universidad Diego Portales

Resumen

El objetivo de este estudio fue examinar los cambios en la percepción de los participantes de un programa de Mentoría Pedagógica respecto al proceso de mejoramiento de las prácticas docentes en sus establecimientos. Se utilizó un diseño cualitativo, basado en 4 casos. Se construyeron, validaron y realizaron entrevistas semiestructuradas, junto con la conducción de observación participante. La información se examinó usando la técnica de análisis de contenido, por caso y transversalmente. Los resultados indican que, tanto mentoreados como mentores iniciaron un tránsito desde un paradigma centrado en la supervisión hacia un paradigma centrado en el apoyo y la colaboración entre pares. Adicionalmente, se identificaron ciertas tensiones y condiciones institucionales que desafían la sostenibilidad de este tipo de iniciativas.

Palabras clave

Liderazgo, mentoría pedagógica, práctica pedagógica, desarrollo profesional docente

37. Competencias y liderazgo directivo para promover la participación familias y comunidad en las escuelas

Dr. Claudio A. Barrientos Piñeiro
Dr. Oruam C. Marichal Guevara

Resumen

Aporte sobre competencias y liderazgo directivo para promover participación de las familias¹ en escuelas básicas. Estudio de Caso cualitativo con diez directores² y agentes educativos³. Se evidenció desempeño tradicionalista, restrictivo, escasa implicación pedagógica de familias y débil empatía y confianza. Destaca la importancia a las habilidades sociales, cualidades personales y valores.

Palabras claves: Dirección escolar, competencias, prácticas, estrategias, liderazgo, participación.

1. Introducción

El presente trabajo describe el papel de los directores⁴ de escuelas básicas completas, en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad⁵ en los procesos de mejora, que identifica competencias profesionales, prácticas y estrategias directivas para promover la participación, en co-relación con las valoraciones y percepciones que los directores, docentes, asistentes de la educación, familias y representantes de la comunidad poseen de aquello.

El estudio respuesta a interrogantes como: ¿La práctica directiva fomenta o no la participación de las familias en el quehacer educativo? ¿Cómo promueven los directores la participación y qué estilo de liderazgo aplican? ¿Cuáles son las principales competencias profesionales que movilizan para promover la participación?, entre otras no menos importantes.

Se destaca también elementos favorecedores para la gestión directiva orientadas al impulso de actos formadores para el fortalecimiento de una participación pedagógica de las familias.

1. Fundamentación teórica

La dirección escolar es el pilar fundamental en el desarrollo de las políticas institucionales, razón por la cual *el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela* (Balls,

¹ Se utilizará este concepto para referirnos también a los padres o apoderados de los estudiantes. Al hacer alusión a papás se referencia al varón.

² Para facilitar la lectura, evitamos la duplicidad de género (director/directora), entendiéndose que se hace referencia ambos, sin que ello implique una consideración sexista, ni valoraciones poco respetuosas.

³ Docentes, Asistentes de la Educación, Padres, Representantes de los Centros Generales de Padres y de la comunidad.

⁴ Para facilitar la lectura de este documento, evitamos la duplicidad de género (director/directora), haciendo referencia a los dos géneros, sin que ello implique una consideración sexista, ni valoraciones poco respetuosas.

⁵ Contexto y territorio cercano a las escuelas compuesto organizaciones sociales, tanto comunitarias, gubernamentales y privadas, y colectivo de habitantes.

1994:92), a quien debe ser considerado figura de influencia determinante para establecer el rumbo de su organización.

Como líderes deben motivar procesos de participación de todos los actores educativos, orientando sus actuaciones bajo principios de corresponsabilidad, cooperación y autoridad democrática, comprendiendo que la participación debemos entenderla como acto inclusivo, que permita a las personas incidir en el rumbo de la organización.

Consolidar aquello exige a los directores ser poseedores de una diversidad de recursos profesionales y personales que guíen sus desempeños.

Valoramos el principio de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que le asigna una importancia radical hacia la renovación y adaptación de nuevos cuerpos de conocimiento y modos comportamentales en las funciones directivas (McClelland, 1973; Blas, 2007, Teixidó, 2007, Le Boterf, 2001). Así, entendemos que una competencia no es solo la suma de dos entidades separadas (trabajador y trabajo), ambos forman una única entidad que correlaciona el trabajo con la experiencia vivida, incorporando habilidades sociales, actitudes, valores, recursos mentales para comunicarse, aprender, realizar tareas y conseguir un buen desempeño. El desarrollo de competencias puede responder a aspectos propios de las relaciones interpersonales regulando la convivencia, resolución de los conflictos, negociación, mecanismos de comunicación, gestión de emociones, entre otras, que comulguen con la promoción de la participación.

Es fundamental movilizar competencias que discurran en dimensiones intrapersonales (con uno mismo), interpersonales (con los demás), grupales y reticulares (redes sociales y virtuales) (Aramendi, 2008:144-150) propendiendo a una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Ponemos especial consideración a las competencias emocionales propuestas por Goleman (1996:75-76) donde los directores focalicen su atención en el conocimiento de las propias emociones. Esto, permitirá movilizar un liderazgo espontáneo, que precisa ser gestionado de manera distribuida y sostenible, considerando que *mucho de lo que conocemos hoy en el ámbito de la dirección se fundamenta en la investigación sobre liderazgo escolar, cuyo resultado es expresión del impacto que el líder es potencialmente capaz de provocar en las prácticas profesionales docentes, la convivencia y las relaciones con la comunidad* (Uribe y Celis, 2012:113).

Objetivos

Describir, analizar y comprender el papel de los directores de escuelas básicas completas de Panguipulli, en relación con la promoción de la participación de las familias y la comunidad en los procesos de mejora.

2. Método

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, de diseño etnográfico focalizado en *describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades* (Patton, 2002 citado en Hernández *et al.*, 2006:697). Centró su atención en un contexto natural, cuyo objeto de estudio fue analizado en su dinámica normal. Nos focalizamos en un Estudio de Caso (Stake, 2007:16), ya que, siguiendo las orientaciones de Latorre, Del Rincón & Arnal (1996:233) y Sandín (2010:174), éste *constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa*.

2.1. Recogida de la información

Sirvieron como fuentes principales de información diez directores, con quienes realizamos entrevistas semi estructuradas individuales. Las fuentes complementarias la constituyeron grupos representativos promedio de seis docentes, asistentes de la educación, padres representantes de Centros Generales de Padres⁶ y de la comunidad, con quienes indistintamente realizamos cuatro grupos de discusión. Desarrollamos observaciones no participantes con cinco directores, con quienes estuvimos en cinco reuniones con padres, tres de actividades de participación en sus escuelas y en diez en jornadas de un día de trabajo con ellos. Finalmente, aplicamos un cuestionario mixto (cualitativo y cuantitativo) a una muestra de 168 padres.

2.2. Análisis de la información

La información recogida en las entrevistas y grupos de discusión fue analizada utilizando el software ATLAS.ti 7. De ello emergieron una serie de metacategorías, de las cuales las competencias profesionales, prácticas directivas, estrategia de promoción de la participación, visiones de los agentes educativos y la comunidad han sido consideradas para el presente artículo.

La información de los cuestionarios de padres se acopió y analizó cualitativamente en la aplicación google form. La información cuantitativa fue tabulada por la misma aplicación. Para la observación no participante el proceso se realizó de manualmente, organizada por áreas temáticas, con el objeto de complementar y entamar el discurso de los directivos.

3. Resultados

Los directores conceden un papel fundamental a las cualidades personales, cimentadas en valores humanos para promover la participación. Consideran relevante movilizar habilidades sociales para sostener adecuadas relaciones interpersonales con los agentes educativos. En relación a las cualidades personales, manifestaron ser personas cordiales, humildes, creíbles y consecuentes. Respecto de las habilidades sociales, consideran que son competencias fundamentales para promover la participación, destacando las habilidades comunicacionales. Dijeron movilizar la empatía, el dialogo y la escucha. Los padres consideran que quienes ocupen un cargo directivo deben ser humildes, condición que debe primar por sobre la autoridad del cargo, idea que es compartida por todos los agentes educativos.

Un 73% de los padres señalan que los directivos deben ser más cercanos y asequibles. Consideran fundamental que sean personas comprensivas, empáticas, sociables y con capacidad de escucha, condiciones que echan en falta.

Los resultados develaron que los directores asumen su labor con un dejo de autoridad que disocia la cohesión relacional y los grados de confianza con los padres. En relación a los valores, los directores resaltan el respeto, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad como atributos que guían su desempeño diario.

Los directores y demás agentes educativos conciben el liderazgo como una competencia fundamental para el éxito de su labor. Los directivos reconocen poner en juego un liderazgo democrático, compartido y participativo.

Competenciales por fortalecer

Los relatos de los directores y los padres develan que la tan necesaria humildad no se visibiliza claramente. Al menos seis de los directivos creen que sus colegas se apropian inadecuadamente de la calidad de autoridad.

⁶ En adelante Centro General de Padres.

Los agentes comunitarios no visualizan un liderazgo claro y democrático. Señalan que los directores, en su mayoría, carecen de un posicionamiento de opinión y acción frente a temas de contingencia social (políticas, ambientales, sindicales, entre otros).

Los directores manifiestan debilidad en la delegación de funciones, reconocen que es complicación para ellos que asuntos que delegan se realicen de manera distinta a como ellos lo harían.

Prácticas y estrategias directivas

La práctica más tradicional de participación es la entrega de información a las familias y la estrategia más utilizada son las reuniones de padres o a través de los medios de comunicación local escritos y radiales.

En cuanto a la toma de decisiones, nueve directivos afirmaron que una de sus prácticas habituales es considerar las opiniones de los padres, principalmente con las directivas del CGP y representantes de sub-centros, aunque no fue posible establecer qué nivel de consideración le asignan a ello. No es habitual realizar consultas masivas para conocer opiniones de los padres.

En el área comunitaria, ocho directores promueven la participación de redes de apoyo como soporte de mejora educativa. Esto lo realizan enviando invitaciones e informando del acontecer de la escuela. Nueve de los diez directores facilita los espacios físicos y recursos para el uso de instituciones de la comunidad. Una práctica muy habitual es promover la asistencia y participación de los padres, redes de apoyo y sus comunidades a variados eventos escolares, como observadores, colaboradores o participantes activos, aunque lo predominante es observadores pasivos.

Los asistentes de la educación y padres coinciden en que los directores sí promueven la participación de las familias y la comunidad. Así, un 68% de los padres declararon estar muy satisfecho con el papel que desempeñan los directores en la promoción de la participación.

4. Conclusiones

Relevamos la importancia del papel directivo para promover la participación de las familias y la comunidad. Como líderes educativos deben hacer verbo convicciones conceptuales como la inclusión educativa, el sentido compartido del acto de educar y participación pedagógica.

La movilización de competencias directivas admite un desempeño fundado en elementos personales e interpersonales. A través de ellas es posible cimentar una gestión directiva cercana y humanizadora movilizando habilidades sociales, cualidades personales, interpersonales y valores.

Los directores deben reconocerse como detentores de un liderazgo pedagógico visible y promotores de un liderazgo compartido, permitiendo que los agentes educativos puedan validarse y aportar sus potencialidades al proceso educativo.

Los directores mantienen óptimos niveles de relación con las familias y las comunidades cercanas. Es conveniente seguir promoviendo una cultura de participación pedagógica, que fortalezca la implicación con un sentido formativo, más allá de lo estrictamente curricular.

Cualidades personales y valores como la cordialidad, la humildad, la empatía y el diálogo son indispensables en la promoción de la participación y deben ser cultivados permanentemente, en

un intento por desvincular la omnipresente autoridad heredada del cargo. Una gestión directiva humanizadora, dialógica y cercana permitirán eliminar aquellas barreras que afianzan las divergencias.

Los procesos de participación en las escuelas son complejos y por esto será conveniente cimentar una dirección escolar bajo un liderazgo compartido y sostenible.

5. Referencias bibliográficas.

- Aramendi, P. (2008). Las competencias relacionales en la dirección. En Gairín & Balls, S.J. (1994). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- [Goleman, D. \(1996\). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.](#)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, pp. 1-14. Consulta: 26 de Agosto de 2015. Recuperado de: <http://goo.gl/PrQQI4>
- Sandín, M. P. (2010). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Teixidó, J. (2007). *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores en Educación. Consulta: 26 de agosto de 2015. Recuperado de: <http://goo.gl/HVvMKT>
- Teixidó, J. (2008b). *Competencias profesionales de los directivos escolares*. Grupo de investigación en organización de centros. Consulta: 26 de septiembre de 2015. Recuperado de: <http://goo.gl/VRdqfz>
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo. [En J. Weinstein y G. Muñoz \(Eds.\), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?](#) (pp. 113-132). Santiago de Chile: Salesianos impresores.

38. Confianza de los docentes en sus directivos. Un análisis de incidentes críticos.

Javiera Peña Fredes, Universidad de Marburg

José Weinstein, Universidad Diego Portales

Dagmar Raczynski

La confianza relacional es un factor central en los procesos de mejora escolar. Posee un carácter dinámico y se encuentra determinada por las “facetas” de benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia. El objetivo es presentar los resultados de un estudio cualitativo en torno a las situaciones que gatillan la construcción y pérdida de confianza de los docentes en sus directivos. La técnica empleada fue la entrevista de incidentes críticos. Participaron 34 docentes de la Región de Valparaíso. La pérdida de confianza resulta especialmente significativa, existen similitudes en términos de lo aludido entre los incidentes narrados respecto a pérdida como ganancia de confianza. Existe una mayor preeminencia de la faceta de benevolencia en los incidentes narrados.

Palabras claves: Confianza relacional, incidentes críticos, facetas de la confianza, liderazgo educativo, docentes.

Introducción

La confianza ha sido identificada como un elemento clave en la configuración de lo social (Luhman, 1996). Su incidencia ha sido reconocida en aspectos tales como el desarrollo económico (Fukuyama, 1995), la participación cívica en el sistema político (Putman, 2000) y la convivencia social entre diferentes grupos y culturas (Coleman, 1988). Específicamente, en el caso de la educación y las escuelas, se ha reconocido que su presencia posibilitaría el desarrollo adecuado de los principales procesos que rigen la vida escolar y que culminan en la formación y aprendizajes de los estudiantes (Bryk y Schneider, 2002; Goddard et al., 2009).

La acumulación de conocimientos, a nivel internacional sobre la confianza en las escuelas no necesariamente permite explicar lo que ocurre en las escuelas chilenas. Como sostiene Oplatka (2016), la confianza se encuentra condicionada, en gran medida, por el contexto cultural, social e incluso organizacional en que se desarrolla. Por ello, la siguiente propuesta de ponencia tiene por objetivo presentar los resultados de un estudio de carácter cualitativo respecto a la confianza de docentes de escuelas básicas en sus directivos (Peña, Weinstein y Raczynski, 2018). Lo que se identifica a partir de lo narrado por los propios docentes, empleando la técnica de incidentes críticos, las situaciones que en ellos gatillan confianza o conducen a una pérdida de esta en sus directivos.

Objetivos

1. Describir y caracterizar los incidentes en que los docentes basan su confianza o falta de ésta en relación a los directivos.

2. Identificar las dimensiones y dinámicas detrás de los incidentes críticos tanto de ganancia como de pérdida de confianza.

Marco Conceptual

De acuerdo a Tschannen-Moran (2014), la confianza opera como un lubricante del funcionamiento organizacional. Sin ella, las escuelas pueden experimentar la fricción del conflicto como también una falta de progreso respecto a sus objetivos. Su incidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes no es menor, en tanto promueve la constitución de un conjunto de condiciones organizacionales que hacen más probable que los individuos inicien y sostengan actividades orientadas a este propósito (Bryk y Schneider, 2002).

Dentro de las consecuencias organizacionales de la confianza se ha destacado: la promoción de un sentido de eficacia entre los profesores (Forsyth et al., 2005), una mayor colaboración entre los actores escolares (Tschannen-Moran, 2000), la constitución de climas escolares positivos (Cosner, 2009), así como también una actitud más proclive hacia el riesgo y la innovación de parte de los docentes, una mayor conexión entre profesores, padres y estudiantes, un fortalecimiento del compromiso social de los actores educativos frente a las escuelas, y un potenciamiento de la comunidad profesional interna (Robinson, 2007).

Desde Chicago se ha acuñado el concepto de confianza relacional (Bryk y Schneider, 2002), como específico del contexto escolar. El empleo de este término busca reconocer que la organización de las escuelas se basa en un entramado de relaciones e intercambios sociales entre cuatro grupos de roles específicos, a saber, estudiantes-profesores, profesores-profesores, profesores-directivos, profesores-padres y apoderados. En esta complejidad de interrelaciones y en la asimetría de poder que caracteriza a cada relación, dos elementos centrales en las múltiples definiciones de confianza existente se encuentran presentes: la *vulnerabilidad* mutua de los roles y la elevada *interdependencia* estructural de los actores escolares en torno al logro de los objetivos educativos (Rousseau et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2000; Mishra, 1996; Mayer et al., 1995).

Ahora bien, los componentes o facetas sobre los cuales descansa la confianza que las personas depositan en otros, varía de acuerdo a distintos autores, no existiendo consenso respecto de sus dimensiones centrales (McKight y Chervany, 2001; Tschannen-Moran y Hoy, 2000; McEvily y Tortoriello, 2011). Pese a ello, un uso más extendido al respecto es el realizado en torno a la propuesta de Tschannen-Moran y Hoy (2000), quienes postulan 5 facetas del concepto: benevolencia, previsibilidad, competencia, honestidad y apertura.

La *Benevolencia* corresponde a la creencia que tiene una persona de que otra persona (o grupos de personas) actuará de manera de no perjudicarlo, resguardando su integridad y bienestar. Por su parte, la *honestidad* se refiere a la integridad, autenticidad y carácter de la persona, que asegura que existirá consistencia entre lo que la persona declara y lo que hace. La *apertura* se refiere al manejo que se hace de la información. En la medida en que las personas están abiertas a compartir información (pertinente y relevante) se vuelven más confiables. La previsibilidad hace referencia a la posibilidad que tienen las personas de anticipar las acciones y reacciones de otro, generando un marco de confianza respecto al actuar de éste. Por último, la competencia remite a la capacidad que muestran las personas de comportarse de acuerdo a los estándares referidos a su rol. Esta dimensión alude tanto a las competencias funcionales/ conductuales como a los conocimientos del ejecutante.

Metodología

La metodología empleada fue de tipo cualitativa. Específicamente se empleó la técnica de incidentes críticos. Esta técnica posibilita la investigación de hechos identificados por los propios sujetos como significativos (eventos, procesos y temas), el modo en que fueron manejados y sus consecuencias. Su objetivo es lograr el entendimiento de uno o más incidentes o situaciones desde la perspectiva de los propios individuos, tomando en consideración los elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento allí contenidos (Chell, 2004).

En el caso del estudio que aquí se expone, se empleó el formato de entrevista no estructurada de incidentes críticos (Chell, 2004). Tal como sostienen Münscher y Kühlmann (2012), esta técnica resulta especialmente apropiada en la recopilación de datos en torno a comportamientos involucrados en crear fortalecer o destruir la confianza. De este modo, en este caso, la entrevista buscó indagar en incidentes de i) ganancia de confianza, ii) pérdida de confianza y iii) reconstrucción de confianza, para lo que se elaboraron tres preguntas marco que orientaron la conversación.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual, entrevistando en total a 34 profesores de básica (28 mujeres y 8 hombres), que desempeñaban sus funciones en 9 establecimientos que cuentan con enseñanza básica, municipales y particulares subvencionados de la región de Valparaíso. El interés estuvo puesto en incidentes/situaciones referidas a directivos. Los incidentes no necesariamente estuvieron referidos a experiencias en sus actuales establecimientos, sino a situaciones que durante sus carreras hubiesen vivenciado respecto a algún directivo. Asimismo, en algunos casos los entrevistados se refirieron a más de un incidente por categoría y otros a ninguno. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos.

Principales resultados y conclusiones

A partir de las 34 entrevistas a los docentes, se registraron un total de 47 incidentes de ganancia de confianza, 49 de pérdida de confianza y 2 de recuperación de confianza. Por cada dinámica de confianza (ganancia, pérdida y recuperación) se identificaron incidentes tipo, además de incidentes que si bien presentan una menor frecuencia, comparten como rasgo común remitir a hechos o situaciones de mayor complejidad y gravedad.

A partir del análisis de los incidentes, es posible señalar que, respecto a la ganancia de confianza de los docentes en relación con los directivos, tienden a primar los incidentes que aluden a la dimensión de benevolencia. Uno de los incidentes más referidos remite a directivos que valoran y demuestran confianza, en términos profesionales, en sus docentes, lo que se expresa en acciones como: i) otorgarles mayores responsabilidades dentro de la escuela; ii) abrir espacios y brindarles condiciones para que desarrollen nuevas iniciativas y conocimientos, iii) apoyarlos en su desarrollo profesional y/o iv) felicitarlos por sus logros y desempeño. Un segundo tipo de incidente ligado a benevolencia corresponde a situaciones en que los directivos fueron comprensivos y brindaron su apoyo a los docentes que enfrentaban situaciones personales complejas. Un tercer tipo de incidente vinculado a benevolencia se refiere a comportamientos y actitudes en que se brinda una buena acogida a los docentes nuevos, siendo amables y orientándolos en el quehacer de la escuela. Por último, se identificaron dos tipos de incidentes vinculados a la dimensión de competencia. Si bien en ambos casos se alude a la capacidad de los directivos para aconsejar a los docentes, es interesante distinguir aquéllos incidentes respecto al apoyo y consejos frente a

conflictos que involucran a apoderados y/o alumnos y los consejos y apoyo para la resolución de otros tipos de problemas ligados al trabajo pedagógico.

Por su parte, respecto a la pérdida de la confianza, los incidentes más referidos también se vinculan con la faceta de benevolencia. Una de las situaciones más mencionadas, se refiere a comportamientos en que el directivo ejerce malos tratos, infundiendo temor entre los subordinados. Asimismo, situaciones en que los docentes se sienten no valorados ni reconocidos por sus superiores en su labor, conducen también a una pérdida de confianza. Esto proporciona evidencia importante de las expectativas de reconocimiento que los docentes tienen respecto a sus superiores. Siempre, ligado a la faceta de benevolencia, algunos docentes se refieren a situaciones en que los directivos no fueron comprensivos con los problemas personales de los docentes, siendo intransigentes por ejemplo en otorgar permisos por problemas de salud o familiares - evidenciando una falta de preocupación por el bienestar del otro. Asimismo, vinculado a la falta de benevolencia, los docentes mencionan situaciones en que los directivos realizan comentarios negativos de los docentes y por otra parte, tienen un doble criterio para evaluar y juzgar a docentes y directivos, evidenciando tratos preferenciales y una falta de ecuanimidad considerada una trasgresión a una característica relevante de lo esperado del ejercicio de liderazgo. Además, parte de los incidentes relativos a la faceta de benevolencia corresponden a comportamientos y actitudes que pueden ser agrupados dentro de la faceta definida por la literatura como competencia. En dos de los más mencionados se hace referencia a situaciones que involucran a un tercer actor de la comunidad escolar: estudiantes o apoderados, como no otorgar apoyo a los docentes frente a las acusaciones o conflictos con apoderados.

Ahora bien, parte de los incidentes también remiten a la faceta de apertura, específicamente al modo en que la información es tratada por los directivos. En este caso, se alude a acciones tales como tomar medidas y decisiones respecto a conflictos que involucran a estudiantes y/o apoderados sin informar a los docentes involucrados; no integrar a los docentes en actividades o no compartir material con ellos y no comunicar correctamente situaciones o malestares.

Los incidentes dan cuenta, de una primacía en la confianza de los docentes a los directivos de aspectos afectivos- personales por sobre los aspectos profesionales o de competencias. Asimismo, un tema clave para los docentes es la protección y respaldo de los directivos frente a problemas o conflictos que involucran a las familias de los estudiantes. Aspecto que resulta relevante en el contexto chileno. A partir de los incidentes es posible también concluir que la ganancia de confianza es un proceso gradual que se da en el marco de las interacciones cotidianas entre los actores escolares. Por el contrario, la pérdida de confianza se produce, por lo general, a partir de un momento o situación particular que es vivenciado como un clivaje central en la relación y frente al cual un retorno a la confianza previa resulta sumamente difícil de establecer. La concepción que los docentes tienen del rol directivo conduciría a una menor tolerancia a los errores de los directivos, lo que explica que la pérdida de confianza resulte más difícil de revertir en este tipo de relación vertical descendente.

Referencias

- Bryk, A. (1988). Musings on the moral life of schools. *American Journal of Education*, 96(2) 256-290.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

- Chell, E. (2004). Critical Incident Technique. En C. Cassell & G. Symon (Eds.). *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 45–60). 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (supplement), S95-S120.
- Forsyth, P. (2008). The empirical consequences of school trust. En W. Hoy & M. DiPaola (Ed.). *Improving schools. Studies in leadership and culture*. (pp. 1-27). Estados Unidos: Research and theory in educational administration.
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: social virtues and the creation of prosperity*. New York: The free press.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Gremler, D. D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65–89. doi:10.1177/1094670504266138
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal*, 102(1), 2-17.
- Hoy, W. y Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. Barcelona: Anthropos.
- McEwan y Carnoy (2000). The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(3), 213-239.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- Münscher, R., & Kühlmann, T. (2012). Using critical incident technique in trust research. En F. Lyon (Ed.), *Handbook of research methods on trust*. Cheltenham: Elgar.
- Simmel, G. (1950). *The sociology of Georg Simmel*. New York: Free Press.
- Peña, Weinstein y Raczyński (2018) Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13.
- Tschannen-Moran, M. (2000). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Van Maele, D. y Van Houtte, M. (2008). Faculty trust and organizational school characteristics: an exploration across secondary schools in Flanders. *Educational Administration Quarterly*, 45 (4), 556-589.

39. Análisis del contexto educativo de un centro escolar desde una perspectiva inclusiva

Eduarne Chocarro de Luis, Universidad de La Rioja.

Resumen

La siguiente comunicación tiene como objetivo analizar el contexto escolar de un centro educativo con el fin de valorar las bondades y necesidades que presenta desde un enfoque inclusivo y proponer así, en caso necesario, unas líneas de mejora. Este estudio ha contado con la participación de un total de 24 docentes integrantes del claustro de un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria (España). Los resultados de esta investigación, recogidos a partir de la aplicación de la herramienta de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI), muestran en su mayoría una valoración aceptable siendo susceptible de mejora aspectos como la coordinación o colaboración.

Palabras clave: educación, inclusión, autoevaluación, profesorado.

Introducción

Calidad y equidad son dos principios del sistema educativo español que caminan de la mano. Es complicado discernir entre causa y efecto pues la calidad debe garantizar la igualdad de oportunidad, propósito que aspira la equidad. Autores como González, Fernández y Clavel (2013) afirman que la calidad en un centro escolar no significa hacerlo todo correctamente, sino adoptar un compromiso de mejora permanente que supone no sólo modificar estrategias, metodologías o procedimientos de trabajo, sino también los asuntos culturales del centro. Por tanto, es importante que todas las personas que forman parte del centro educativo aprendan, participen e impulsen la mejora continua de la práctica educativa y organizativa, es decir, deben trabajar de manera colectiva, desde dentro, desde la experiencia práctica cotidiana analizada, valorada críticamente y mejorada poco a poco (Malpica, 2013). En este proceso de asunción de responsabilidad de mejora, es imprescindible tener presente el principio de equidad para garantizar así la inclusión de todos los estudiantes. La autoevaluación de centro se presta como una excusa para animar la mejora de los centros desde la perspectiva de la inclusión.

Fundamentación teórica

El concepto de calidad está vinculado inherentemente a la acción de evaluar. Y es en este punto donde cobra sentido la evaluación del centro educativo. Armengol (2007) expone que la evaluación es un proceso mediante el cual manifestamos juicios sobre la calidad de algún proceso o producto. Por otro lado, San Fabián y Granda (2013) conciben la evaluación como “un método para la indagación entre los agentes implicados y no una herramienta tecnocrática al servicio de los gestores” (p. 77). Además, afirman que es un proceso de reflexión al servicio de la comprensión y la mejora educativa. Sin embargo, Rul y Zaitegui (2003) alegan que la evaluación no es valoración ni implica únicamente reflexionar. Asimismo, según estos autores es importante no confundir evaluación y mejora puesto que aunque se complementan corresponden a espacios diferenciados de la acción intencional humana, con lo que no siempre la evaluación genera mejoras ya que la mejora, además de la evaluación, necesita de otra serie de factores como los recursos, las actitudes favorables, el compromiso, el liderazgo, etc. Todavía más cuando debe contemplarse

también el principio de equidad pues estas mejoras deben garantizar la igualdad de oportunidades y ello arrastra consigo replantear la dinámica y organización del centro a partir de un proceso de autoevaluación de toda la comunidad educativa para identificar las barreras que dificultan diseñar contextos inclusivos (Arnaiz y Azorín, 2014; Moriña, 2008). Son distintos los instrumentos diseñados para tal fin (Azorín, Arnaiz, Maquilón, 2017; Guirao y Arnaiz, 2014), se pueden destacar el *Index for Inclusión* de Booth y Ainscow (2002) o el instrumento Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión de Arnaiz y Guirao (2015).

En definitiva, cambiar, innovar y mejorar se encuentran inmersos dentro de un proceso que exige abordar numerosos aspectos de la vida del centro escolar, pero que únicamente se podrá realizar si todo el trabajo está dirigido por una labor de reflexión conjunta de todos los agentes educativos y socializadores de la comunidad educativa. De lo contrario, será imposible identificar las fortalezas y debilidades de la institución, determinar los ámbitos de mejora, proyectarlos en forma de planes y valorar su puesta en marcha y resultados (Guirao y Arnaiz, 2014).

Objetivo

En este marco, el objetivo del presente trabajo es detectar las fortalezas y las debilidades del contexto de un centro escolar desde una perspectiva inclusiva a partir de un proceso de autoevaluación de centro.

Método

Participantes

Los participantes en esta investigación fueron los 24 miembros del claustro de un Centro Educativo de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de titularidad pública, situado en un municipio de la Comunidad Autónoma de Cantabria distribuidos en los siguientes órganos educativos: Equipo Directivo (n=3); Equipo de Apoyo (n=3) formando por una maestra especialista en Pedagogía Terapéutica, por una especialista en Audición y Lenguaje y una Orientadora; Etapa de Educación Infantil (n=6); Etapa de Educación Primaria (n=12) correspondiente a los tutores de los diferentes niveles.

Instrumento

Para la recogida de datos de esta investigación se utilizó la Escala A, Contextos, del cuestionario "Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión" (ACADI) (Arnaiz y Guirao, 2015) porque alude a los principios del centro (normalmente recogidos en el Proyecto Educativo) y autores como Arnaiz, Martínez, De Haro y Berruezo (2008) afirman que cualquier análisis de un centro escolar debe partir del Proyecto Educativo, como marco que regula el resto de decisiones. Ésta incluye un total de 101 ítems (Tabla 1).

Tabla 1.

Categoría, indicadores y número de ítems de la dimensión Contexto Escolar. Elaboración propia.

Dimensión	Categoría	Indicadores	Nº de ítems
CONTEXTO ESCOLAR (A)	Proyecto de Centro	A.1.1. Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa.	15
		A.1.2. Conjunción de acciones entre agentes educativos	8
		A.1.3. Política institucional de formación del profesorado	5
		A.1.4. Coordinación y colaboración	7
		A.1.5. Liderazgo pedagógico	12
		A.1.6. Estructura organizativa inclusiva	8
		A.1.7. Dispositivos proactivos hacia la diversidad	5
		A.1.8. Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos	2
		A.1.9. Posibilidades de flexibilizar el horario	2
		A.1.10. Plan de acogida para el nuevo profesorado	7
		A.1.11. Coherencia del currículum	8
		A.1.12. Flexibilidad y polivalencia del espacio	6
		A.1.13. Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos	1
		A.1.14. Plan de Acogida del Alumnado	15

Para la valoración de los ítems se ha empleado una escala de Likert de 4 puntos siendo 1= Muy poco, 2= Poco, 3= Bastante, 4= Mucho. Para la valoración de los aspectos favorables y no favorables del centro con respecto a las medias obtenidas para los distintos ítems se han establecido los siguientes intervalos: 0-2.74 (mejorable), 2.75-3.40 (aceptable), 3.41-4 (bueno). Los ítems "mejorables" se consideran como debilidades en el centro mientras que los ítems "aceptables" o "buenos" se consideran fortalezas (Arnaiz y Guirao, 2015).

Análisis de los datos

Se ha llevado a cabo una investigación de caso único de tipo cuantitativo, no experimental de corte descriptivo. El análisis de los datos ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS,

versión 24.0. No se han podido realizar diferencias entre las medias de los distintos grupos docentes debido a que es un caso único y no es pertinente.

Resultados

En cuanto al objetivo de este trabajo, realizar un proceso de autoevaluación de centro que permita detectar las fortalezas y las debilidades con respecto a la atención a la diversidad, se ha elaborado una tabla (tabla 2) que recoge todas las medias aritméticas globales por cada indicador de la dimensión Contexto Educativo, obtenida para cada uno de los grupos docentes participantes.

Tabla 2.

Medias globales de los indicadores del ámbito Contexto Educativo según los grupos docentes.

Indicadores	Equipo Directivo	Equipo de Apoyo	1º Ciclo Educación Primaria	2º Ciclo Educación Primaria	3º Ciclo Educación Primaria	2º Ciclo Educación Infantil
A.1.1.	3,73	3,40	3,87	2,87	3,20	3,07
A.1.2.	3,00	3,50	3,63	2,88	2,50	3,00
A.1.3.	3,40	3,60	4,00	2,80	3,60	2,80
A.1.4.	3,29	3,00	3,71	2,29	2,86	2,86
A.1.5.	3,58	3,08	4,00	2,00	3,58	2,25
A.1.6.	3,25	3,38	4,00	2,50	2,88	2,88
A.1.7.	3,40	3,00	4,00	3,00	2,60	3,00
A.1.8.	3,00	3,00	4,00	2,50	3,00	3,00
A.1.9.	3,00	3,00	3,50	2,50	3,00	2,00
A.1.10.	3,71	2,86	3,71	2,00	2,71	2,29
A.1.11.	4,00	3,50	4,00	2,88	3,00	3,63
A.1.12.	3,67	3,67	4,00	3,00	3,50	3,67
A.1.13.	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00	3,00
A.1.14.	3,27	2,93	3,73	2,33	2,60	2,87

Son dos los indicadores mejor puntuados (superior a la puntuación de 3,41) y que, además, reúnen las valoraciones más altas por parte de casi todos los equipos docentes, obteniendo por tanto la categoría de fortalezas. Estos indicadores corresponden al A.1.11. (Coherencia del currículum) y el indicador A.1.12. (Flexibilidad y polivalencia del espacio). Además, también se han apreciado otros indicadores con puntuaciones bastante positivas (entre 2,80 – 4,00) como el indicador A.1.1. (Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa) que recoge las creencias, concepciones, visiones que tiene la comunidad educativa en cuanto a la educación, es decir, el ideario de este centro está relacionado con la buena educación como bien y derecho para todos; el indicador A.1.3. (Política institucional de formación del profesorado), donde

se incluyen ítems en relación a la elaboración de actividades para la formación del profesorado y para la mejora del centro; el indicador A. 1.13. (Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos), que recoge por tanto que, en este centro, junto a la flexibilidad y polivalencia de espacios, también se llevan a cabo diferentes tipos de agrupamientos en cuanto a las finalidades y necesidades que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, en los resultados se puede apreciar algún aspecto a mejorar, considerado como debilidad, con puntuaciones entre 2,29 y 2,60 en los siguientes indicadores: A.1.2. (Conjunción de acciones entre agentes educativos), A.1.4. (Coordinación y colaboración), A.1.6. (Estructura organizativa inclusiva), A.1.7. (Dispositivos proactivos hacia la diversidad), A.1.8. (Polivalencia defunciones a cargo de recursos humanos). Los indicadores que presentan más debilidades son el indicador A.1.5 (Liderazgo pedagógico), A.1.9. (Posibilidades de flexionar el horario), A.1.10. (Plan de acogida para el nuevo profesorado) y A.1.14 (Plan de Acogida del Alumnado). Estos indicadores, muestran las puntuaciones más bajas por parte de algunos de los grupos docentes (2,00 excepto en el indicador A.1.14 que presenta un 2,33).

Respecto a las debilidades el 2º Ciclo de Educación Primaria es el más crítico puesto que es el grupo que más puntuaciones inferiores a 3 puntos obtenidos frente al Equipo de Apoyo y el Equipo Directivo que no muestran ninguna debilidad.

Conclusión

A la vista de los resultados expuestos en este estudio, en referencia al objetivo, cabe señalar que los participantes se han inclinado en general por puntuaciones altas y ello denota que comparten unos valores que apoyan la inclusión educativo y, por tanto, que apenas identifican o reseñan barreras del aprendizaje en entorno evaluado. Este hecho confirma que los docentes del centro muestran una actitud positiva, motivadora y beneficiosa hacia las prácticas inclusivas, característica que presentan otros estudios como los llevados a cabo por Arnaiz y López (2016) y Arnaiz, Escarbajal y Caballero (2017) en los que se considera imprescindible poseer creencias y actitudes favorables para construir escuelas eficaces e inclusivas en las que el alumnado no sea excluido y se sienta competente. Asimismo, se han hallado unos indicadores que pueden considerarse como fortalezas, los cuales tratan la coherencia del currículum y la flexibilidad y polivalencia del espacio. Esto afirma que el centro tiene muy presente el qué y cómo se enseña al alumnado, además de que en dicho centro no se cuente con una rigidez de espacios, sino que las aulas y demás zonas son versátiles para llevar a cabo las prácticas educativas. Además, el indicador relacionado con la flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos ha sido puntuado en general como bastante adecuado, por lo que en el centro se tiene en cuenta la existencia de diversos agrupamientos bajo una serie de criterios que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que como se menciona en el proyecto INCLUD-ED (2009), los agrupamientos heterogéneos favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, hay otros aspectos susceptibles de mejora como son la colaboración con el entorno, la flexibilidad de horaria y la coordinación que son claves para garantizar la atención a la diversidad.

Referencias

- Armengol, C. (2007). El centro como escenario educativo. En Bonals, J. y Sánchez, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 171 -202). Barcelona: Grao.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de*

- Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41-56
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz, P., Martínez, R., De Haro, R. y Berruezo, P. (2008). Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 207- 241.
- Azorín, C., Arnaiz, P., y Maquillón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid. Consorcio para la Educación Inclusiva.
- González, L., Fernández, R. y Clavel, M. (2013). Modelos de gestión de calidad total aplicados en contextos educativos. En F. Navaridas Nalda, (coord.). *Procesos y contextos educativos nuevas perspectivas para la práctica docente* (pp. 111- 156). Genuève: Logroño.
- Guirao, J. y Arnaiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 22-47.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Educational success in Europe*. Bruselas: European Commission. Directorate General for Research
- Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Análisis del diseño, desarrollo y resultado de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Rul, J. y Zaitegui, N. (2003). *Autoevaluación del Centro educativo: Taller de evaluación: Modelo de gestión evaluativa GE-Rs*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- San Fabián, J. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos. Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Editorial Síntesis.

LIDERAZGO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE ALTA COMPLEJIDAD

40. The role of school habitus as guiding school leaders in a market-driven policy context

Romina Madrid Miranda, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Summary

While there is a growing concern, regarding how school contexts shape school leadership practices, in Chile only few studies have explored the ways in which market-driven policies influence school leadership. This study aims contributing to this research area by focusing on the role of school habitus as guiding school leaders' practices in relation to the recruitment of students (before implementation of the school inclusion law). Using data from four school-case studies that consisted of individual and group interviews with principals and teachers, and drawing on the Bourdieu's notion of habitus, the study contributes to increase our understanding of school leadership as a phenomenon crossed by the influence of a driven-market policy context. Conclusions discuss the implications for developing a more contextualized approach to school leadership that includes the Chilean policy context.

Key words: habitus, school leadership, school choice, market-driven policies.

The need to understand better Chilean leadership in a market-driven policy context

During the last two decades, Chilean policy-makers and researchers have embraced a school leadership agenda putting the principals at the center of the national efforts toward school improvement. In doing so, Chile has become a pioneer in the region (Flessa, Bramwell, Fernandez, & Weinstein, 2018). Following this enthusiasm, research and preparation regarding school leadership in Chile have adopted notions of good practices and frameworks built elsewhere. Some would argue that, in the Chilean school leadership literature there has been a permanent omission of the ways in which the contextual aspects of being a market-driven education system shape the work of principals and school leaders (Carrasco & Fromm, 2016). This concern is expressed in the growing interest for developing a comprehensive understanding for how the context shapes school leadership practices (Hallinger, 2016). Although would be difficult discuss that leadership is a contextual practice, research has tended to underestimate the role of context(s) as intertwined to school leadership practices (Hallinger, 2016).

In countries such as Canada, research on this area has shown that the accountability-driven policy *contexts* posit particular demands and challenges on principals' leadership. Leithwood (2001) uses a four-fold classification of approaches to educational accountability (market, decentralization, professionalization and management), to both identify school leadership practices likely to be productive in response to them, as well as, to discuss the challenges facing school leaders arising from the eclectic adoption of different accountability approaches as part of most reform packages (Leithwood, 2001).

In Chile, only with few exceptions (e.g. Carrasco & Fromm, 2016; Weinstein, Muñoz, & Marfán, 2012), research has not provided evidence of how structural market-driven policies in Chile have

an impact at a local level on schools' management practices and how school leaders respond to these policies in various ways.

Theoretical framework & Literature review

The concept of habitus (Bourdieu, 1990) serves to explore the participation of schools and the role of school leaders in the process of recruitment of students in the context of school choice policies from a cultural and organizational dimension. Understanding the participation of schools in *the process of choosing a school* is at the core of historical and current debates about whether schools are the greater equalizer or reproduce inequality (Whitty, 2001).

The concept coined here as "the process of choosing a school" indicates that choosing a school involves many steps and strategies and also that it is a process not only circumscribed to families but schools, particularly to school leaders, who are engaged through the recruitment and enrollment of new students and families.

To the extent that school choice policies have penetrated societies, countries around the world are paying increasing attention to them, both to understand the effects of different forms of choice as well as their impacts over the long run on student achievement, parental satisfaction and identity, and school segregation. Along with this body of research, school choice policies have been discussed in terms of its impact on social exclusion from families' practices (Ball, Bowe & Gewirtz, 1995, 1996; Reay & Ball, 1998).

The debate around social exclusion through schooling has become increasingly important in Chile, a country with a long history of a nation-wide school choice policy through vouchers and high levels of socioeconomic school segregation (Valenzuela, Bellei, & De Los Rios, 2008, 2010, 2014). In Chile, literature has explored: how the structure of the education system, articulated around school choice, has promoted socioeconomic segregation in schools (Flores & Carrasco, 2013; Contreras, Sepulveda & Bustos, 2010; Elacqua, 2012); and how families use school choice as a tool of social differentiation (Carrasco, Falabella, & Mendoza, 2014); however, no research has focused on how school leaders navigate this process.

Moreover, few studies that have started to look at the socially contextualized dimension of school leadership in Chile argue that school leaders are far from been passive actors or buffered from market forces (Carrasco & Fromm, 2016; Weinstein, et al, 2012). School leaders are pressured to respond to market pressure and accordingly, they have developed specific strategies, which differ in relation to different school market positions, which relies among other on school positions regarding student enrollment and national examination. Until the implementation of the school inclusion law (2016), student admission practices in Chile were decentralized, and therefore, they relied upon school decision making. Research on school admission practices pointed out that the admission practices implemented within a market-based educational system with a high-stakes testing regime, push schools to use selection practices, which are accepted and supported by parents (Carrasco, Gutierrez, & Flores, 2017; Falabella, Seppänen, & Raczynski, 2015). While forbidden by law, school selection practices in subsidized private schools that attract the best students (better academic records) from public institutions encouraging an homogeneous population of students (Contreras Sepúlveda & Bustos, 2010; Hsieh & Urquiola, 2003; Trevino, Salazar, & Donoso, 2011). A more recent study (Carrasco, et al, 2017) confirms that half of the principals (out of a sample of 581 schools) use some mechanism to select students (play sessions, student testing, or interviews with parents) even when they do not face demand pressures.

These studies show that school leaders have developed a clear sense of the place they occupy in a social space. It means that they know, understand, and put into practice the rules of the game regarding what is at stake (the struggle for specific resources) within their specific local market field. This knowledge of the rules of the local game (the resources at stake and specific position of

schools) is associated with specific development strategies; but it is revealed that playing the game had noticeable and significant implications for internal school practices (Carrasco & Fromm, 2016).

Methods

The data we draw on this paper comes from findings from a qualitative multi-case study of four schools (Yin, 2009) in a central region in Chile. The production of data includes narrative data from individual and group interviews gathered from families, teachers, and principals in four schools within one local commune of Chile (Madrid, 2016).

Findings

Data shows that the notion of habitus is critical to understand the process of choosing a school from a school perspective. Principals and teachers narratives reflect elements of school's habitus in the ways they prepare for the process of recruitment and enrollment of families, the activities they implement, and the rationale under those. This school habitus is composed of elements associated with families' social class and school identity. Three types of habitus were identified in the four school-cases, a survival habitus (one private subsidized school), a prestige and historical one (a municipal and a private subsidized school), and an aspirational habitus (one private subsidized school). The school habitus can be understood as three types of expressions/strategies that represent, among other things, how school leaders have to enact leadership in such a particular market-driven policy context.

In this study, the concept of habitus suggests that school leaders seem to have the capacity to read and navigate the local forces imposed by the market. In other words, local dynamics are well understood by schools; agents know where they are located in the social space and this spatial orientation affects the school agenda, value disputes, and management decisions (Carrasco & Fromm, 2016).

Findings of this study indicate that through their habitus, school leaders actively participate in the definition of who belongs and who does not and social class influences how schools recruit families.

Conclusion

The conclusions highlight among others, the need for developing a more contextualized approach to school leadership that includes the pressures from the market forces that characterized the Chilean education system. Second, the usefulness of using the concept of school habitus to understand school leaders' reactions and responses to market forces in Chile. Third, echoing Hallinger (2016) the study emphasizes the importance of refining current research methods and explore new approaches that enable us to better study how successful leadership responds, and adapts to different contexts.

References

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52-78.

Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class, and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.

Carrasco, A., & Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., & Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672.

Carrasco, A., Falabella, A., Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice: An ethnographic inquiry. In Rinne, R., Simola, H., Seppänen, P., Carrasco, A., & Kalalahti, M (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes: school choice in Finland and Chile*(00-00). Sense Publishers.

Contreras, D., Sepúlveda, P., & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368.

Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2014). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29(4), 486-509.

Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453.

Falabella, A., Seppänen, P., & Raczynski, D. (2015). Growing tolerance of pupil selection: Parental discourses and exclusionary practices in Chile and Finland. In *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes* (pp. 121-138). Brill Sense.

Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.

Flores, C., & Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección, y segregación escolar”. Documento de Referencia 2. Espacio Público. O.

Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.

Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235.

Levin, H. M. (2002). A comprehensive framework for evaluating educational vouchers. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(3), 159-174.

Reay, D. (2013). The white middle classes and urban comprehensive schools: Ambivalences and anxieties of privilege. In *Privilege, Agency and Affect*. (pp. 167-184). Palgrave Macmillan UK.

Reay, D., & Ball, S. J. (1998). ‘Making their Minds Up’: family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2008). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. *Informe Final proyecto FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Valenzuela, J.P. Bellei, C., & de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile, en ¿Fin de ciclo? cambios en la gobernanza del sistema educativo. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds), *Evolución de la segregación y su relación con el financiamiento compartido: El caso chileno* (pp. 209 - 229). Santiago: UNESCO.

Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos [Leading under pressure: management strategies used by school principals to attain their performance goals. In J. Weinstein, and G. Muñoz (Eds.), *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* [What do we know about school principals in Chile?]. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S. A.

Wells, A. S., Lopez, A., Scott, J., & Holme, J. J. (1999). Charter schools as postmodernparadox: Rethinking social stratification in an age of deregulated school choice. *Harvard Educational Review*, 69(2), 172-205.

Whitty, G. (2001). Education, social class and social exclusion. *Journal of Education Policy*, 16(4), 287-295.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

41. Prácticas directivas y gestión del tiempo: Un análisis a Directoras y Jefas de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana

Matías Sembler, Javiera Peña

Resumen: El presente estudio indaga en cómo directores y jefes de UTP gestionan su tiempo, a partir de tres estudios de caso realizados en escuelas básicas de la Región Metropolitana. Se observa una marcada fragmentación del tiempo directivo, junto a la preeminencia temporal de la gestión organizacional en los directores y de la gestión pedagógica en los jefes de UTP. Así también, se identifican factores que influyen en la gestión del tiempo, relativos a características de la escuela, a los equipos directivos, al tipo de liderazgo y a la influencia de actores externos. Finalmente, frente a la multidimensionalidad de sus responsabilidades, los directivos priorizan temporalmente tareas de gestión (pedagógica u organizacional) y de relaciones internas; en contraposición a las tareas administrativas.

Palabras Claves: gestión, tiempo, prácticas, directivos, escuela

Introducción

El sistema chileno le ha entregado una creciente importancia al rol de los directores como agentes de cambio escolar. Es así como existe un volumen considerable de estudios respecto a la figura del director y la descripción de sus características, estilos y prácticas (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Horn y Marfán, 2010; Volante, 2012; CEDLE, 2014; CEDLE, 2017). Las investigaciones se han tendido a enfocar en las labores que los directivos deben realizar y el análisis en torno a las labores que realizan en el marco de las prácticas cotidianas al interior de la escuela.

Sin embargo, la práctica del liderazgo sigue siendo una caja negra en relación a cómo, por qué y cuánto tiempo los directivos escolares dedican a la gestión de los establecimientos educacionales, es decir cómo gestionan y organizan las prácticas directivas. Es lo que Spillane, Halverson y Diamond definen como las tareas, actores e interacciones del liderazgo escolar en la vida cotidiana de una escuela (2011).

En el contexto chileno, la investigación sobre la gestión del tiempo directivo es muy escasa (Murillo, 2012; CEDLE, 2014, 2017). En general, constituye un tema secundario en el marco de esfuerzos investigativos más amplios y presentan aproximaciones cuantitativas gruesas (basadas comúnmente en encuestas de auto-reporte) sobre la distribución temporal de tareas directivas. Por consiguiente, el presente estudio cualitativo busca indagar en cómo se despliegan en la cotidianeidad escolar la gestión del tiempo directivo, desarrollándose tres estudios de caso en escuelas básicas de la Región Metropolitana.

Fundamentación Teórica

En el desarrollo del trabajo directivo el tiempo corresponde a un recurso escaso, por lo que en su labor cotidiana los directivos escolares se ven obligados a tomar decisiones, convirtiéndose tanto la priorización de objetivos y tareas, como la asignación de tiempo a éstas, en desafíos fundamentales del rol que desempeñan en la escuela (Lee y Hallinger, 2012).

En este marco, según Murillo y Barrio (1999), se han desarrollado dos líneas principales en los estudios de gestión del tiempo en la escuela. La primera, denominada *time management*,

considera la gestión organizativa eficiente de la escuela mediante una gestión eficaz del tiempo. La segunda, denominada *time on task*, se centra en estudiar la distribución real del tiempo por parte de los directivos escolares.

En particular, para referir a las prácticas de gestión del tiempo directivo, se utilizó el modelo de cinco categorías de acciones directivas planteado por Spillane et al. (2007), el que engloba tareas asociadas a administración, gestión organizacional, gestión pedagógica, relaciones internas y relaciones externas.

Frente a estas dos líneas principales en el estudio de la gestión del tiempo, Vásquez (2009), desde su enfoque de la multidimensionalidad del tiempo directivo, sostiene que no existe una relación de un tiempo para cada tarea, sino de un tiempo para diversas tareas. En este marco, identifica seis dimensiones de la temporalidad directiva, que permiten desplegar temporalmente los distintos tipos de tareas: tecnológico e instrumental, burocrático, micropolítico, de preparación, reflexivo y social-dialógico.

Objetivos

General

Caracterizar la organización y gestión que hacen de su tiempo Directores y Jefes de UTP de tres escuelas municipales de educación básica de la Región Metropolitana.

Específicos

- Indagar en la distribución los tiempos de Directores y Jefes de UTP según tipos de tareas directivas.
- Caracterizar las prácticas de gestión del tiempo que permiten que Directores y Jefes de UTP desarrollen sus múltiples responsabilidades.
- Vincular la distribución del tiempo y las prácticas de gestión de Directores y Jefes de UTP con características del contexto en que se desempeñan.

Metodología

Para la consecución de los objetivos de investigación se definió la realización de un estudio de caso. Esta perspectiva busca generar inferencias descriptivas, mediante un acercamiento exploratorio que privilegie la comparabilidad de los casos y no su representatividad, enfatizando en la comprensión contextual de fenómenos (Yin, 1994).

Se realizaron tres estudios de caso, seleccionándose escuelas básicas de la Región Metropolitana según criterios de factibilidad de acceso y disposición a participar. Respecto a los actores directivos, se ha decidido indagar en la gestión del tiempo de directores de escuela y jefes de UTP.

En tanto, las técnicas de investigación escogidas fueron el shadowing, el diario de tiempo y la entrevista semiestructurada. Se realizó un análisis de contenido de la información obtenida mediante las entrevistas. Así también, se trianguló la información obtenida a partir de los distintos shadowings realizados y diarios de tiempo auto-reportados por los 6 directivos escolares. Dicha triangulación se centró, primeramente, en caracterizar los distintos tipos de tareas desarrolladas por las directivas escolares según el enfoque de *time on task*. Posteriormente, se identificaron tendencias generales respecto a la de gestión del tiempo, bajo el enfoque de la multidimensionalidad del tiempo directivo.

Resultados

Factores que influyen en la gestión del tiempo directivo

Primeramente, se identificaron ciertos factores que influyen en la gestión del tiempo directivo. A nivel de las **escuelas**, se identifica que la situación de vulnerabilidad que las caracteriza ha

provocado que la preocupación por lo relacional –reflejada en el tiempo dedicado a relaciones internas- constituya un foco central en la gestión directiva.

A nivel de los **equipos directivos**, los tiempos de los distintos directivos escolares son capaces de confluír debido a que el alto nivel de autonomía que poseen se complementa con diversas instancias de coordinación. Se observa que a menor capacidad de delegación de tareas directivas en otros miembros de los equipos directivos, adquiere mayor relevancia la figura del director. Esto tiene efectos en su gestión del tiempo, pues dificulta que puedan dedicar mayor atención a tareas de gestión pedagógica.

Finalmente, a nivel de los **actores externos** a la escuela, los directivos escolares reconocen la contribución que ha implicado a su gestión del tiempo la generación de una relación fluida y de colaboración oportuna con sus sostenedores escolares. Pese a esto, la asistencia a actividades externas es evaluada críticamente, pues genera interrupciones en sus jornadas laborales, debiendo reordenar sus tiempos y prestar menor atención a procesos internos de sus establecimientos.

Directores

Respecto al **liderazgo** que desarrollan en las escuelas, el contexto adverso con el que se encontraron a su llegada, identificándose en dos casos una notoria falta de liderazgo directivo, podría influir en la relevancia que otorgan a responsabilidades orientadas a mantener y fomentar buenas relaciones entre los distintos actores escolares.

Según lo observado, en un **día normal** los directores se encuentran constantemente ejerciendo su rol directivo, desarrollando actividades paralelas, sufriendo frecuentes interrupciones y moviéndose por las escuelas, lo que se evidencia en que pasan menos de la mitad de su tiempo de trabajo en sus oficinas. Se caracterizan por su accesibilidad, desarrollando una política de “puertas abiertas”.

En el registro de sus actividades –a través de los **diarios de tiempo**- tienden a identificar las tareas que son mayormente planificadas y que poseen un tiempo más claramente definido. Estas tareas generalmente corresponden a tareas relativas a la gestión organizacional, a la gestión pedagógica o a las relaciones externas.

Respecto a los distintos **tipos de tareas directivas** se observa que: a) La gestión organizacional destaca como el ámbito al que dedican más tiempo, pues se vincula directamente con asegurar el funcionamiento cotidiano de las escuelas; b) Respecto a la gestión pedagógica, la búsqueda de involucrarse mayormente en los procesos pedagógicos se ve dificultada por la demanda temporal que implican otros tipos de tareas; c) Las tareas vinculadas con las relaciones internas adquieren una mayor importancia temporal debido al tipo de liderazgo que ejercen los directores, caracterizado por el énfasis en lo relacional; d) Las tareas administrativas, por su parte, tienden a ser las menos valoradas por los directores, tendiendo a ser postergadas en pos de la realización de otros tipos de tareas; e) Las relaciones externas tienden a implicar alteraciones en la planificación temporal de los directores, principalmente cuando las obliga a salir de las escuelas.

Jefes de UTP

Respecto a su **liderazgo**, los jefes de UTP se caracterizan por priorizar sus actividades en pos del impacto que pueden generar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, otorgan mayor relevancia a las tareas de gestión pedagógica, constituyéndose en el eje articulador de sus acciones directivas.

Según lo observado, en un **día normal**, los jefes de UTP se encuentran sobrecargados de actividades, buscando ordenarlas mediante la planificación diaria de sus jornadas de trabajo. En el desarrollo de sus labores se encuentran sometidos a interrupciones, principalmente de profesores, quienes buscan apoyo para la elaboración de planificaciones o de materiales pedagógicos. Frente a estas solicitudes se caracterizan por su alta receptividad.

Respecto a los distintos **tipos de tareas directivas** se observa que: a) la gestión pedagógica engloba el tipo de tareas más frecuentemente realizadas por los jefes de UTP, correspondiendo

principalmente a actividades planificadas y que demandan un tiempo considerable; b) Las relaciones internas corresponden principalmente a tareas no planificadas y de corta duración, implicando interacciones cotidianas y la atención informal de profesores; c) La gestión organizacional, por su parte, corresponde generalmente a reuniones con otros directivos, que permite el funcionamiento integrado del equipo; o con encargados (de ciclos o departamentos) en que delegan responsabilidades; d) el tiempo destinado a relaciones externas varía según la importancia que los sostenedores le atribuyen al trabajo técnico-pedagógico, implicando generalmente salir de la escuela; e) lo administrativo se presenta bajo la forma de actividades muy interrumpidas, realizadas en el tiempo disponible entre la realización de otras tareas, generalmente de gestión pedagógica u organizacional.

Conclusiones

- Los directivos comprenden a su tiempo como un bien escaso, por lo que buscan aprovecharlo lo más posible. En línea con la temporalidad tecnológica e instrumental, desarrollan como un interés prioritario de su acción directiva el control efectivo del tiempo.
- Sería posible hipotetizar que la extendida preocupación directiva respecto a la preeminencia de la temporalidad burocrática en sus funciones se vincula a que son tareas que generalmente se postergan en pos de otras que son consideradas más importantes, constituyéndose en una constante preocupación.
- Debido a que las definiciones organizacionales y pedagógicas de la escuela son potencialmente complejas y controvertidas, el tiempo que dedican los directivos escolares a tareas de gestión organizacional y pedagógica poseen un componente marcadamente micropolítico, pues implican conducir a los distintos integrantes de la comunidad escolar en pos de objetivos compartidos.
- Los directivos escolares buscan promover la expresión de la diversidad de los actores escolares. Las prácticas de gestión del tiempo que se preocupan por la consideración de las diversas perspectivas de los actores escolares y por la mantención de buenas relaciones en la comunidad escolar, estrechamente vinculadas con las tareas directivas de relaciones internas, se inscriben en la temporalidad social dialógica.
- Finalmente, se identifican dos tipos de temporalidad en que el desarrollo de prácticas de liderazgo directivo para la gestión del tiempo ha sido más bien escaso, debido a que no cuentan con tiempo para desarrollarlas. Por una parte, el tiempo de preparación, destinado a analizar y evaluar los procesos de planificación y ordenación de tareas directivas. Por otra, el tiempo reflexivo, en el que el directivo se autopercibe reflexionando sobre la escuela y su acción directiva.

Referencias

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile: LOM.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2014). Primera Encuesta Nacional “La Voz de los Directores” (1). Recuperado de: <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/2014/03/Encuesta-La-voz-de-los-directores.pdf>.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2017). Quinta Encuesta Nacional “La Voz de los Directores” (5).
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

- Lee, M., y Hallinger, P. (2012). National contexts influencing principals' time use and allocation: economic development, societal culture, and educational system. *School effectiveness and school improvement*, 23(4), 461-482. DOI: 10.1080/09243453.2012.678862.
- Murillo, F., Barrio R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria. *Revista de Educación*, (319), 201-222.
- Murillo, F. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein, y G. Muñoz, *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile* (págs. 19-40). Santiago: Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., y Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and policy in schools*, 6(1), 103-125. DOI: 10.1080/15700760601091200.
- Vázquez, R. (2009). El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 183-199.
- Volante P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En *¿qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* José Weinstein, Gonzalo Muñoz (edit.) Fundación Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, CEPPE. Santiago. Chile 2012. p. 351-367.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. 1994. Thousand Oaks, CA.

42. Indefensión aprendida: Las familias pobres frente a la escuela

Cristina Carriego y María Eugenia Arias
[Pansophia Project /Universidad Austral](#)

Resumen

El trabajo presenta una aproximación a la perspectiva de las familias de los barrios más humildes de la Provincia de Buenos Aires sobre el funcionamiento de las escuelas estatales a las que concurren sus hijos.

La perspectiva de las familias resulta relevante porque permite comprender cómo definen y evalúan el funcionamiento de la escuela y lo que en ella acontece. Dicha perspectiva, puede constituirse en un insumo para orientar la colaboración, y para ayudar a construir el sentimiento de autoeficacia educativa de las familias. Este último vinculado con la posibilidad de ayudar a los hijos en sus procesos de aprendizaje y también con el ejercicio de una interacción proactiva a favor de la mejora escolar.

Palabras clave

Relación familia- escuela- mejora escolar- participación de las familias- justicia educativa- entornos desfavorecidos

1. Fundamentación Teórica

La relación entre la escuela y la familia ha sido motivo de análisis y preocupación en los últimos 50 años, y una profunda crisis de la alianza fundacional se extiende sin diferenciar contextos económicos, culturales, políticos y religiosos (Narodowski & Arias, 2018). En este marco, las investigaciones siguen mostrando el papel fundamental que juega la familia y su contexto en los aprendizajes de los alumnos (Fernández Enguita, 2016), y la existencia de una gran disparidad en ellos, asociada a las desigualdades provenientes del capital cultural y económico de las familias (Henderson & Berla, 1994; Lareau & Horvat, 1999; Cervini, 2002a y, 2002b; Henderson & Maap, 2002; Henderson et. al, 2007; Lareau, 2011).

Por su parte, Narodowski (2017) sostiene que las clases medias son el actor central en el reclamo por la mejor educación. Agrega que esto es así en todos los países, dado que los sectores más pobres de la población tienen preocupaciones más urgentes respecto de sus hijos y que la mayor experiencia escolar de las familias de los sectores medios les aporta mayor información sobre la educación y mejores condiciones para construir una opinión mejor fundamentada sobre la escuela de sus hijos.

Asimismo, compartimos con Murillo (2003) que la mejora escolar consiste en “la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar” (pág.4).

Algunas investigaciones identifican diferentes tipos de participación de las familias (Martiniello, 1999; Anderson, 2002; Epstein, 2011) y otras, además de identificarlas, las jerarquizan en función de la forma en que afectan los resultados escolares (Henderson, et al.,2007; Epstein, 2011; Maap & Kuttner, 2013; Valls, Gallardo, Aguilera, 2014).

Las investigaciones también muestran que la situación social, cultural y económica de las familias puede ser un obstáculo para generar una interacción que favorezca los aprendizajes y la mejora escolar (Lareau, 1999; Santillán y Cerletti, 2011; Redondo, 2013). Se suma que las expectativas desencontradas y los prejuicios mutuos pueden obstaculizar el trabajo conjunto (López & Pérez, 2006), y que la percepción del no acompañamiento de las familias se acentúa en las escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad (Redondo, 2013).

Por esta razón, nos preguntamos si, además de promover la participación de las familias desde la escuela, se puede dotar a las familias de recursos y herramientas efectivas para contribuir con la mejora de la escuela y de los aprendizajes de sus hijos; si es posible que los sectores desfavorecidos se conviertan en un actor que demande mejoras en la escuela; si es posible diseñar estrategias para que las familias con menores recursos interactúen con la escuela a favor del aprendizaje de sus hijos; y si las organizaciones no escolares pueden contribuir en este proceso.

2. Objetivos

Objetivo general:

Identificar las características que asume la relación de las familias de barrios populares de la Provincia de Buenos Aires con las escuelas estatales a las que concurren sus hijos.

Objetivos específicos:

- Identificar la valoración que las familias hacen de la escuela de sus hijos.
- Analizar los problemas específicos que identifican las familias en su relación con las escuelas.
- Identificar las formas de participación que ofrecen las escuelas desde la perspectiva de las familias.
- Indagar si las familias acompañan y de qué manera la escolaridad de sus hijos.

3. Método

El trabajo se realiza a través de un diseño de investigación cualitativo y se enmarca dentro de la orientación interaccionista- simbólica que, como tal, da importancia al significado que los actores asignan a las situaciones de las que forman parte. El concepto de “definición de la situación” (Lapassade, 1998), propio de esta corriente microsociológica, invita a identificar la perspectiva de los actores, dar relevancia a sus voces y ayuda a comprender por qué cada actor actúa de la forma en que lo hace.

A partir de un acuerdo de la Red de Asistencia Técnica de la organización que nuclea a los trabajadores de la economía popular, las investigadoras fueron acompañadas por un trabajador social que se contactó con los delegados de los trabajadores para acceder a padres y madres con hijos en edad escolar y consultarlos sobre su disponibilidad para realizar las entrevistas.

Los entrevistados son trabajadoras y trabajadores de la economía popular, viven en un barrio denominado Villa Fiorito y se trasladan cotidianamente hacia la Ciudad de Buenos Aires para realizar tareas de recuperación de objetos reciclables.

Las conversaciones con los padres y madres recuperadores tuvieron lugar en el micro que recoge a los trabajadores en su barrio para trasladarlos hacia la Ciudad donde comienzan su tarea de recolección.

Si bien la investigación se encuentra aún en curso, los datos presentados forman parte de la primera etapa del trabajo y son producto de siete entrevistas.

4. Resultados

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en la primera etapa de indagación.

- Ámbitos de mejora escolar

Las familias no asocian en forma directa la mejora de la escuela con los aprendizajes que logran sus hijos. La idea que cobra mayor fuerza es la de la escuela como lugar de cuidado y socialización.

Las primeras respuestas sobre la mejora escolar se asocian a problemas de infraestructura, inasistencias de los docentes y paros.

Los entrevistados expresan, por ej.:

“La escuela tendría que mejorar la limpieza y el personal, por ej. de cocina. La familia va a dar una mano y a limpiar cuando no hay personal. (...). O a veces no hay agua.” (mamá, 5 hijos)

“Llueve y entre agua por todos lados en el aula. Como en el salón llueve los tienen de acá para allá y entonces yo decidí no mandarla cuando llueve.” (mamá, 2 hijos)

“Mis hijos van a la escuela a almorzar y merendar y cuando los maestros faltan se pierden el almuerzo y la merienda.” (mamá, 5 hijos)

Sin embargo, al profundizar sobre estos aspectos, los aprendizajes efectivamente alcanzados parecen ser también un motivo de insatisfacción. Algunos atribuyen los bajos logros a las inasistencias de los docentes, aunque otros reclaman por la expertise del docente:

“Yo les pediría a las autoridades que estén más atentos con los alumnos y que traten de prestarles atención para que aprendan. Les pediría que practicasen más dictado, que practiquen, que practiquen las tablas.” (Papá, 3 hijos)

“Mi hija mayor tiene 13 y no sabe dividir bien. Ella está en el secundario y yo aprendí eso en 6º grado. Ellos todavía no lo aprenden.” (mamá, 5 hijos).

Cabe destacar que, de todos modos y contrariamente con lo que se supone, las familias evalúan también este aspecto que define la razón de ser de la escuela. Y esto resulta relevante debido a que podría suceder que las familias evaluaran positivamente los aprendizajes adquiridos por sus hijos y que su propia trayectoria escolar les dificultara evaluar los déficits del aprendizaje.

Otros aspectos que las familias destacan son: la complejidad del contexto social y la inestabilidad de docentes y directores en sus cargos. A su vez, identifican a la escuela con una debilitada promesa de mejora social traducida, aunque más no sea, en no ver reflejada en la vida de sus hijos sus propias biografías (Redondo, 2013). Una de las madres entrevistadas expresa:

“No quiero que mi hijo termine como yo, cartoneando. (...). Quiero que termine y que sea mejor que yo.” (madre de 2 hijos)

- Mejora escolar e indefensión aprendida

Los relatos muestran que la insatisfacción por el funcionamiento escolar no alcanza para movilizar estrategias de resolución de los problemas. Expresan que, al llevar su inquietud a la escuela, diferentes actores (directores, preceptores) les responden que no está dentro de su alcance resolver las situaciones críticas (por ej. inasistencias de los docentes o problemas de conducta de otros niños o jóvenes). Parece existir un statu quo muy difícil de modificar, y esto se observa cuando afirman que hay que mejorar la escuela pero parecen excluirse de cualquier iniciativa que la persiga.

“A mi nene lo tuve que cambiar porque tuvo problemas (...). Con la directora no pude hablar porque no estaba nunca. Con los preceptores hablé pero no podían hacer nada. Decían que los que lo molestaban eran terribles.” (mamá, 2 hijos)

“(...) tuve varios problemas con el tema del bullying ese, (...) un chico le pegó en la cara a mi nena, un cachetazo, y no hicieron nada, todavía estoy esperando que hagan algo, pero....esto fue hace como cuatro o cinco meses atrás. Dijeron que iban a citar a los padres pero no, no me llamaron a mí.” (Mamá, 6 hijos)

La ineficacia de la queja puede llevar a reducir la tasa de conducta en esa dirección. Este último aspecto resulta clave ante la posibilidad de que las familias se constituyan en un actor que demanda educación.

Asimismo, la indefensión aprendida, como la adquisición de una expectativa generalizada de pérdida de control sobre los sucesos del entorno (Pozo, 1999), parece caracterizar tanto a los padres y sus posibilidades de operar para cambiar la realidad, como a los docentes y directores que, desde la perspectiva de las familias, manifiestan no tener en sus manos la mejora escolar.

- Mejora escolar y formas de participación de las familias

Para las familias entrevistadas la colaboración con la escuela se traduce en: la asistencia a las reuniones y a los actos, y la organización para juntar fondos (por ej. remeras de egresados). Con respecto a la colaboración en la cooperadora escolar, los entrevistados afirmaron participar en ella, aunque dicha participación parece traducirse sólo en un aporte económico.

Otra forma de participación es el acompañamiento a la escolaridad y el aprendizaje. La mayoría de los entrevistados afirman que están atentos al trabajo escolar de sus hijos:

“Yo le reviso los cuadernos todos los días.” (Mamá, 6 hijos)

“Sí, la hermana de 17 años, o yo cuando puedo lo ayudo. En casi todas las materias, lo ayudan porque aprenden también. Yo lo ayudo a los más grandes, les ayudo a hacer los deberes...ahora con el facebook, wifi, les ayudo. Todas las materias por igual.” (Mamá, 6 hijos).

Como vemos en el último testimonio, las familias dicen brindar ayuda con algunas tareas de aprendizaje y describen que los hermanos mayores colaboran con los niños menores.

5. Conclusiones

El relevamiento de la perspectiva de las familias ofrece la posibilidad de comprender cuál es el significado que ellas le atribuyen a los conceptos de: participación, apoyo al aprendizaje, colaboración con la escuela y mejora escolar. Los datos obtenidos muestran que existe una actitud colaborativa hacia la escuela, aunque las familias identifican algunas de sus limitaciones vinculadas a su nivel de escolarización y al tiempo del que disponen.

Por otro lado, resulta significativo que, a pesar de que las familias no relacionan en forma directa la mejora escolar con los aprendizajes de sus hijos, existe una generalizada insatisfacción respecto a la tarea alfabetizadora de la escuela y no dejan de mencionar estos aspectos. Esto podría indicar que la demanda por escolarización podría llegar a traducirse en demanda por aprendizajes (Tenti, 2007).

El desarrollo de la indefensión adquirida de las familias insertas en contextos de vulnerabilidad requiere ser reconvertida en comportamientos que promuevan los aprendizajes de los hijos y la mejora de la escuela. Acompañar el aprendizaje desde el hogar, contribuir con la escuela desde el rol de padres y madres, y promover la mejora de la escuela exigiendo para los hijos el cumplimiento del derecho al conocimiento, son prácticas que pueden englobarse dentro del fenómeno de “activación” de recursos de las familias (Laureau, 1999).

Si la justicia educativa, como sucede con la justicia social, requiere de actores que luchen por ella, las familias más pobres deberían estar preparadas para hacerlo. Seguramente las escuelas podrán contribuir con una mayor participación y compromiso de las familias y hay proyectos que demuestran que esto es posible (Valls, Gallardo, Aguilera, 2014; Maap & Kuttner, 2013). Sin embargo, como afirmamos al comienzo del trabajo, también abrimos el interrogante sobre la posibilidad de generar estrategias de empoderamiento de las familias más humildes desde otras instancias organizativas no escolares. Es necesario sumar esfuerzos para la transformación social y este último también puede ser un camino para lograrlo.

6. Referencias

Carriego, C.; de la Fuente, M.; Lavalle, M.; Pelayo, M. y Podestá, A. (2015). Escuela y familia en contextos vulnerables: una intervención escolar interdisciplinaria en el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Argentina en Bazán Ramírez, A.; Castellano Simons, D. y Limón Fernández A. *Familia- Escuela y Comunidad- Vol.2.* (pp.299-234) Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México: Juan Pablos Editor.

Cervini, R. (2002a). Desigualdades en logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. septiembre-diciembre 2002, vol.7, n 16 (pp. 445-500).

Cervini, R. (2002b). Participación familiar y logro académico del alumno. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://doi.org/10.17227/01203916.5459>

Egido Gálvez, I. & Bertran Tarrés, M. (2017). Prácticas de colaboración Familia-Escuela en centros de éxito de entornos desfavorecidos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 29, 97-110 Tercera Época.

Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. 2ª ed. Boulder: Westview Press.

Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*. Vol. 9, n 1. (pp.37-45)

Henderson, A.T.; Berla, N. (Ed.).(1994). *A New Generation of Evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

Henderson, A.T.; Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: SEDL.

Henderson, A.T.; Mapp, K.L.; Johnson, V.R.; Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press.

INCLUD-ED Consortium (2012). Final INCLUD-ED Report. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. INCLUD-ED Project, Universitat de Barcelona. Retrieved from: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8cbcc2043ac6.pdf>.

Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Première Partie Paris: Anthropos. (Versión traducida al castellano).

Lareau, A. (2011). (2nd. Ed). *Unequal Childhoods: Class, race and family life*. California: University of California Press.

Lareau, A.; Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family/school relationships. *Sociology of Education*, Vol.27 (January): 37-53

Llach, J.J.; Gigaglia, M.E. (2009). La participación de las familias en las escuelas públicas del nivel primarios y medio: el rol de las cooperadoras y otras formas de integración. IAE-Universidad Austral.

López, M., Pérez, A. (2006). Alianza Escuela-Familia en los bordes de lo escolar en el Gran Buenos Aires, en *Estudios Fronterizos*, enero-junio año/vol. 7 número 013, Universidad Autónoma de Baja California Mexicali, México.

Mapp, K.L; Kuttner, P.J. (Ed.). (2013). *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnership*. Austin, Texas: SEDL.

- Martiniello, M. (1999). Participation of Parents in Education: Toward a Taxonomy for Latin America. Development Discussion Paper. Nº 709. Harvard.
- Ministerio de Educación y Deportes. APRENDER 2016. Informe de resultados.
- Murillo Torrecilla, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes . *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 0.
- Narodowski, M. y Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela en *Revista Novedades Educativas*. Noveduc, 2006 p. 11-22.
- Narodowski, M.; Arias, M.E. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p.166-177, dez. 2018.
- Pozo Municio, I. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Redondo, P. (2013). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Santillán, L. y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*. Año 2- Nº 03. Diciembre (pp. 7-16)
- Scavino, C. (2014). “Las familias no participan”: un análisis sobre el despliegue de sentidos en la vida escolar. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 10, Número 8, Enero a diciembre (pp.197-212).
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Bs. As: Siglo XXI.
- Valls-Carol, R.; Gallardo- Prados, M.; Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación en *Revista Investigación en la Escuela*.

43. Ocho casos de mejora que se rebelan a sus contextos de malos resultados y pobreza

Adriana Aristimuño (aaristim@ucu.edu.uy) y Florencia Racioppi (Florencia.racioppi.rusch@gmail.com).

Universidad Católica del Uruguay

Resumen ejecutivo: Se reportan los resultados de una investigación realizada en Uruguay sobre recientes iniciativas de innovación llevadas adelante por organizaciones de la sociedad civil, surgidas en contextos de pobreza, para revertir malos resultados educativos. Se parte de una definición de innovación como un medio para la mejora; de procesos con cierta perdurabilidad (no eventos puntuales), y sobre los que es posible recoger evidencia empírica. Se identifican así 8 experiencias, todas dedicadas a la educación media, y en las que se focaliza un componente innovador como parte de su propuesta global, ya sean dispositivos de seguimiento para egresados, estrategias de acompañamiento del trabajo docente en aula, planes de convivencia que revierten ambientes conflictivos, u otros.

Palabras clave: fracaso escolar; pobreza; innovación educacional; liderazgo; Uruguay

El problema

La educación media en el mundo se encuentra en entredicho, por una parte por el desafío que le imponen el crecimiento y cambio tecnológico vertiginoso y su impacto en el mundo del trabajo, y por otro, por los crecientes niveles de fracaso educativo, visibles en altos índices de desinterés y abandono de este tramo de estudios (Aristimuño, 2015).

Los requerimientos que la sociedad le plantea a la educación media, último tramo obligatorio en la mayor parte de los países, no solo se agotan en los temas tecnológicos y laborales, también provienen de su rol como formador de ciudadanos socialmente integrados en un mundo global.

Uruguay no es la excepción, con el agravante de que en los últimos años ha perdido su lugar de privilegio en la región, con un sistema educativo que gozó de una alta reputación técnica y un fuerte rol social integrador durante todo el siglo XX. Recientes resultados en pruebas internacionales como las pruebas PISA, han demostrado un lento pero inexorable deterioro de sus resultados, en las que, por ejemplo en 2015, más de la mitad de los estudiantes no logró llegar al mínimo de suficiencia en matemática, y tampoco lo lograron el 40% de los estudiantes en lectura y ciencia (INEEd, 2017).

Diferentes problemas de la trayectoria educativa se van acumulando, como altas de rezago, que determinan que en 2015 a los 17 años, solo un tercio de los adolescentes se encontraba cursando el año normativo, lo que obviamente lleva a una de las tasas de egreso más bajas del continente: en 2017 el egreso oportuno de la media superior (edad 18 a 19 años) fue de 26.8% (<https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores>).

Sin embargo, estos resultados no muestran lo peor de la situación educativa del país, que es su marcada inequidad, determinada en gran parte por el origen sociocultural de las familias de los estudiantes. Los resultados en pruebas nacionales e internacionales están fuertemente marcados por ello, y en cuanto a tasas de egreso: a los 22 años, solo el 15% de la población de quintil 1 ha culminado la educación media, mientras que lo ha conseguido el 71% de los de quintil 5 (INEEd, 2017), un valor también insatisfactorio, pero muy alejado del primero.

Ante esta realidad, diferentes organizaciones de la sociedad civil se han planteado un cambio, ya que en los últimos 20 años han ido surgiendo diferentes iniciativas, todas dirigidas al tramo de la educación media y para estudiantes de contextos de pobreza, que plantean una “rebeldía ante los determinismos” y una manera diferente de proponer la educación.

Metodología

La investigación que da origen a este trabajo se propuso conocer algunas de estas iniciativas de la sociedad civil. Una decisión metodológica que se tomó fue que el estudio no daría cuenta de todo lo que ocurre en cada iniciativa, sino que se elegiría un solo aspecto que la distingue entre el conjunto, ya fuera un tema de la esfera de las prácticas de enseñanza, lo curricular, lo docente, o lo organizacional.

Para identificar estos componentes innovadores de cada propuesta, se partió de un concepto de innovación que incluyó los siguientes criterios: que se tratara de un cambio con un propósito de mejora, que fuera una propuesta perdurable en el tiempo, que contara con un alto compromiso de los actores, y que contara con evidencias sobre la mejora que se propone. También se plantearon como criterios para identificar las experiencias, que fueran llevadas adelante por organizaciones de la sociedad civil y localizadas en el departamento de Montevideo.

A partir de estos criterios se eligieron **8 casos**, los que luego de ser identificados, se encontró que compartían las siguientes similitudes:

- todos menos uno están ubicados en *contextos* de pobreza y algunos, de marginalidad;
- en todos se provee a los alumnos de *uniformes y materiales* de estudio y casi todos, alguna comida;
- todos tienen *horario extendido*, entre 8 y 12 horas diarias, de lunes a viernes;
- todos ofrecen *educación formal, de nivel medio* (general o técnica);
- todos menos dos son *privados y gratuitos* (los que cobran, lo hacen con una cuota voluntaria); y
- la mitad *comenzó como centro de educación no formal* y luego se planteó ofrecer educación formal.

La investigación optó por la metodología del estudio de caso, en virtud de que el fenómeno en estudio es abordado en su contexto organizacional (Stake, 1995; Yin, 1989). Se realizaron entrevistas a los responsables de cada centro educativo y a actores clave como docentes y estudiantes, grupos de discusión, observación de dinámicas y espacios organizacionales, y análisis de documentos.

Para un trabajo sistemático, se planteó el mismo esquema de estudio de caso para los 8 casos, que contenía una descripción sobre la innovación seleccionada, en base a:

- . origen y motivaciones para existir
- . características y descripción de la innovación
- . recursos que se emplean
- . logros, visibles a través de evidencia empírica y
- . proyección a futuro y desafíos pendientes.

El análisis se orientó a identificar para cada caso los principales hallazgos en relación a los anteriores componentes, así como a encontrar semejanzas y diferencias a través de los casos. El protocolo de casos con idénticos componentes, es un elemento que facilita el trabajo comparativo a través de los casos (Yin, 1989).

Los hallazgos

Ocho innovaciones fueron identificadas de acuerdo a los criterios y principios mencionados: una por cada centro analizado. En la Tabla 1 que se presenta a continuación, se incluye el conjunto de las innovaciones, señalando para cada caso: en qué nivel de la educación media se ubica (básica o

superior), cuál es el foco de la innovación, en qué dimensión del trabajo del centro educativo se encuentra (didáctica, curricular, profesional u organizacional), y con qué técnicas de recogida de información fue estudiada.

Tabla 1. Las ocho innovaciones estudiadas

Centro	Nivel	Foco	Dimensión	Técnicas
Jubilar	Educación media básica generalista	Espacio de Permanencia y Acompañamiento (EPA) para alumnos de bachillerato	Organizacional	- Entrevistas en profundidad a directores de Jubilar, coordinador y tutor de EPA. - Grupo de discusión de alumnos EPA. - Observación participante en la feria anual de EPA.
Providencia	Educación media básica generalista	Plan de Mejoramiento de la Convivencia	Organizacional	- Entrevista en profundidad a Equipo de Dirección y referentes de primero y segundo. - Grupo de discusión con alumnos.
Impulso	Educación media generalista (CB + Bachillerato)	Observación y feedback docente	Profesional Didáctica	Entrevista en profundidad a director, tres líderes instruccionales y dos docentes.
Ánima	Bachillerato Tecnológico	Trabajo en red con empresas privadas para la implementación del modelo dual	Organizacional Didáctica Curricular	- Entrevista en profundidad a Equipo de Dirección, coordinador laboral y coordinador académico. - Grupo de discusión con alumnos.
Los Pinos	Educación media básica tecnológica	Metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP)	Didáctica Curricular Profesional	- Entrevista a director. - Grupo de discusión con docentes. - Grupo de discusión con alumnos. - Observación de clase
Don Bosco	Educación media básica tecnológica	Metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y docencia compartida	Didáctica Curricular Profesional	- Entrevista en profundidad a director. - Grupo de discusión con docentes. - Grupo de discusión con alumnos. - Observación de clase.
Espigas	Educación media básica tecnológica	Abordaje longitudinal que trabaja con niños, niñas y adolescentes durante las diversas etapas de su desarrollo	Organizacional	- Entrevista en profundidad a directora general, director del liceo, coordinadora CAIF, coordinadora CDN y coordinadora Simiente - Grupo de discusión con alumnos que asisten desde CAIF.
IDH	Educación media básica generalista	Programa Áreas Pedagógicas para la finalización del nivel medio de secundaria	Curricular Organizacional	- Entrevista en profundidad a coordinadores de oso, secundaria e INAU. - Grupo de discusión con alumnos.

Fuente: Racioppi, 2018, p. 15.

En los siguientes párrafos se ofrece una versión abreviada de los principales hallazgos relativos a las primeras 4 innovaciones.¹

LICEO JUBILAR – Espacio de permanencia y acompañamiento

El liceo Jubilar surge como una iniciativa de la Iglesia ante un reclamo de las familias por la falta de un centro de educación media básica en uno de los barrios más excluidos de la ciudad, con índices de pobreza infantil de los más elevados del país. La propuesta de educación media básica ha logrado niveles de culminación del ciclo del entorno del 90%, y de abandono y repetición menores al 10%, pero pronto quedó claro que los egresados experimentaban grandes dificultades para continuar sus estudios en la media superior. Por ello creó el Espacio de Permanencia y

¹ Por razones de extensión, la información que se incluye es una síntesis. Una descripción más detallada y completa de los 8 centros estudiados se encuentra en Racioppi, 2018.

Acompañamiento, el que consiste en 2 componentes: una beca, y un dispositivo de apoyo diario a cargo de tutores que acompañan en forma personalizada a cada estudiante. Se trata de una oportunidad que plantea un alto nivel de exigencia, pese a lo cual logra que casi el 100% de quienes concurren al bachillerato culminen sus estudios cada año.

PROVIDENCIA – Plan de convivencia

El Centro educativo Providencia también surge como una opción de educación media básica (3 años) gratuita en un contexto altamente desfavorecido, con índices de criminalidad elevados, a partir de una iniciativa de educación no formal orientada a la atención de niños escolares luego del horario de educación formal. Pronto se hizo claro que los problemas de convivencia del entorno hacían explosión dentro del centro educativo, afectando el trabajo de socialización y enseñanza que el centro se proponía. Surge así un Plan de Convivencia basado en la convicción de que “a convivir se aprende”, que consiste en 3 componentes: el preventivo, el promocional, y el reactivo. En todos ellos existen dispositivos como el *Taller de Conversaciones difíciles*, o los *3 pasos ante el error*. Se ha elaborado un Reglamento de convivencia con participación estudiantil, y dos concejos colegiados. El plan se estructura en un calendario anual que prevé las fechas, objetivos, actividades e indicadores para todos los componentes del plan. Ha bajado la cantidad de conflictos entre estudiantes, y se verifican mejores entornos para el aprendizaje en las aulas.

LICEO IMPULSO – Observación y feedback docente

El liceo Impulso surge como una iniciativa de un grupo de ciudadanos preocupados por la inequidad de los resultados de la educación pública, sin antecedentes en la educación no formal en la zona. Con una amplia dotación de recursos, también se orienta a la educación media básica, aunque una vez completada su primera cohorte, continúa hacia la media superior. Hoy día ofrece los 6 años de la educación media completa. Desde un principio puso un fuerte énfasis en la excelencia académica. La iniciativa de la observación y feedback docente se apoya en herramientas que ya existen, como las de Fundación APTUS de Chile, quienes han capacitado al equipo docente del centro. En su enfoque son clave los líderes instruccionales, que visitan y dan feedback a los colegas. Sorteando iniciales resistencias, se ha puesto foco en temas de estrategias de enseñanza, cumpliéndose 15 minutos semanales de observación y 30 de devolución. El principal logro ha sido romper el aislamiento y la soledad de los docentes.

ÁNIMA - Bachillerato técnico

Es la única experiencia surgida para el tramo de educación media superior, en su opción técnica (no secundaria generalista). Se trata de una iniciativa que plantea el método dual, de fuerte influencia en Alemania, propuesta que reúne la formación teórica y las prácticas en contextos laborales. También es el único centro educativo no ubicado en contextos de pobreza, aunque dirigido a población pobre, con el fin de que dicha población salga de su territorio y se integre y maneje en el centro de la ciudad. De hecho, en 2017 atendió 126 alumnos de 40 barrios diferentes. Se pone especial énfasis en las competencias técnicas a un mismo nivel que las “habilidades para la vida”, o socioemocionales. El sistema requiere que en las empresas en que tienen lugar las prácticas, un tutor y un referente técnico acompañen a cada aprendiz. Los principales logros son un alto índice de aprobación del bachillerato en una población que en sus contextos de origen (y sin prácticas) suelen fracasar, además, la primera generación egresó en 2018 con 2 años de prácticas en entornos laborales, algo único en el país.

Conclusiones

Las innovaciones detectadas se enmarcan en instituciones orientadas a desafiar los determinismos, y a base de un fuerte trabajo de personalización, ensayo y error en las prácticas de enseñanza, trabajo duro y compromiso de los actores y enfoques integrales de la educación, logran lo que se proponen.

La sociedad civil se ha posicionado en Uruguay como un actor relevante en la educación formal, un fenómeno nuevo, que aporta elementos nuevos al conjunto del sistema.

La educación media está viviendo una transformación importante a partir de los logros de este conjunto de iniciativas que han modificado el usual panorama de bajos logros en los contextos de pobreza. Más investigación se requiere para continuar mejorando los procesos y los logros.

Referencias

- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 9(1), 111-126.
- INEEd, 2017. *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: INEE.
- Racioppi, F. (2018). *Iniciativas inspiradoras para el cambio educativo en Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Yin, R.K. (1989). *Case study research*. London: Sage.

44. Neither heroes nor villains: Teachers' struggle to keep commitment to students who face socioeconomic adversity

Miguel Ángel Órdenes González (Universidad de California, Berkeley, Estados Unidos).

Summary

Through an in-depth study of forty-seven teachers, I examined how teacher commitment to students plays out under conditions of socioeconomic adversity. I theorized that commitment is the degree of educators' determination to respond to student needs. Empirically, I distinguished how individual teachers perceive and respond to student needs in a context where students bring more needs than educators can handle. I analyzed whether conventional factors drawn from the literature are associated with teachers' responses to student needs. The data showed that commitment appears as a trade-off between responding to needs and boundary-setting. Looking at attitudes and behaviors, four types of commitment are described: alienated, restricted, conditional, and boundless. Finally, the study offers attributes that allow distinguishing higher from lower commitment.

Key words: Teacher commitment, socioeconomic adversity, student needs

Introduction

Study after study has shown that children coming from poverty perform systematically lower than those coming from middle-class settings. Literature on schools facing challenging circumstances has shown that organizations that serve the poorest students persistently fail, partly due to the multiple obstacles associated with an adverse socioeconomic environment (Bryk, et al., 2010). Living in poverty and marginalization may expose children to a myriad of adverse circumstances that create disadvantages (Jenvey, 2013). Students who have experienced adversity bring with them to schools thorny real-life experiences and socio-emotional needs that make the job of schooling poor children much more difficult (Berliner, 2009; Ladson-Billings, 2009). Adversity experienced by students in their lives can create adversities for teachers on a daily basis, facing students who are hungry, unhealthy, neglected, and familiar with violence. Dealing with students who are unable or unwilling to concentrate on learning or to abide by classroom norms can challenge teachers' everyday work.

Serving students with these characteristics requires a distinct *commitment* on the part of educators to achieve educational success in the face of adversity (Gu & Day, 2007; Mintrop & Órdenes, 2017). Having committed teachers to serve the poorest children is a pervasive concern for policymakers who look to incentivize teachers to deliver the benefits of their policy to students. It is also relevant for school leaders who search for and encourage educators to make a difference when they serve the most challenging students. Despite the acute necessity of teacher commitment toward students facing the adversity of poverty, the research on this phenomenon is surprisingly underdeveloped. Studies on teacher commitment have referred mostly to organizational and professional commitment (Dannetta, 2002; Park, 2005), with commitment to students sometimes folded into professional commitment (Talbert & McLaughlin, 1994). When studies incorporate commitment to students on its own, they tend to study commitment in general terms, without specifically focusing on how socio-economic adversity may shape this commitment. Also, many of the studies are based on self-reported attitudes. This study made three contributions

to fill this gap. It contributed in understanding commitment as a phenomenon that involves behaviors and attitudes, it advanced a new understanding of commitment as a trade-off between responding to needs and boundarysetting, and it offered a set of novel attributes that describes higher commitment to students.

Theoretical Framework

For this study I drew relevant concepts and evidence from three bodies of literature. First, from the literature on commitment in the workplace, I highlighted the basic elements defining commitment. Given the premise that the adversity of poverty would create extremely challenging work conditions, I needed a definition of commitment that captured struggle. I used Brickman (1987) as inspiration. He contends that commitment is “a force that stabilizes individual behaviors under circumstances where the individual would otherwise be tempted to change that behavior” (p. 2). Brickman states that commitment is a struggle between “a force” to keep the course of action toward the target of commitment and the circumstances that push the individual to give up. Thus, the “force” to keep commitment may take the shape of determination to keep a course of action in the midst of a struggle. Second, I looked to the literature on human services in order to understand the behavioral consequences of public servants expressing different types of commitment to clients. Relying on this literature, I theorized that commitment is related to courses of actions to develop coping mechanisms which are oriented to either respond to client needs or set boundaries against those needs. This literature also showed that, for understanding commitment, it is critical to pay attention to both service workers’ beliefs and practices in the service they provide to clients. Third, I reviewed literature on commitment in the education sector. From this literature, I sharpened the focus on teacher commitment to students. The literature on teacher commitment to students also showed that commitment goes beyond serving needs for learning by involving also other potential constellations of needs that students bring to the classroom every day. So, I deduced that the target of commitment is not necessarily students but their constellations of needs. Also, I theorized that, in the context of poverty, teachers’ struggles may be related with serving a myriad of student needs that surpass the teachers’ resources and capacities to handle.

Finally, in order to understand differences between the clusters of commitment, I chose factors drawn from the literature on commitment, research of outstanding teachers who work with poor students, and effective schools under poverty conditions. These factors were: expectations, self-efficacy, ethic of service, deservingness beliefs, and selfinterest. Relying on these extractions from the literature, my hope was that these factors would establish clear differences between teachers exhibiting diverse levels of commitment to students.

Objectives

1. Identify differences in levels of commitment that teachers exhibit when they serve students under socioeconomic adversity
2. Characterize differences among varied expressions of commitment to students
3. Identify associated factors that enhance teacher commitment to students

Method

I employed a multiple case study of qualitative character. The sample included five schools located in poor neighborhoods in Santiago, Chile. Within these schools, I selected eight to ten

teachers and two administrators per school. Data collection took place over an eight-month period. I conducted three rounds of data collection: i) qualitative interviews with teachers and administrators across the five schools; ii) classroom observations of the teachers already interviewed; and iii) qualitative follow-up interviews with the teachers observed. I analyzed over 102 interviews and 45 classroom observations. I analyzed teachers' self-reported and observed practices that express commitment. I was especially careful to triangulate word and deed in how educators express their commitment to students. Analysis of all the data collected allowed me to identify how commitment plays out in teachers who work with students facing adversity, including teachers' attitudes and behaviors. Additionally, it helped me understand variability in different expressions of teacher commitment to students.

In order to understand strength of commitment, I distinguished how individual teachers responded to student challenges across four dimensions of needs (emotional, behavioral, learning, and parenting) as well as how they set boundaries against those needs (Órdenes, 2018). I clustered teachers according to self-reported responsiveness and boundary-setting practices in each dimension of needs. Four clusters of commitment emerged from the data: alienated, restricted, conditional, and boundless.

The clusters were cross-referenced with two additional sources of data to prove internal validity: reputation and observational data. Observational data of teaching practices showed significant statistical differences between restricted commitment in comparison with conditional. Similarly, reputational data showed to be consistent with the clusters of commitment developed. Thus, triangulation with three sets of independent data assured me that my classifications were valid constructs.

Results

The four clusters of teachers interpret and face student needs in different ways. Teachers exhibiting alienated commitment perceive student needs as unmanageable, which creates an unbearable working experience. Students' lack of responsiveness to teachers' effort sparks defensiveness and judgments about student deficits. As a result, strong boundaries are set against most student needs.

Educators exhibiting a restricted commitment show some responsiveness toward emotional and behavioral needs, but boundaries are set when they perceive students as disrespectful, too behaviorally challenging, or as unsalvageable. Difficulties in learning soon exhaust these teachers' determination. When boundaries are set, similar to alienated teachers, restricted teachers usually blame students for their unwillingness to behave or learn. One coping mechanism, interestingly, is to redefine one's role as educator, emphasizing care over learning, however emotional distance still prevails towards students who question the educator's competencies.

Educators who showed conditional or boundless commitment tend to respond to students across all dimensions of needs in similar ways. An empathetic personal connection with students is strong, making educators emotionally vulnerable to students' life circumstances. Teachers avoid blaming students for their failure and do not engage in deficit-thinking. Instead, students' academic difficulties are seen as technical challenges. The difference between the conditional and boundless groups is the intensity of serving the needs for parenting and the tendency to define boundaries when the educators' well-being is at stake. When teachers with conditional commitment perceive they are risking their own well-being, they protect themselves by placing limits on their commitments. In the case of the boundless group, facing similar circumstances, they persist and risk.

To understand the differences between levels of commitment, we must put the experience of adversity front and center. Under conditions of severe adversity, it seems that all teachers, regardless of degree of commitment, are exposed to uncertainty and challenge. What

distinguishes the more strongly committed from the weakly committed are attitudes and beliefs that have less to do with self-efficacy, expectations, or moral worth, and more with doubt about their own competencies, hope, and faith. Focusing on the differences between restricted and conditional, findings show that teachers' self-efficacy was not a strong variable to distinguish between the two groups. Instead, locus of control seems to be a stronger factor to differentiate between them. Second, teachers' expectations of student achievement did not show strong differences between restricted and conditional. But the element of hope – as the desire for students to do well in the future – showed itself to be a stronger factor to differentiate between the two levels of commitment. Third, restricted and conditional clusters showed a similar ethic of service for serving students. However, they differ in their conception of their social role as educators. In this regard, educators in the conditional cluster were able to see themselves as a “change agent” at the societal level, a pattern that was practically absent from those in the restricted cluster. Fourth, deservingness beliefs seemed to be one of the stronger factors differentiating between restricted versus conditional. While teachers with lower commitment tended to see the students' families as undeserving though still withholding judgment from students, educators with higher commitment were more prone to explicitly insist on the personal moral-worthiness of each child, regardless of their family background. Fifth, self-interest motives for teachers in the more highly committed cluster are important, but second-order concerns. As such, they reinforce commitment. For teachers in the lower-commitment clusters, accountability demands drive them to act strategically to preserve their work.

Conclusion

A new picture emerges with a different understanding of what it takes to be committed under adversity. Individual teachers experience the challenges and difficulties brought by student needs differently, with consequences for their work behavior. In this context, commitment to students emerges in a more tenuous manner in the tension between self-preservation and responsiveness. In the face of overwhelming student needs teachers are forced to draw a line. Where the line appears, the level of commitment to students is revealed.

The acknowledgement of a “line” drawn in the face of student needs questions the existence of the ‘knight in shining armor’ as the one committed to students and the ‘knave’ who presumably abdicates agency with the justification of moral deficiencies of students (Le Grand, 2003). It recognizes the fragility of all the educators who work in conditions of adversity, and it validates the precarious circumstances in which they are embedded. Even the more committed teachers in this study had conditional commitment, meaning that they set boundaries, a few exceptional ‘boundless’ cases notwithstanding. Considering this reality, teacher commitment emerges as finite determination to act in favor of students in tension with challenging circumstances that constantly push educators to give up. This conceptualization of commitment avoids facile dichotomies between high and low commitment. Instead it pays attention to the uncertain grey area where teachers struggle to support students on a daily basis.

In this grey area, rather than seeing high commitment associated with self-efficacy, high expectations, service ethic, and deservingness, higher commitment seems more associated with hope and faith in the midst of uncertainty, a strong internal locus of control that fuels determination in the midst of potential failure, and a sense of meaning to transform social disparities and to value students as morally deserving. On the flip side, lacking hope and having a low internal locus of control may generate a sense of helplessness in the face of pernicious challenges of poverty.

References

- Berliner, D. (2009). Are teachers responsible for low achievement by poor students? *Kappa Delta Pi Record*, 46(1), 18–21.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2009.10516685>
- Brickman, P. (1987). *Commitment, conflict, and caring*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dannetta, V. (2002). What factors influence a teacher's commitment to student learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144–171.
<https://doi.org/10.1076/lpos.1.2.144.5398>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Jenvey, V. B. (2013). Concepts of poverty and how they influence research, policy and intervention with poor children and their families. In C. Basu & V. AndersonPatton (Eds.), *Children and childhood: Practices and perspectives* (pp. 191–204). Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press.
 Retrieved from <http://www.interdisciplinary.net/probing-the-boundaries/wpcontent/uploads/2012/05/jenveychpaper.pdf>
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Le Grand, J. (2003). *Motivation, agency, and public policy: Of knights and knaves, pawns and queens*. Oxford New York: Oxford University Press.
- Mintrop, H., & Órdenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44).
- Órdenes, M. (2018). *Commitment as struggle: Teachers serving students in the face of socioeconomic adversity* (Doctoral thesis). University of California, Berkeley, Berkeley, CA.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485.
<https://doi.org/10.1080/13803610500146269>
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American Journal of Education*, 102(2), 123–153.

45. Liderazgo y género: ¿Directoras y directores utilizan de diferente manera su tiempo en las escuelas?

Claudia Alejandra Romero, Universidad Torcuato Di Tella

Natalia Edith Zacarías, Universidad Nacional de Quilmes

Sebastián Kiguel, Northwestern University

Palabras clave: Liderazgo – Escuela secundaria – Género

Resumen

Esta ponencia se propone identificar si las diferentes prácticas de las directoras y los directores escolares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, al momento de distribuir el tiempo de sus agendas escolares.

Romero y Krichesky (2018) han aplicado en una muestra de 82 directores de escuelas secundarias el cuestionario incluido en la evaluación TALIS. Treinta y cuatro países han participado en la última edición de TALIS, sin embargo Argentina nunca ha participado. Los resultados aquí presentados forman parte de una segunda etapa de análisis de dicha investigación.

Introducción

Estudios internacionales recientes (OCDE, 2013b, UNESCO-IIEP-IWGE, 2012) resaltan el liderazgo escolar como un factor clave a la hora de mejorar la calidad de la educación, enunciado oportunamente por varias investigaciones (Leithwood y Seashore Louis, 2011; Robinson, 2007). En este sentido, Leithwood y otros (2004) presentaron clara evidencia que coloca al liderazgo como segundo factor intraescolar que incide en los aprendizajes de los niños y jóvenes en forma directa e indirecta.

El liderazgo escolar deja huellas en los aprendizajes de los estudiantes al implicarse en forma directa en las dimensiones académicas y curriculares. A su vez, es el encargado de brindar las condiciones organizativas que hacen posible un clima adecuado para que los diferentes actores puedan desarrollar su tarea, ya sea aprender o enseñar. Es por ello que la profundización de los estudios sobre liderazgo escolar es un fértil camino para recorrer en busca de la mejora escolar y la justicia social.

Siguiendo esta premisa, Romero y Krichesky (2018) han identificado como liderazgo interactivo un tipo de liderazgo que ocupa gran parte de su tiempo a interactuar con diferentes miembros de la comunidad escolar para mantener la disciplina y garantizar un ambiente seguro para profesores y estudiantes. El presente análisis, realizado sobre la base de los hallazgos de dicha investigación y considerando la misma muestra, se propone identificar si las diferentes prácticas de estos directores al momento de distribuir el tiempo de sus agendas escolares están correlacionadas con el género. Es decir, si mujeres y hombres en puestos de liderazgo toman diferentes decisiones a la hora de distribuir el tiempo en las distintas tareas.

Fundamentación teórica y objetivos

La docencia en Argentina, al igual que en otros países de América Latina y Europa, es una profesión, básicamente, femenina (Alliaud, 2007). Los estudios de género han analizado algunos matices de esta constante. Por ejemplo, que la proporción de maestras y profesoras decrece al incrementarse la edad de los y las estudiantes, o al tratarse de estudios técnicos o ciencias

experimentales (Subirats y Brullet, 1988; Yannoulas, 1996; Morgade, 1997; Fischman, 2000). Asimismo, el número de mujeres en puestos vinculados a la toma de decisiones también disminuye a medida que se avanza en los distintos niveles educativos, siendo el universitario el nivel educativo con menor representación femenina.

Algunas investigaciones reconocen ciertos estilos de liderazgo como femeninos o masculinos. Sin embargo, corresponde analizar estos estilos como producto de rasgos que asumen características culturalmente asociadas con “lo femenino”, como la toma de decisiones colegiada, en comparación con los estilos de liderazgo asociados con “lo masculino”, como las decisiones ‘top down’ (Read y Kehm, 2016). Como afirma Malcorra en su análisis introspectivo respecto al liderazgo femenino, “la realidad es que mujeres y hombres crecemos con experiencias de vida diferentes, nos vemos inmersos en procesos biológicos distintos, y, finalmente, tendemos a percibir con diferente fuerza aspectos diferentes de la realidad y a valorarlos de manera distinta” (2018, p. 141).

Para el caso de las características que asume el liderazgo en el nivel universitario, una investigación española precisa que las mujeres “cuidan más de las relaciones sociales, manifiestan disponer de mayores habilidades sociales y se muestran más prácticas en sus acciones y toma de decisiones” (Sánchez-Moreno, Tomás Folch y Lavié Martínez, 2013, p.21). En cuanto a los hombres, señala que muestran una mayor dedicación a las relaciones políticas y, por tanto, presentan mayor capacidad micropolítica.

Otros antecedentes producidos en Gran Bretaña para el mismo nivel educativo indican que el liderazgo ejercido por mujeres asume las características denominadas como liderazgo transformacional, cuyo potencial para la mejora de las instituciones es destacado, mientras que sobresale el liderazgo transaccional entre los hombres (Shanmugam, Amaratunga y Haigh, 2008, Alimo y Metcalfe, 2005). Tomas y Castro (2018) sistematizan varias investigaciones, cuyos hallazgos diferencian como femeninas ciertas características de liderazgo: comparten el poder y la información, explicitan preocupación por los miembros de su equipo, fomentan en mayor medida la curiosidad, tienden a rodearse de un equipo altamente comprometido y trabajan en la construcción colectiva de una visión compartida.

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones indagan en la presencia minoritaria de mujeres en puestos de liderazgo en instituciones universitarias, en las potencialidades de la tarea que realizan cuando logran asumir cargos de gestión y en cómo diferentes desigualdades atraviesan sus historias personales y profesionales (Dunn, Gerlach y Hyle, 2014).

Se destaca, en cuanto a los objetivos compartidos con la presente indagación, la investigación de Sánchez-Moreno, López - Yáñez y Altopiedi (2014). Allí precisan que no se corroboran diferencias sustantivas en el manejo del tiempo de mujeres y hombres, dado que hay una clara orientación policrónica -realización simultánea de distintas tareas- en ambos grupos. Sin embargo, reconociendo que las categorías de género no son rígidas sino que están en permanente construcción, consideran que las tendencias diferenciales en los modos de liderazgo de mujeres y hombres pueden ser útiles para detectar vacancias formativas.

El presente análisis se propone identificar las diferentes prácticas que mujeres y hombres desempeñan el rol de directores escolares de escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), ciudad capital de Argentina, desarrollan al momento de distribuir el tiempo de sus agendas de trabajo.

Asimismo, se entiende que el género no es la única variable de análisis posible, dado que los estilos de liderazgo están atravesados por la cultura de la organización, su historia, y las condiciones socioeconómicas y políticas en las cuales se inserta.

Se reconoce también que las desigualdades de género asumen diferentes matices en cada país, en cada ámbito laboral, en cada nivel educativo, en cada espacio jerarquizado. Como se mencionaba anteriormente, la presencia femenina en los distintos niveles educativos de Argentina responde a patrones más amplios. Sin embargo, la muestra analizada aquí asume características diferentes a las de otros países de América Latina. En Argentina, el 83% de los directores son mujeres, uno de los porcentajes más altos de la región. En el nivel secundario, las mujeres representan el 62% de los directores escolares (Aguerrondo, Lugo y Shurmann, 2011) y la media de edad es de 47,5 años, índice superior a la media regional (44 años).

Estas características no impiden que en este trabajo se reconozca la permanencia de las desigualdades de género en el acceso a puestos de tomas de decisión en todo el entramado de la sociedad. Desigualdades que permanecen, en muchos casos, ocultas bajo el eufemismo de la igualdad; en otros, negadas a partir de categorías como la autoexclusión. En la mayoría de las sociedades modernas la estructura patriarcal y androcéntrica se ha establecido de manera generalizada, y el ámbito escolar no ha logrado escapar aún de sus lógicas.

Método

Este estudio exploratorio pretende comprender el liderazgo de los directores y las directoras escolares, analizando en particular la distribución del tiempo en sus agendas. Para ello, se aplicó en una muestra de 82 directores de escuelas secundarias ubicadas en la CABA el cuestionario incluido en la evaluación TALIS (Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje) implementada por la OCDE.

Treinta y cuatro países han participado en la última edición de TALIS, realizada en 2013. Sin embargo, Argentina nunca ha participado. Es por ello que Romero y Krichesky (2018) comenzaron este estudio exploratorio, en el que se proporcionó el cuestionario a una muestra no representativa, seleccionada al azar, entre los directores que asistieron a un curso obligatorio, en servicio y sin costo, organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2014. El 95% de los directores asistieron al curso y los cuestionarios fueron distribuidos aleatoriamente a 82 de ellos, conformando una muestra del 16,53% del total (496 escuelas secundarias en la ciudad). La muestra está compuesta, en su mayoría (76,8%) por directoras.

El cuestionario TALIS recrea la agenda de los directores escolares considerando tareas y reuniones administrativas y de liderazgo, tareas y reuniones relacionadas con el currículo y la enseñanza, interacciones de los padres o tutores, interacciones con la comunidad local y regional, empresas, organizaciones e industria y otras actividades. Para poder responder cómo distribuyen su tiempo, se les solicitó a los directores que indicaran específicamente el porcentaje de tiempo que dedican a esas tareas en sus escuelas, en promedio, durante el año escolar.

Dadas las características del objeto de investigación, el abordaje metodológico es cualitativo de carácter exploratorio.

Resultados

Al igual que en otros países de América Latina y la OCDE, las tareas y reuniones administrativas y de liderazgo ocupan el primer lugar en la agenda de los directores de la muestra. Sin embargo, al analizar y comparar las cifras con otros países aparece una diferencia en la cantidad de tiempo que

los directores y las directoras dedican a estas tareas. Mientras que en CABA estas tareas insumen hasta el 27% de su tiempo, el promedio TALIS asciende hasta el 41% (Romero y Krichesky, 2018).

Las actividades que suelen ocupar el segundo lugar en el uso del tiempo, tanto en el promedio TALIS como en los países de América Latina, son las actividades ligadas con el currículum y la enseñanza. En la muestra de CABA esta dimensión aparece en el tercer lugar con el 23% del tiempo dedicado a estas tareas. Si se consideran todas las interacciones con miembros no docentes de la comunidad escolar (estudiantes, padres, comunidad local y otros), los directores de la muestra de CABA dedican casi la mitad de su tiempo a estas interacciones (46%), mientras que el promedio TALIS dedica el 33%.

Estos resultados delinear la categoría acuñada por Romero y Krichesky (2018) como liderazgo interactivo, que da cuenta de un clima escolar turbulento y de un liderazgo de carácter reactivo, ante problemas disciplinarios y de asistencia escolar. Ahora bien, ¿existen diferencias en la forma en que directoras y directores distribuyen su tiempo?

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la encuesta parecieran mostrar que las directoras dedican más tiempo a las tareas de gestión y liderazgo y menos a las interacciones, en comparación con sus pares directores. Las mujeres directoras ocupan el 30,7% de su tiempo en tareas de gestión y liderazgo, mientras que los hombres directores usan el 26,5% de su tiempo. El resto de las tareas indagadas en la encuesta -currículum y enseñanza; interacciones con estudiantes; interacciones con padres; interacciones con la comunidad- no muestran diferencias superiores a un punto porcentual.

Conclusiones

Los directores en América Latina dedican más tiempo a tareas administrativas debido a la política educativa fuertemente centralizada y a los aparatos burocráticos de gestión y supervisión (Oplatka, 2017). En el caso de los directores de CABA, el liderazgo interactivo es de carácter reactivo ante problemas disciplinarios y de asistencia escolar, y no está fuertemente articulado con la enseñanza (Romero y Krichesky, 2018). En cuanto a este estilo de liderazgo, no es posible encontrar diferencias significativas entre mujeres y hombres.

Parecería que la hipótesis de las diferencias en el uso del tiempo debido al género, que relevan otras investigaciones, no se sostiene para la presente muestra. Según los resultados de la encuesta, las directoras dedican más tiempo a las tareas de gestión y liderazgo y menos a las interacciones, en comparación con sus pares directores, algo novedoso cuando otras investigaciones señalan una inclinación más propia de los hombres a las tareas de gestión. Sin embargo, se trata de sutiles diferencias que no son estadísticamente significativas. Es decir, que no es posible rechazar que sean simplemente producto del azar en la muestra.

Los procesos de mejora en las instituciones educativas requieren de una mirada atenta a la equidad y la justicia que pueden promover (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012). En países como los de América Latina, signados por la desigualdad y con altas tasas de la población en situación de vulnerabilidad, es necesario continuar buscando y encontrar aquellas variables que pueden explicar mejor el incremento de la calidad de la educación para brindar mejores respuestas de capacitación y multiplicar las experiencias exitosas. Así se podrán comenzar a construir aprendizajes sólidos –en los estudiantes, en las directoras y los directores, en las instituciones educativas en general- que rompan la desigualdad inexorable que porta la pobreza.

Referencias

Aguerrondo I, Lugo T and Shurmann S (2011) Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en Argentina. In Gairín, J. y Castro, D. (Coord.) *Competencias para el ejercicio de la dirección en instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica* (12-24). Santiago de Chile: Santillana.

Alimo-Metcalfe, B. y Alban-Metcalfe, J. (2005). Leadership: time for a new direction? *Leadership*, 1(1), 51-71.

Alliaud, A., (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Bs. As.: Granica.

Dunn, D.; Gerlach, J.; y Hyle, A. (2014) Gender and Leadership: Reflections of Women in Higher Education Administration, *International Journal of Leadership and Change*: Vol. 2: Iss. 1, Article 2.

Fischman, G. (2000) *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Leithwood K and Seashore Louis K (2011) *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leithwood K, Louis K, Anderson S and Wahlstrom K (2004) *How leadership influences student learning* (Review of Research). New York: The Wallace Foundation.

Malcorra, S. (2018) *Pasión por el resultado. El liderazgo femenino ante las grandes decisiones*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G., (1997) “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos” en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, G. Morgade (comp.), Bs. As.: Miño y Dávila, pp. 67-114.

OECD (2013b) *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students’ Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. OECD Publishing.

Oplatka I (2017) El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. In Weinstein J (Ed.) *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp.253-276). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Read, B., and Kehm, B. M. (2016) Women as leaders of higher education institutions: a British-German comparison. *Studies in Higher Education*, 41(5), pp. 815-827.

Robinson V (2007) *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.

Romero, C. y Krichesky, G.J. (2018) [Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires](#). *Educational Management Administration & Leadership*. Volume: 46, Number: 2. March 2018.

Romero, C., Krichesky, G.J. y Zacarías, N. (2012). Problemas de Justicia Social en el contexto educativo Argentino: El caso del nivel secundario. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 1(1), 94-110.

Sánchez-Moreno, M., López - Yáñez, J., Altopiedi, M., (2014) Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [en línea] 2014, 12 (Octubre-Diciembre) Recuperado [06/12/2018] <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460001>

Sánchez-Moreno, M., Tomás Folch, M., y Lavié Martínez, J. M. (2013). Visibilidad y poder de las mujeres en instituciones universitarias. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(32). Recuperado [06/12/2018] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1092>

Shanmugam, M, Amaratunga, RDG y Haigh, RP (2008) *Employability of women managers in higher education sector: a study on their leadership qualities*. University of Salford. Recuperado [06/12/2018] <http://usir.salford.ac.uk/9823/>.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988) *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tomas, M. & Castro, D. (2018). Estrategias para Mejorar la Visibilidad de las Mujeres Directivas en las Instituciones Educativas. *IJELM*, 6(1), 76-95. doi: [10.17853/ijelm.2018.2876](https://doi.org/10.17853/ijelm.2018.2876)

UNESCO-IIEP-IWGE (2012) *From schooling to learning*. Paris: UNESCO/ International Institute for Educational Planning.

Weinstein J, Muñoz G and Hernández M (Coord.) (2014) *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: ORALC/UNESCO.

Yannoulas, S. (1996) *Educación: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

46. Liderazgo para el desarrollo de buenas escuelas en sectores de alta vulnerabilidad social

Claudia Romero y Gabriela J. Krichesky

Resumen ejecutivo

El objetivo de la investigación es comprender de qué manera el liderazgo escolar opera como factor de eficacia en cuatro escuelas secundarias vulnerables de la Ciudad de Buenos Aires que obtienen resultados de aprendizaje por encima del promedio. Se realizó una exploración cualitativa sobre una muestra de instituciones seleccionadas en base de los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Se encontró que los directivos de estas escuelas se preocupan especialmente por generar un clima escolar que resulte académicamente estimulante, por estimular una cultura de altas expectativas y fomentar liderazgos distribuidos.

Palabras clave: liderazgo, eficacia escolar, equidad, calidad.

Introducción

Para producir políticas educativas de mejora a nivel de sistemas educativos, resulta necesario estudiar las “buenas escuelas” y sus “buenas prácticas”. En este estudio se procuró identificar y analizar las características que hacen al desarrollo de “buenas escuelas” para el nivel secundario de gestión pública en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, focalizando en el tema del liderazgo como factor clave de eficacia escolar en sectores de alta vulnerabilidad. Para ello se realizó una exploración cualitativa sobre una muestra de escuelas seleccionadas en base a los resultados obtenidos a partir del Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para el nivel secundario.

Consideramos que es preciso continuar desarrollando conexiones más estrechas entre la investigación sobre eficacia escolar, la mejora de la escuela y el diseño de políticas educativas, de modo que los conocimientos generados tengan un mayor nivel de aplicación en la práctica, desde un enfoque que privilegie los problemas del contexto. De ese modo y tal como sugiere Reynolds (2012), la implicación de la eficacia escolar en el diseño de políticas públicas puede hacer de ellas entidades más racionales, más efectivas y, por ende, más justas.

Fundamentación teórica

Este estudio se asienta sobre la investigación vinculada a la Eficacia Escolar (*School Effectiveness*) que explora la incidencia que distintos aspectos intraescolares pueden tener en

el rendimiento de los alumnos (Bolívar y Murillo, 2017). Gracias a los conocimientos producidos en esta línea, hoy sabemos que las buenas escuelas tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar. En definitiva, que poseen una cultura de eficacia que contempla una serie de características específicas (Murillo, 2007). Entre ellas, el factor director aparece como un aspecto especialmente relevante en el desarrollo de buenas prácticas, fundamentalmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Las evidencias muestran que los líderes escolares logran mejorar la calidad de la enseñanza de forma indirecta estimulando la motivación y el compromiso de los docentes, optimizando sus condiciones de trabajo y alentando al desarrollo de sus habilidades profesionales (Leithwood y otros 2006; Hargreaves y Fullan, 2012). Así, el liderazgo se constituye como el segundo factor intra-escolar que más contribuye al logro de buenos aprendizajes por parte de los estudiantes.

Como mencionábamos, los efectos del liderazgo son generalmente mayores en establecimientos localizados en contextos vulnerables, donde su labor es crucial a la hora de garantizar un clima de enseñanza y aprendizaje de calidad (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). El liderazgo escolar no es entonces solamente un factor de mejora sino también de equidad y justicia social (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010; Romero, 2018). En esta línea, los directores escolares que trabajan en escuelas con poblaciones vulnerables suelen conseguir buenos resultados cuando, entre otras cosas, logran:

- Identificar y brindar apoyo sistemático a aquellos alumnos con más bajo rendimiento - Fortalecer la participación de las familias para ayudar a los padres a apoyar el aprendizaje de sus hijos
- Priorizar y disponer recursos para los estudiantes más necesitados (Field, Kuczeram y Pont, 2007).

El liderazgo escolar cumple así un rol esencial no solo frente a la mejora de los aprendizajes, sino también en el desarrollo de escuelas cada vez más justas (Weinstein, 2017). Esto supone asumir una visión crítica sobre la escolarización, operar sobre prácticas inequitativas y estimular una cultura de inclusión y altas expectativas para todos (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2006).

Objetivos

El objetivo general de la investigación es comprender de qué manera el liderazgo escolar opera como factor de eficacia en cuatro escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello y como objetivos específicos, nos planteamos:

- Identificar, describir y analizar las características del liderazgo en cada escuela.
- Establecer un análisis comparado de las características de los equipos directivos en las distintas escuelas.

Método

Las escuelas se seleccionaron en base a los resultados obtenidos a partir del *Índice de Equidad y Calidad de la Educación Porteña* (IECEP) elaborado por la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para el nivel secundario durante el 2013.¹ El IECEP fue medido en 300 colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires, de gestión pública y privada, con el afán de obtener una medida

¹ Este es el último año del que se dispone información del Índice. Actualmente el Ministerio de Educación dejó de producir el Índice.

multidimensional del desempeño de las escuelas para categorizar los centros educativos según patrones comunes tanto extra o intraescolares. El IECEP se compone de tres dimensiones y se pondera del 0 al 10 (ver Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores del IECEP.

Dimensión	Indicador	
E f i c i e n c i a interna	Tasa de promoción	Complemento de la tasa de Repetición
D e s e m p e ñ o académico	Porcentaje de alumnos de cada escuela que obtuvo resultados medio y alto en los niveles de desempeño del ONE 2010 en Lengua/Matemática	Diferencia entre el porcentaje de alumnos del nivel alto en las pruebas ONE en Lengua/Matemática y el del nivel medio
Equidad de los aprendizajes	Diferencia entre los resultados de los aprendizajes de una escuela (del ONE 2010) y el promedio de los resultados del total de la Ciudad (del ONE 2010).	

Fuente: Montoya, 2013

De las 300 escuelas evaluadas por el IECEP, 18 de ellas (es decir un 12,5%) obtuvieron un índice IECEP por encima del promedio de la Ciudad, y son todas instituciones de gestión estatal. Se trata de escuelas con población con nivel educativo de la madre por debajo del promedio y que obtienen resultados de aprendizaje por encima del promedio de la Ciudad. De ese grupo se seleccionaron las cuatro escuelas con menor promedio de nivel educativo de la madre.² Esta decisión obedece a que la investigación sobre eficacia escolar ha demostrado que el nivel de estudios de la madre suele ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos (Carvallo, 2006; Murillo, 2008).

La investigación se enmarcó en una metodología cualitativa basada en un estudio de casos múltiples y cuyo análisis de contenido responde a los parámetros procedimentales de la Teoría Fundamentada. Se adoptó una perspectiva etnográfica para desentrañar las peculiaridades de cada una de las escuelas investigadas. Se procuró además especialmente comprender las perspectivas de los actores implicados.

En cuanto al diseño de instrumentos y categorías de análisis, la búsqueda de información se realizó a través de:

1. Un relevamiento de datos cuantitativos que permita evidenciar algunas de sus características en términos de eficacia interna.
2. Análisis de los documentos institucionales más relevantes: PEI, proyectos especiales, etc.
3. Entrevistas semi-abiertas con directores y miembros de los equipos de conducción.
4. Grupos focales con alumnos.

² Se preserva la identidad y localización de las escuelas en cumplimiento del marco legal vigente que rige en Argentina sobre la publicación de información relativa a resultados escolares. Se señala que las cuatro escuelas están ubicadas en barrios de clase media: tres de ellas están próximas a asentamientos y barrios de emergencia y una tiene una ubicación más céntrica y posee buenos accesos desde distintos puntos de la ciudad.

5. Cuestionarios dirigidos a profesores.
6. Observaciones no participantes: edificio, muestras de trabajos de alumnos, rutinas durante entradas y salidas, cambios de aula y recreación, intercambios entre el personal, carteleras.

Siguiendo los principales aportes de la literatura especializada sobre el tema, se definieron algunos aspectos específicos para analizar el liderazgo de las escuelas: las características y cualidades de los equipos directivos, la gestión pedagógica y las prácticas directivas vinculadas al desarrollo de escuelas socialmente justas.

Se realizaron 37 entrevistas a miembros del equipo de conducción, miembros del Departamento de Orientación al Estudiante y supervisores. Se administraron cuestionarios a 58 docentes y se desarrollaron 10 grupos focales a alumnos. Se trianguló la información aportada y se corroboraron datos con los registros de observaciones.

Resultados

En todas las escuelas se presenta un formato distribuido de liderazgo: los miembros del equipo de conducción declaran trabajar en equipo, se reconocen liderazgos intermedios sólidos y hay buenos equipos de coordinación. Hay encuentros sistemáticos con distintos actores, sumado a las reuniones informales que se anexan a las agendas iniciales. Hay una presencia fuerte de los directivos y la mayoría de ellos posee formación de nivel universitario y por lo general quienes tienen estudios más elevados desarrollan liderazgos más proactivos en la escuela.

Los aspectos pedagógicos son el foco de atención y existe un fuerte sentido de responsabilidad por los resultados por parte de los líderes escolares. Si bien algunos directivos declaran no contar con suficiente tiempo para realizar observaciones de clase sistemáticas, fenómeno que coincide con la situación de muchos directivos en CABA (Romero y Krichesky, 2018), lo cierto es que en las cuatro escuelas prevalece una preocupación explícita por mantener un ambiente ordenado y seguro que habilite el desarrollo de las tareas académicas (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

La mayoría de los docentes posee una buena imagen de sus directivos, perciben que éstos se preocupan por el bienestar y satisfacción del personal y más del 80% reconoce que el equipo directivo otorga autonomía para el trabajo con los alumnos. Los profesores se sienten reconocidos en su tarea y aprecian los estímulos que emanan del equipo directivo. Al igual que otras investigaciones realizadas en escuelas con buenas prácticas escolares situadas en contextos vulnerables, (Morales, 2017; Tapia-Gutiérrez, Becerra-Peña, Mansilla-Sepúlveda y Saavedra- Muñoz, 2011), encontramos que la creación de entornos de trabajo saludables donde prevalece una fuerte preocupación por el personal constituyen herramientas de liderazgo potentes para el desarrollo de buenas escuelas, donde impera un clima de confianza y alta valoración directiva.

En las cuatro escuelas impera una cultura de altas expectativas en distintos sentidos: de los docentes hacia los alumnos, de los directores hacia los docentes, de los docentes hacia los directores. Entre el 77% y 93% de los docentes considera, por ejemplo, que sus alumnos terminarán la secundaria. Los docentes y alumnos se respaldan a su vez en los equipos directivos de los que tienen muy buena consideración.

Conclusiones

En síntesis y en concordancia con lo que la literatura internacional señala, el factor director aparece entonces como un componente esencial en el desarrollo de buenas prácticas en entornos desfavorables (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Ward et al., 2015). Estos directores se preocupan especialmente por generar un clima escolar que resulte académicamente estimulante, por el nivel de aprendizaje de los alumnos, por generar una cultura de altas expectativas y por fomentar entornos de trabajo con liderazgos distribuidos.

Referencias

- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), pp. 3-12
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Carvalho, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria: un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris: OECD.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning* (Research Report 800). London: Department for Education and Skills, DfES.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Montoya, S. (2013). Visión para la acción: los índices de calidad y equidad porteños [en línea] Documento de trabajo No. 44. Escuela de Economía “Francisco Valsecchi”. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Católica Argentina
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe En R. Blanco (Coord.) *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17-47). Santiago de Chile: UNESCO-LLECE
- Murillo, F.J.; Krichesky, G.J., Castro, A.M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 169-186.
- Morales, A. (2017). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. *Alteridad*, 12(1), pp. 92-103
- Robinson, V., Lloyd, M.J., Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*, 12(4e), 13-40
- Romero, C. (2018). *Hacer de una escuela, una buena escuela*. Buenos Aires: Aique
- Romero, C. y Krichesky, G.J. (2018). Interactive leadership in turbulent school climates. An exploratory study of high school principals from the City of Buenos Aires.

- Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), pp.339-354.
- Reynolds, D. (2012). Thinking the unthinkable? The future of school effectiveness and school improvement to be realized through closer relationships with educational policies and policy makers. En Ch. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds y P. Sammons (Eds.) *School Effectiveness and Improvement. Research, Policy and Practice. Challenging the orthodoxy?* (pp. 205- 219). Nueva York: Routledge.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, pp. 3–17
- Tapia-Gutiérrez, Carmen Paz, Becerra-Peña, Sandra Mansilla-Sepúlveda, Juan Saavedra-Muñoz. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), pp. 389-409.
- Ward, S.C.; Bagley, C.; Lumby, J.; Woods, P.; Hamilton, T. & Roberts, A. (2015) School leadership for equity: lessons from the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (4), 333-346
- Weinstein, J. (2017). Las escuelas que queremos, los directores que necesitamos. En C. Romero (Comp.), *Ser Director, Tomo II* (pp. 101.124), Buenos Aires: Aique.

47. El liderazgo resiliente de directores escolares en contextos españoles desafiantes: estudio de casos

Marta Olmo- Extremera (Universidade Estadual do Ceará, Brasil)

Luiz Otavio Neves Mattos Mattos (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Jesús Domingo- Segovia (Universidad de Granada, España)

Resumen:

El trabajo que se presenta muestra las concepciones de tres directores escolares sobre la resiliencia y como es desarrollada en sus instituciones educativas. Aborda tres casos, utilizando la entrevista en profundidad, autobiográfica- narrativa y observación etnográfica. Así como el análisis temático a partir de categorías emergentes de los propios datos. Son escuelas con grandes desafíos por atender a una población con bajo índice socio-económico y educativo, pero que están en procesos de mejora y transformación. Interesa conocer si en este aspecto influye la perspectiva de liderazgo resiliente. Los informantes de cada caso son, directores escolares, profesorado y líderes intermedios. Los resultados muestran que son directores resilientes que buscan acciones de mejora escolar y el desarrollo de una justicia social.

Palabras clave: resiliencia, liderazgo, director escolar, justicia social, desafíos

Marco teórico

Existen suficiente conocimiento científico que avala la importancia del liderazgo de directores y directoras escolares para la mejora educativa. En este sentido y desde el proyecto ISSPP se viene trabajando sobre los factores que determinan el liderazgo exitoso (Day, 2011). Desde la red RILME, en el contexto español, se viene insistiendo sobre esta función y sobre la incidencia del liderazgo para la inclusión y el desarrollo de la justicia social (Murillo, 2014)

Junto a estas orientaciones, hoy en día, las demandas sociales, la globalización económica, las interacciones culturales, desarrollo del bilingüismo, las diversidades culturales, etc., generan además desafíos difíciles de afrontar por parte de instituciones socializadoras como es la educación.

Lo que implica, afrontar estos retos de mejora. Y eso no se puede hacer desde posicionamientos de dirección y ejercicios de profesión docente tradicionales. Son precisas nuevas direcciones escolares que desarrollen un liderazgo y dejen de lado la gestión y ese carácter burocrático- administrativo que define aun, el desempeño de la dirección escolar en nuestro contexto español. Es esencial que las direcciones estén preparadas para el cambio y los desafíos de escuelas y sociedades más justas (Murillo, 2006; Bolívar, 2010; Leithwood y Strauss, 2008). Por ello, se debe dar espacio para nuevos liderazgos enfocados hacia aspectos más emocionales y del ser, como es el caso del liderazgo resiliente (Day y Quing, 2015; Hargreaves y Fink, 2012; Nelson y Nelson, 2009).

Desarrollar un liderazgo resiliente es liderar para superar adversidades y afrontar los retos del ejercicio profesional de la dirección y la docencia en su contexto. Especialmente cuando los contextos son de por sí, más diversos, vulnerables o con índices socio- económicos y culturales más bajos.

La resiliencia es una actitud alimentada por las características personales que conforman al propio ser de la persona. Un director con resiliencia conoce (cognitivo) hace (conductual) y es (emocional). Lidera desde un liderazgo crítico y transformacional, adapta sus funciones al contexto educativo y considera los retos como oportunidades para crecer y mejorar. Ante centros educativos

con grandes retos, la resiliencia es para transformar y construir culturas ricas en optimismo, empatía y compromiso social.

Desde esta perspectiva resiliente y comprometida, se puede mejorar el clima, la cultura, la promoción escolar y las relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad escolar. Ahora bien, un liderazgo con resiliencia no supone de por sí superar todos los problemas y la consecución de una escuela digna, justa y equilibrada en resultados. Ayuda a afrontar las realidades complejas de manera más ajustada, pertinente y con posibilidad de éxito (Hairon, 2017). De tal manera que aporta visión de futuro, prospectiva y deseo de transformación (Gunter, 2001; Northouse, 2004).

La emergencia del liderazgo resiliente, no supone contradecirse con el conocimiento actual sobre el liderazgo en educación. Permanecen totalmente validos los conceptos de liderazgo eficiente, liderazgo pedagógico, inclusivo y para la justicia social, sólo que se emerge el sentido de resiliencia con la finalidad de desarrollar escuelas, profesores y directores con resiliencia.

Metodología

Se usó una metodológica mixta, (QUAL- QUAL), desarrollada en tres estudio de casos. Los casos se eligen de forma intencionada. Se buscaban centros de educación secundaria con directores escolares que a pesar de sus realidades, fuesen espacios dignos de estudio y ejemplos de líder exitoso de resiliencia. Instituciones escolares que a lo largo de su historia han ido construyendo respuestas eficaces frente a las adversidades, a través de la constancia y el optimismo en sus rutinas de trabajo. Se seleccionaron tres casos con bajo índice socio- económico y cultural: uno de carácter rural alejado de la ciudad; otro periurbano y un tercero en un barrio de una gran ciudad.

En los tres casos, los informantes fueron docentes, directores escolares y líderes intermedios que componen cada institución escolar. Participaron hasta que la información quedó saturada.

La recogida de información se hizo integrando, la observación etnográfica, con entrevista biográfica- narrativa y en profundidad.

Para el análisis de contenido de la información de las entrevistas, se realizó un análisis narrativo y paradigmático o de narrativas (Bolívar y Domingo, 2006). Buscando con el primero de ellos y en el propio relato, el sentido en su conjunto. Mientras que con el segundo tipo de análisis, se extrae y abstraer la información en torno a unidades de significado o categorías (Miles y Huberman, 2003).

En los ciclos de entrevistas y las reflexiones emergentes del debate en torno a ellas, se ha seguido un proceso de profundización sucesiva y de triangulación secuencial. Para el análisis de la información las entrevistas fueron transcritas y codificadas. Primeramente, se utilizó un sistema de categorías emergentes de la teoría, garantizando con ello, tratar todos los aspectos claves que el conocimiento pedagógico señala como relevantes y sobre los que se debía tratar en los relatos y entrevistas. Seguidamente, fueron los propios relatos los que marcaron el contenido y los centros de interés, configurándose en las “unidades de significado”.

El desarrollo y análisis de los resultados se llevó a cabo utilizando el programa de análisis cualitativo Nvivo. Nvivo.

Principales resultados

Se puede destacar, que el director A considera que la resiliencia es un resultado, compuesto por un conjunto de factores y aspectos cuya interacción busca conseguir un fin concreto. Tiene un liderazgo pedagógico basado en factores de resiliencia como; la oportunidad, el reflexionar, la actitud de mejora, el apoyo, la creatividad, el optimismo, el dialogar y la motivación. Junto a ello, el director pone en práctica la mejora, avanza, reorganiza, cuida y trabaja para fomentar el aspecto social y emocional del alumnado con la finalidad de conseguir un desarrollo integro en él. Conoce el contexto, adaptando su liderazgo a este, con tal de conseguir mejoras y

transformaciones de éxito. Presenta una actitud de resiliencia cuando afronta y encara los retos y desarrolla culturas de cambio creando oportunidades para avanzar, crecer y mejorar.

Mientras que el director B, alude que la resiliencia es concebida como un rasgo individual que capacita para ponerse en el lugar de los demás, interactúa, apoya y construye con el otro con el fin de alcanzar lo que se pretende. En cuanto al liderazgo, presenta una tendencia fuerte hacia la promoción de la justicia social, apoyado en acciones de optimismo, confianza y cercanía. Haciendo con ello, que el liderazgo tenga rasgos de identificación de resiliencia.

En esta misma línea, el director y sus años de experiencia como tal, hacen de él una persona con un amplio bagaje, con recursos que le ayudan a gestionar y responder de forma adecuada los desafíos que envuelven al centro. Por estas razones, se podría considerar que su liderazgo es potente, tiene claro los objetivos a alcanzar, es empático, derrocha pasión, esperanza y optimismo en sus actuaciones y actitudes diarias.

Por otro lado, la directora C, valora la resiliencia del mismo modo que el director B. No obstante, en este caso y a partir del conjunto de los informantes, destacan que su directora es una persona con resiliencia, empática y optimista. Su capacidad para creer en que si es posible avanzar y hacer otra escuela, repercute resonantemente en la comunidad escolar.

En cuanto al liderazgo, es un desafío despertado por las adversidades que impactan sobre el centro escolar. A pesar de ello, se van consiguiendo mejoras con un carácter más social que académico. Es un liderazgo inspirado en desarrollar espacios que promuevan la justicia social.

Conclusiones/ discusión

Frente a lo expuesto, la resiliencia es interpretada por los centros educativos de dos formas. De un lado, la resiliencia es un resultado (director A), siendo un aspecto relacionado con la visión anglosajona, que la considerada como un conjunto de factores y aspectos cuya interacción busca conseguir un fin concreto (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

Mientras que, los directores (B y C), consideran que la resiliencia es un rasgo individual que dota para ponerse en el lugar del otro, apoya, genera confianza y desprende optimismo, siendo aspectos que ayudan para el desarrollo de una resiliencia comunitaria. En este sentido, la resiliencia coincide con la escuela Latinoamericana, siendo concebida como un compromiso activo con la justicia social que busca el bien de toda una comunidad escolar (Melillo, 2004).

Por estas razones, se podría considerar que la resiliencia es para transformar y alcanzar mejoras educativas más justas y para todos. Promoviendo la resiliencia desde lo individual a lo colectivo, con tal de conseguir comunidades educativas comprometidas que luchen por lo que quieren conseguir (Välikangas, 2010).

Sin dejar atrás, que la naturaleza de la resiliencia es dinámica y puede variar en el tiempo y con las circunstancias. La resiliencia es inventada y construida por cada uno, en función de si mismo y de su contexto. Es un proceso complejo que invita a la voluntad e inteligencia emocional y da un lugar para la creatividad y libertad (Muñoz y De Pedro, 2005).

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum qualitative sozialforschung*, 7 (4)
- 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.
- Day, C. (2011). *International handbook of teacher and school development*. London: Routledge.
- Day, C. Y Quing, G. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Chapman: London.
- Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: the next wave of effective leadership. *Educational Administration&Leadership*, 2 (2), 170- 19

- Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. Jossey- Bass: San Francisco.
- Leithwood, K. Y Strauss, C. (2008, September). Learning about leadership from school turnaround efforts in Ontario. Report Canadian Education Association, Ontario, Toronto.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71, 543- 562.
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E. B. Suárez y D. Rodríguez (Eds.). *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Miles, M. y Huberman, A. (2003). *Cualitative data analysis*. London: Sage
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en las prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 4 (4e), 1-11.
- Murillo, J. (2014). Proyectos de investigación en el ámbito de la educación iberoamericana. En M. C. Cardona, E. Chiner, (Eds.). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 135- 142). Madrid. EOS.
- Nelson, J. y Nelson, L. (2009). *Building resilient communities: one organization at the time*. The international consortium for organizational resilience.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Asia- Pacific: Sage Publications.
- Välikangas, L. (2010). Strategic resilience: Staying ahead of a crisis. *Handbook of bussiness strategy*, 6 (1), 55- 58.

48. Public Educational Policy Development and the Performativity of the Body Politic: A Critical Policy Analysis

Michael P. O'Malley

Texas State University, USA

mo20@txstate.edu

Resumen ejecutivo

This critical policy analysis examines the publicly contested process through which one school district in Texas successfully enacted a queer inclusive policy. Analysis focused on performativity of the body politic, attending to how transgressive discourses of queer equity in educational policy were enacted and contested within the public sphere. Data sources were a sample of 74 print media articles across nine years reporting on a state-wide struggle over the policy. Analysis identified key strategies used to impede policy adoption (example: patterned public representation of queer inclusive policy as hetero-exclusive) and strategies used by the district to facilitate policy adoption (example: systematically building social justice leadership capacity). Implications identify educational leadership strategies for managing equity oriented policy development within contested contexts.

Palabras clave de UNESCO: educational management, educational policy, gender minorities, policy making, social justice

Introduction

Educational communities and policy systems within the U.S. are located on rapidly shifting terrain in terms of inclusion and equity for queer persons in society. Sears' (1993) observation nearly one generation ago that queer persons in public schools have been relegated to the status of invisible minority remains steadfastly accurate in some contexts and decidedly interrupted in others. The educational research base provides clear documentation that a disproportionate number of queer youth experience harassment and assault at school as well as elevated risk factors in comparison to their straight identifying peers (Himmelstein & Brückner, 2010; Kosciw, Greytak, Bartkiewicz, Boesen, & Palmer, 2012; Robinson & Espelage, 2011; Robinson & Espelage, 2012). Principals themselves are cognizant of this reality, with only one third of surveyed secondary school principals reporting that lesbian, gay, and bisexual youth feel very safe at their school and one quarter of those same respondents reporting that transgender youth feel very safe at their school (GLSEN & Harris Interactive, 2008). Despite this established field-wide knowledge, respondents to a survey of fulltime professors associated with principal preparation in University Council for Educational Administration (UCEA) member institutions indicated that, when preparing candidates for equitable leadership practice, sexual orientation and religion/belief are the least attended of eight identity constructs surveyed (O'Malley & Capper, 2015). In sum, principals report that a clear majority of queer youth do not feel very safe at school; the research documents that these youth experience elevated risk for harassment and assault *at school* as well as additional risk factors; and professors of educational leadership self-report that nonetheless preparation for

equitable leadership for queer persons is among the least attended identity and diversity constructs within their programs.

Against this policy background of a lack of coherent leadership from university-based principal preparation programs and many legislative assemblies, this critical policy analysis (Diem, Young, Welton, Cumings Mansfield, & Lee, 2014; Eppley, 2009) focused on the publically contested process through which one school district in Texas successfully enacted a concrete queer inclusive policy. This policy case utilized a queer theoretical framework to examine the process by which Pflugerville Independent School District (PflISD) became the first school district in Texas to adopt domestic partner benefits, inclusive of same sex couples, prior to the *Obergefell* decision. Implications from this case analysis support adoption of additional queer inclusive and other equity oriented policies by school districts in complex and contested environments.

Theoretical Framework

Eppley (2009) describes Critical Policy Analysis (CPA) as overtly political work oriented toward justice. She defines its goal as analysis to “contextualize policy within its historical and political landscape, positioning policy as reflective of a group or individual’s vision of an ideal society” (p. 1). Informed by this understanding, this analysis was conducted through a queer theoretical lens in order to make visible and problematize the socio-political constructions that frequently render the design of queer inclusive educational policy for K-12 schools a Sisyphean task. Queer theory is a systematic and disciplined framework for social inquiry that is less interested in mapping discrete definitional categories onto the bodies and desires of gendered and sexualized minorities than it is in troubling the implications of cultural production within heteronormative societies (O’Malley, 2013). For critical policy scholars, taking up this critique of heteronormativity requires deliberative awareness of how normalizing circulations of power and privilege within the policy environment historically and most frequently presume that citizens implicated in any given educational policy are and will forever “be” heterosexual. Warner (1993) crystallizes the import of heteronormativity by defining it as the assumption that “humanity and heterosexuality are synonymous” (p. xxiii). The historically located social imagining of schools and their communities as constituted by heterosexuals (Blount, 2000; Lugg, 2003) has the regulatory effect of making queer inclusive educational policies appear abnormal, which further provides the illusion of a threat calling for the mobilization of social actors and institutions in order to re-stratify heteronormative modes of social organization (see Matus & Rojas, 2015). Sedgwick (1990) argues that this presumption of heterosexuality and its attendant polarization of heterosexual and homosexual identities has been such a foundational organizing principle in contemporary Western societies that failure to interrogate it renders analysis of “virtually any aspect” of culture “damaged” (p. 1).

Informed by a queer theoretical lens, then, this critical analysis foregrounds interrogation of heterosexuality as a frequently privileged and compulsory construct in educational policy development that depends on the “closet,” understood as codes of knowing and not knowing, for its own “intimate representational needs [that the closet] serves in a way less extortionate to [itself]” (Sedgwick, 1990, p. 69). The metaphor of the closet functions as an organizing discursive arrangement that nominally involves degrees of silence and visibility in regards to one’s sexual and gendered difference from the presumed heterosexual norm. Of course, this metaphor works from the vantage point of the presumed heterosexual voyeur who enjoys the privilege of not having to describe oneself in relation to the regulating constraints of the closet. Heterosexuality is centered, presumed, and normative; while queer experience is a focal point for the panoptic gaze that either enforces closeting or permits levels of transgressive openness. The key to Sedgwick’s thinking is that the discursive construction of heterosexuality as both normative and dominant depends on the closet. Such epistemological stances are particularly dangerous because they allow for ‘knowing’ the importance of queer inclusion, and the attendant assuaging of liberal heterosexual

guilt that this positionality provides, while ‘not knowing’ how or even that such work ought to be taken up in educational research, policy, and practice.

Objectives and Methods

Within this historical and theoretical context, this study examined the social reality of schooling as created through discursive processes, such as educational policy, and performativity - the continued bodily and structural repetition of those discursive arrangements via enactment within social institutions (Butler, 1990; Gamson, 2000). This critical policy analysis focused specifically on performativity of the body politic, with attention to how emergent transgressive discourses of queer equity within educational policy have been taken up, enacted, and contested within the public sphere. Given this conceptual understanding of the general location of U.S. educational policy within a heteronormative matrix, the study was particularly interested in the process through which one school district operating in a state with high opposition to LGBT equitable educational policy nonetheless successfully introduced one such inclusive policy. Print media representations were the primary data source for this analysis in order to highlight the performance of the body politic in relation to this issue, which is to say how a constellation of public actors and social institutions reacted to the district’s interruption of the structural enactment of heteronormalized educational policy. These print media representations from major news outlets in the state provided a comprehensive, albeit partial, view of processes through which the body politic rescribed and interrupted heteronormative performance. Because queer theory impels movement beyond critique to advocacy and activism that alters material conditions, the study we took as its starting point the demonstrated leadership of the district staff and then attended most directly to public intersections with other policy actors so as to inform further capacity building for systematically equitable policy enactment across a range of differences.

Data sources included a sample of 74 print media articles from across nine years reporting on the development, implementation, and state-wide struggle over the adoption of domestic partner benefits (DPB) in the Pflugerville Independent School District in Central Texas. Pflugerville Independent School District (PfISD) was the first school district in Texas to adopt these benefits. Located in the Austin-Round Rock-San Marcos metropolitan area, just north of the Austin city limits, PfISD reported a total enrollment of 24,000 students within 3 high schools, 6 middle schools, 19 elementary schools, and 2 alternative campuses (“Pflugerville Texas Official Website,” 2017). The print media sample was produced via a comprehensive search of online databases covering the nine years of policy development, public discord, and final resolution (2006-2014) for the following five Texan newspapers: *San Antonio Express News*, the *Austin American Statesman*, *The Dallas Morning News*, the *Houston Chronicle*, and *Community Impact News*. A news outlet’s circulation within the state’s larger metropolitan areas was identified as an indicator of the papers’ visibility and influence. Secondary sources included selected media representations from other outlets that were identified through a general search of significant themes emerging from the five print sources, and which were assessed as relevant to understanding public performativity of the body politic in regards to this case.

Data analysis for print sources was conducted in two iterative processes. The first stage used the media sample to construct a chronological narrative of the policy adoption process, tracking it through development to final approval. This narrative is a critical analytic work that forms a microhistory of this policy event, one that is shaped to “reveal patterns of long-term social interactions and domination, while showing how people on a smaller scale still disrupt and bend these social structures” (Brewer, 2014, p. 274). Assembled from media reports of public events and re/actions, this microhistory aims less at probing the personal meaning making of individual policy actors than at mapping the constellation of public representation that both defined the policy conflict and illuminated contesting discourses and actions within the body politic. The second stage of analysis involved coding and categorizing methods to identify primary codes across the texts

(Lieblich, Tuval-Mashiach, & Zilber, 1998). Queer theory informed this analysis by focusing primary coding on mapping heteronormative assumptions, queer inclusive strategies, the interruption of heteronormative structures, and expression of social codes of knowing and not knowing in relation to queer persons and issues. From the primary codes, we developed a theme-based framework to further analyze the data. This framework focused analysis on 1) how queer inclusive educational policy was represented, 2) specific reactions or engagement in the public sphere in relation to this policy, and 3) strategies that supported the policy adoption through interruption of normalizing claims.

Results

Analysis in this case was less concerned with evaluating the impact of this specific policy than with the policy adoption process. Analysis was focused on understanding the socio-political systems and contexts shaping equity-oriented policy development and adoption, and interested in the involvement of various stakeholder groups within this process. This critical policy analysis identified four core themes related to a fracturing of a heteronormative educational policy structure that was elicited by the proposal of this DPB policy in PflSD. These include: 1) patterned public representations of queer inclusive educational policy as hetero-exclusive, 2) re-stratification of heteronormative social organization through disciplinary mechanisms, 3) socially transformative leadership through systematic engagement across multiple and intersecting differences, and 4) building district social justice capacity through structural efforts in professional development, hiring, and community engagement. These four themes will be fully explicated in the conference presentation, with specific attention to illustrative examples from the print media data.

Conclusions

Recalling that the metaphor of the closet demands interrogation of heterosexuality as a frequently privileged and compulsory construct in educational policy development (Pinar, 1998; Sedgwick, 1990), this analysis problematized the discursive arrangements and performative acts of a heteronormative perspective visible within this policy case. This analysis leads to four recommendations for educational policy makers and district level leaders seeking to adopt a new equity oriented policy within a contested environment: 1) develop policy within an intersectionality framework that consistently addresses equity issues across multiple manifestations of difference, avoiding strategies that fragment marginalized populations from one another or from a consistently integrated equity practice; 2) precede policy proposal with systematic capacity building through leadership hiring and development, educator professional development, community engagement, and board communication; 3) publicly communicate that the policy serves multiple and intersecting constituencies, resisting external attempts to isolate the policy effect to only one marginalized population; and 4) anticipate an escalating disciplinary reaction, and be prepared to manage this through a transparent communication plan engaging multiple stakeholders.

Bibliografía

- Blount, J. M. (2000). Spinsters, bachelors, and other gender transgressors in school employment, 1850–1990. *Review of Educational Research*, 70(1), 83–101.
- Brewer, C. A. (2014). Historicizing in critical policy analysis: The production of cultural histories and microhistories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 273–288.

- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. New York, NY: Routledge.
- Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P. L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068-1090.
- Eppley, K. (2009). Rural schools and the highly qualified teacher provision of No Child Left Behind: A critical policy analysis. *Journal of Research in Rural Education*, 24(4).
- Gamson, J. (2000). Lesbians, gays, straights, and the media. *GLQ: A Journal of Lesbian & Gay Studies*, 6(3), 451-454.
- GLSEN & Harris Interactive. (2008). *The principal's perspective: School safety, bullying and harassment: A survey of public school principals*. New York, NY: GLSEN
- Himmelstein, K. E. W., & Brückner, H. (2010). Criminal-justice and school sanctions against nonheterosexual youth: A national longitudinal study. *Pediatrics*, 127(1), 49-57.
- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Bartkiewicz, M. J., Boesen, M. J., & Palmer, N. A. (2012). *2011 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Lugg, C.A. (2003). Our straitlaced administrators: The law, lesbian, gay, bisexual, and transgendered educational administrators, and the assimilationist imperative. *Journal of School Leadership*, 3(2), 51-86.
- Matus, C., & Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*.
- O'Malley, M. P. (2013). Creating inclusive schools for LGBTIQ youth, staff, and families: Equitable educational leadership and research practice. In L. C. Tillman & J. J. Scheurich (Eds.), *Handbook of research on educational leadership for equity and diversity* (pp. 355-379). New York, NY: Routledge.
- O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 290-330.
- Pflugerville Texas Official Website. (2017). Retrieved from <http://www.pflugervilletx.gov/>
- Pinar, W. F. (Ed.). (1998). *Queer theory in education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Robinson, J. P., & Espelage, D. (2011). Inequities in educational and psychological outcomes between LGBTQ and straight students in middle and high school. *Educational Researcher*, 40(7), 315-330.
- Robinson, J. P., & Espelage, D. (2012). Bullying explains only part of LGBTQ heterosexual risk disparities: Implications for policy and practice. *Educational Researcher*, 41(8), 309-319.
- Sears, J. T. (1993). Responding to the sexual diversity of faculty and students: Sexual praxis and the critically reflective administrator. In C. A. Capper (Ed.), *Educational administration in a pluralistic society* (pp. 110-172). Albany: State University of New York.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Slattery, P. (2013). *Curriculum development in the postmodern era*. New York, NY: Routledge.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

49. Conducción escolar y equidad: Abordaje de casos de bajos logros de aprendizaje en escuelas primarias.

Corina Lusquiños

Resumen

La concepción y modalidad de abordaje de los bajos niveles de logro en los alumnos resultan estratégicos para avanzar en procesos equitativos de enseñanza que generen mayores oportunidades de aprendizaje. En el tema, se lleva a cabo un breve análisis exploratorio a partir de datos secundarios de la encuesta a directores asociada a las pruebas nacionales de desempeño y se selecciona específicamente la población de una de las jurisdicciones que logró altos resultados.

Los resultados muestran una tendencia homogénea a posicionar las causas de bajo nivel de logro en el alumno, y a implementar modalidades de acción coherentes con ello. Llamativamente no se hallaron diferencias significativas por el sector de gestión ni el contexto de la escuela.

Palabras claves: Liderazgo escolar – Conducción escolar – Aprendizaje – Niveles de logro – Equidad escolar.

• Introducción

América Latina es la región más inequitativa del mundo, y esa inequidad tiene su fiel reflejo en el sistema educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Pero la educación no solo reproduce las desigualdades, sino que las genera y legitima (Murillo y Martínez Garrido, 2015:243). Genera inequidad cuando no brinda una enseñanza de calidad, y la genera y legitima cuando no define ni implementa protocolos para la atención de bajos logros de aprendizaje. Abordar este último tema es introducirse en la micropolítica escolar y atender a uno de los factores más frecuentes de fracaso escolar.

• Objetivos

El objetivo de la ponencia es indagar en el abordaje que hacen las escuelas de los bajos logros de aprendizaje, a partir de las manifestaciones de sus propios directores.

Específicamente interesa:

- Conocer las concepciones de los directores sobre los factores de origen del bajo logro de aprendizaje de los alumnos.
- Identificar las modalidades de acción con las que las escuelas los abordan. Y,
- Observar la existencia de potenciales diferencias según el sector de gestión de la escuela y el contexto en el que esta se localiza.

• Fundamentación Teórica

Una escuela eficaz “promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias (Murillo, 2005:25); y (hace que) todos los alumnos avancen el máximo posible intentando, incluso, compensar las diferencias de partida (Murillo, 2007:85)... La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada (Murillo, 2007:282).

Todos los modelos de liderazgo escolar coinciden en que el director incide positivamente en los aprendizajes de los estudiantes cuando desempeña su rol teniéndolos como prioridad y referencia. El modelo de Leithwood *et al* (2006) hace referencia a las prácticas de 'Gestionar la instrucción' y reconoce que lo incluyó tardíamente a partir de capitalizar los aportes de otros estudios respecto de la importancia que tiene que el director ejerza su liderazgo con centralidad en lo pedagógico para influir positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2009:12). Leithwood toma las consideraciones de Waters para afirmar que las prácticas asociadas al monitoreo y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes son las de relación más estrecha con este, que puede llevar a cabo el director. El uso deliberado de los datos para el seguimiento resulta particularmente efectivo en las escuelas con mayores dificultades (Leithwood, 2006b:43). El modelo de Hallinger (2003) también incluye un conjunto de prácticas denominadas "monitoreo del progreso del estudiante"; y Fullan abona esta idea al afirmar que la influencia sobre los docentes no reside en el monitoreo directo a ellos y la observación de clases, (que llega a denominarla como una "demencia de la microgestión") (Fullan, 2017:183), sino en el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Este énfasis reiterado en la focalización y el seguimiento no tiene otro objetivo que la intervención temprana cuando esta progresión del aprendizaje no se produce como se había planificado.

Desde la teoría pedagógica, también se afirma que toda enseñanza debería ser concebida en una perspectiva a largo plazo, en el que cada acción se decide en función de su contribución esperada en la progresión óptima de los aprendizajes de cada uno (de los alumnos) (Perrenoud, 2010:33), organizándola a partir del error y de sus propios obstáculos de aprendizaje (Perrenoud, 2010:22).

Sin embargo, en la realidad e inmediatez de la vida cotidiana escolar, el proceso de evaluación formativa que debe llevar a cabo el docente, no siempre queda registrado, por lo que no se constituye en una fuente de información; y el proceso de seguimiento que debe llevar a cabo el director, con frecuencia lo hace teniendo en cuenta las calificaciones ya asignadas, que es lo que el docente registra. Esto deja al 'error u obstáculo de aprendizaje' más asociado a las posibilidades de promoción del curso, que a las del aprendizaje del alumno.

Desde una perspectiva de micropolítica escolar, el abordaje de los bajos logros tiene una incidencia directa en la equidad de los procesos y las oportunidades de aprendizajes de cada alumno. Y esta incidencia se profundiza cuando los bajos logros se asocian a su nivel socioeconómico, especialmente como consecuencia del efecto de segregación entre escuelas, asociado, por ejemplo, al sector de gestión (Murillo y Martínez Garrido, 2017; Gasparini, 2011).

• Método

Se trata de un análisis exploratorio de datos secundarios correspondientes a una encuesta a directores escolares asociada a la evaluación nacional de desempeño escolar.

Las variables empleadas son las siguientes:

- Opinión de los directivos sobre los factores que identifican como las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje: Pregunta estructurada de respuesta múltiple. Variable nominal.
- Acciones que se llevan a cabo para abordar casos de bajo nivel de logro según los directivos. Pregunta estructurada de respuesta múltiple. Variable Nominal.
- Sector de gestión: Estatal, Privado Confesional y Privado no Confesional). Variable nominal.
- Contexto Escolar: Denominada así para este estudio, esta variable indica el posicionamiento en cuartiles de la escuela según el porcentaje de hogares de estrato socioeconómico muy bajo que haya en su radio, en el marco de la jurisdicción. La exploración de la base muestra que se empleó un un orden descendente para calcular los cuartiles. Variable ordinal.

La asociación entre el sector de gestión de la escuela y el contexto en el que se localiza es leve aunque la tendencia es que las escuelas estatales se hallen con más frecuencia localizadas en contextos desventajosos, mientras que las escuela privadas se hallan en contextos más ventajosos.

Sin duda la asociación resultaría más fuerte, si no fuera por las escuelas privadas confesionales que tienen una distribución más homogénea en todo tipo de contextos (Ver Tabla i).

Tabla i: Escuelas participantes del relevamiento por sector de gestión y características del Contexto Escolar (En %)

Sector de Gestión de la Escuela	Contexto escolar				Totales N (%)	Cantidad de Alumnos
	G1	G2	G3	G4		
Estatual	63,4	51,5	40,2	36,3	345 (48,4)	32,6
Privada Confesional	24,6	31,4	31,8	36,9	221 (31,0)	67,4*
Privada no Confesional	12,0	17,0	27,9	26,8	147 (20,6)	
Totales N (%)	183 (25,7)	194 (27,2)	179 (25,1)	157 (22,0)	713 (100)	22.701

Fuente: Elaboración propia. *No se dispone del dato desagregado.
Coef. de Contingencia de Pearson: .231 Sig.: .000

Dadas las características del conjunto de datos secundarios empleados, el análisis se limita al nivel descriptivo.

• Resultados

En función del objetivo, se analiza en primer lugar, la opinión de los directivos sobre los factores que ellos identifican como principales causas de bajos logros de aprendizaje en los alumnos. En segundo lugar se avanza en la revisión de las modalidades de abordaje de los mismos, y, en tercer lugar, se analiza su potencial asociación con el sector de gestión de la escuela y las características del contexto en el que se localiza la escuela.

Cuando se les consulta a los directivos sobre cuáles son los factores que identifican como las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje en sus escuelas, el cuestionario les ofrece una serie de opciones, que si bien no agota las posibilidades reales, logra un barrido de interés.

La lectura de sus respuestas permite observar que la mayor parte de ellas se concentran en tres de las nueve opciones posibles. Estas son: 'Que los alumnos no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado' (62,5%); 'Que los padres no se preocupan por ellos' (57,1%); y 'Que necesitan un apoyo adicional que el maestro no puede darles' (52,3%) (Ver Tabla 1).

Estas respuestas reflejan las concepciones más frecuentes que los directores ponen en juego en la escuela a la hora de identificar el origen de los bajos logros de aprendizaje de los alumnos. Lo común entre ellas es que posicionan su causa fuera del aula y de la escuela; y la ubican principalmente en un atributo individual del alumno que, para abordarlo, no contaría con el apoyo de sus padres ni de su maestro. Es oportuno aclarar que, más allá de la definición del concepto, no existe en las escuelas un test que mida 'nivel de madurez', con lo cual la respuesta refleja un juicio con el que se rotulan ciertas manifestaciones de los niños.

Por otro lado, y en línea con los fundamentos teóricos presentados, son escasos los casos en que los bajos logros de aprendizaje son atribuidos a una modalidad de enseñanza inadecuada (11,2%) o a la falta de trabajo en equipo para su atención (10,9%) (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Opinión de los directivos sobre los factores que identifican como las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje por Sector de Gestión de la Escuela
(Respuesta Múltiple - En % de casos)

Opinión de los directivos sobre los factores que identifican como las principales causas de que los alumnos tengan bajos logros de aprendizaje	Sector de Gestión			Respon- dentes
	Estatat	Privada Confes- sional	Privada no Confes- sional	
Porque aún no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado	55,3	67,4	70,5	411 (62,5)
Sus padres no se preocupan por ellos	65,5	55,8	41,0	376 (57,1)
Necesitan apoyo adicional que el maestro no puede darles	49,7	54,4	54,7	344 (52,3)
No han aprendido contenidos previos	38,2	32,1	42,4	244 (37,1)
No les interesa los contenidos que los docentes enseñan	8,2	27,0	22,3	114 (17,3)
Viven en condiciones de pobreza	29,3	6,0	2,9	106 (16,1)
La modalidad de enseñanza es inadecuada	14,8	8,8	7,2	74 (11,2)
En la escuela falta trabajo en equipo para su atención	12,2	8,8	11,5	72 (10,9)
Tienen dificultades en la relación con sus compañeros	6,6	9,8	11,5	57 (8,7)
Respondentes (%)	304 (46,2)	215 (33,7)	139 (21,1)	658 (100,0)

Fuente: Elaboración propia. Casos Perdidos: 55

Respecto de las modalidades de abordaje de los bajos logros que se implementan en sus escuelas, los directores respondieron teniendo en cuenta las ocho opciones que ofrecía el cuestionario. También en esta oportunidad, la mayor parte de las respuestas se concentró en tres modalidades. Según los directivos, ante estos casos, lo más frecuente es solicitar ayuda al gabinete psicopedagógico (70,2%), solicitarle a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado (56,4%), y citar a los padres para pedirles su apoyo en el hogar (39,5%) (Ver Tabla 2). La primera modalidad de abordaje resulta intuitivamente coherente con la concepción de 'escaso nivel madurativo' de los alumnos atribuido a los alumnos que presentan bajos logros; pero las dos últimas modalidades llaman la atención, porque al hacer referencia a las causas, los directivos habían afirmado que estos casos necesitaban un apoyo que el docente no podía darles, y que los padres no mostraban preocupación por el aprendizaje de sus hijos (Ver Tabla 1). Es de destacar que, en cuarto lugar, un 34% de los directivos mencionó una modalidad de acción que se corresponde con los fundamentos teóricos presentados, que es 'la planificación conjunta de acciones por los maestros de los distintos cursos'.

Tabla 2: Acciones que se llevan a cabo para abordar casos de bajo nivel de logro por Sector de Gestión de la Escuela. (Respuesta Múltiple - En % de casos)

Acciones que se llevan a cabo para abordar casos de bajo nivel de logro	Sector de Gestión			Respon- dentes
	Estat al	Privad a Confes- sional	Privad a no Confes- sional	
Se solicita la intervención del gabinete psicopedagógico	64,0	83,0	65,5	469 (70,2)
Se le solicita a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado	60,9	52,9	51,7	377 (56,4)
Se cita a los padres y se solicita que refuercen el aprendizaje con apoyo en el hogar	32,5	44,7	47,6	264 (39,5)
Maestros de distintos grados planifican juntos acciones para esos alumnos	46,4	16,5	31,7	227 (34,0)
Se hace un seguimiento personalizado con el maestro del grado siguiente	23,0	16,5	28,3	148 (22,2)
Cada docente desarrolla su estrategia de intervención individual	21,1	13,1	19,3	122 (18,3)
Se solicita la intervención de un docente integrador	23,7	11,2	12,4	116 (17,4)
Se evalúa la derivación del estudiante a otra escuela	2,8	0,5	2,1	13 (1,9)
Respondentes (%)	317 (47,5)	206 (30,8)	145 (21,7)	668 (100,0)

Fuente: Elaboración propia. Casos Perdidos: 45

Aunque no resulte indicador de asociación, 'Derivar al gabinete psicopedagógico' es más frecuente en las escuelas privadas confesionales (83,0%). En las escuelas estatales, es más frecuente 'Solicitarle a cada maestro que se haga cargo del caso' (60,9%), y menos frecuente 'Pedirle apoyo a los padres' (32,5%). 'La planificación conjunta para el abordaje de los bajos logros' que resulta una modalidad valorada, es más frecuente en las escuelas estatales (46,4%) que en las privadas.

Aunque la asociación entre sector de gestión y contexto de la escuela es débil (Ver Tabla i.), si se observa la selección de opciones con mayor frecuencia de 'Causas de bajos logros' (Tabla 1) y 'Modalidades de abordaje de los bajos logros' (Tabla 2) por el Contexto de localización de la escuela, las tendencias de concentración y orden de prioridad de las respuestas no varían significativamente.

Tabla 3: Selección de opciones con mayor frecuencia de Causas de bajos logros (Tabla 1) y Modalidades de abordaje (Tabla 2) por Contexto de localización de la Escuela (En %)

Selección de opciones más frecuentemente elegidas en cada una de las preguntas	Contexto				Respon- dentes
	C1	C2	C3	C3	
Causas* (Tabla 1)					
Porque aún no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado	50,6	61,3	70,3	66,9	430 (62,0)
Sus padres no se preocupan por ellos	61,8	58,6	57,0	54,1	402 (58,0)
Necesitan apoyo adicional que el maestro no puede darles	53,4	53,8	50,0	52,2	363 (52,4)
No han aprendido contenidos previos	37,6	32,8	34,3	42,7	254 (36,7)
Modalidades de Acción** (Tabla 2)					
Se solicita la intervención del gabinete psicopedagógico	64,8	67,2	75,3	75,3	496 (70,4)
Se le solicita a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado	57,1	57,5	56,9	51,2	393 (55,8)
Se cita a los padres y se solicita que refuercen el aprendizaje con apoyo en el hogar	38,5	39,2	38,5	42,0	278 (39,5)
Maestros de distintos grados planifican juntos acciones para esos alumnos	41,2	33,3	33,3	31,5	246 (34,9)

Fuente: Elaboración propia. Ref.: *N: 693 CP:20 **N:704 CP:9

Los datos muestran que no existe asociación de las causas percibidas de los bajos logros, ni de las modalidades de abordaje, con el sector de gestión, ni con el contexto en el que se localiza la escuela. Esta tendencia es más fuerte aún en el último caso.

Con el sector de gestión, se observan leves tendencias de asociación, como por ejemplo, entre las causas, 'La falta de preocupación de los padres' (.186), y entre las modalidades de abordaje, 'Los maestros de distintos grados planifican acciones juntos' (.264), ambas más frecuentes en el sector estatal, más allá de las diferencias de contexto en el que se localizan las escuelas.

Tabla 4: Selección de opciones con mayor frecuencia de 'Causas de bajos logros' (Tabla 1) y 'Modalidades de abordaje d los bajos logros' (Tabla 2) por Sector de Gestión y Contexto de localización de la Escuela (Coef. de Asociación)

Selección de opciones más frecuentemente elegidas en cada una de las preguntas	C. de Contingencia de Pearson (Sig.)	
	Sector de Gestión	Contexto
Causas* (Tabla 1)		

Porque aún no han alcanzado el desarrollo madurativo adecuado	.138 (.002)	.140 (.004)
Sus padres no se preocupan por ellos	.186 (.000)	.057 (.543)
Necesitan apoyo adicional que el maestro no puede darles	.048 (.462)	.029 (.909)
No han aprendido contenidos previos necesarios	.079 (.125)	.082 (.212)
Modalidades de Acción** (Tabla 2)		
Se solicita la intervención del gabinete psicopedagógico	.184 (.000)	.096 (.102)
Se le solicita a cada maestro que implemente nuevas estrategias en su grado	.085 (.086)	.046 (.701)
Se cita a los padres y se solicita que refuercen el aprendizaje con apoyo en el hogar	.137 (.002)	.023 (.950)
Maestros de distintos grados planifican juntos acciones para esos alumnos	.264 (.000)	.068 (.370)

Fuente: Elaboración propia.

• Conclusiones

Luego de este breve análisis se puede afirmar que en este conjunto de escuelas, que en promedio tienen altos niveles de aprendizaje respecto de la media nacional, la concepción que poseen sobre los bajos logros de aprendizaje está asociada a problemas individuales de los alumnos cuyo origen no se halla en el aula ni en la escuela, y su abordaje es prioritariamente derivado a especialistas, involucrando al maestro a cargo y a los padres.

Dos aspectos llaman la atención en el conjunto de datos analizado, la concentración de las respuestas y la ausencia de diferencias significativas entre escuelas según el sector de gestión y el contexto en el que se localiza. Por otro lado, esto pone en evidencia la concepción institucional homogénea que las escuelas tienen sobre el tema y que atraviesa el sistema a nivel jurisdiccional, llegando a superar cualquier supuesto de segregación por nivel socioeconómico.

Si bien los hallazgos no coinciden con los fundamentos teóricos presentados, reflejan la fortaleza que tienen las concepciones organizacionales cuando logran instalarse. Ya que “cambiar la estructura superficial del sistema es fácil, penetrar en las creencias, modos de hacer y trabajar, es un proceso lento. Las nuevas propuestas siempre están amenazadas de ser acomodadas o absorbidas a los modos habituales de hacer, a la cultura tradicional de la escuela y del aula” (Bolívar y Murillo, 2017:82).

• Referencias

- Bolívar A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. y Vázquez, E. (2011). La segregación entre escuelas públicas y

- privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Desarrollo Económico*, 51 (202), 189-219
- Hallinger, P. (2003). School leadership development, in J.P. Keeves and R. Watanabe (eds.), *International Handbook of Educational Research in the Asia-Pacific Region*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishes.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report N° 800. University of Nottingham.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello. Bogotá.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad en América Latina. *CAEU/OEI Revista Iberoamericana de Educación* 69. Septiembre/Diciembre: 241-266.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 727-750.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

LÍDERES INTERMEDIOS Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

50. Liderazgo medio: Los jefes de departamento y las unidades departamentales como promotores del desarrollo profesional docente.

Sofía Chávez, chavezrojas.sofia@gmail.com
Magdalena Faúndez, mfaundezsaiz@gmail.com
Amanda Martínez, amandamartinezu@gmail.com
Isabel Zett, isabel.zett@gmail.com
Carmen Montecinos, carmen.montecinos@pucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen: Este estudio de caso único buscó comprender la unidad departamental como espacio de desarrollo profesional docente. En un colegio municipal con trayectoria de mejora que imparte clases de kinder a 4º medio, se realizaron dos grupos focales con los docentes de los departamentos de matemática y lenguaje y cuatro entrevistas semi estructuradas individuales a las jefas de departamento, jefa de unidad técnico pedagógica y director. Los resultados evidencian la configuración de los departamentos como comunidades profesionales de aprendizaje, siendo el jefe de departamento promotor y gestor del trabajo colaborativo y del desarrollo profesional, además de mediador de la comunicación entre dirección y su equipo. Se identifican oportunidades de mejora para que el trabajo en los departamentos apoye el aprendizaje organizacional.

Palabras claves: Liderazgo; Mejora de la educación; Desarrollo de competencias; Educación secundaria; Docentes.

Introducción¹

La literatura identifica el liderazgo distribuido como un elemento fundamental para comprender el mejoramiento continuo de los centros escolares (Ahumada, 2010; Murillo, 2006). El liderazgo distribuido involucra actores en diferentes posiciones jerárquicas de la institución ejerciendo procesos de influencia para el logro de metas compartidas (Cannatelli, Smith, Giudici, Jones y Conger, 2017). La distribución de liderazgo pedagógico potencia el liderazgo medio desplegado por docentes y no docentes encargados de asumir responsabilidades fuera del aula para, en alguna instancia institucionalizada, liderar el trabajo con sus pares (De Nobile, 2017). El liderazgo pedagógico da cuenta de las prácticas que implementan directores y otros líderes escolares para generar condiciones que fortalezcan las capacidades, motivaciones y compromiso docente (Hornig y Loeb, 2011).

¹ Se agradece a Fondecyt (Proyecto N° 1180687) el financiamiento para realizar este estudio y al proyecto Basal FB003.

Los jefes de departamentos y su contribución a la mejora escolar

La distribución del liderazgo pedagógico que incluye a docentes líderes, como los jefes de departamento, resulta más crítico para el mejoramiento de la enseñanza en la educación secundaria, en comparación al liderazgo del director (Ghamrawi, 2010, Printy, 2008). La influencia y agencia de los jefes de departamento se basa en la experiencia en la enseñanza y en los contenidos de las asignaturas y los intereses micropolíticos que comparten con sus colegas (Brown, Rutherford y Boyle, 2000). Leithwood (2016) destaca la unidad departamental como un elemento facilitador de una identidad profesional y sentido de colegialidad, factores clave para la construcción de visiones compartidas y culturas colaborativas.

En Chile, la investigación sobre el liderazgo y las funciones de los jefes de departamento en la educación secundaria es prácticamente inexistente (Cortez y Zoro, 2016). La revisión de la literatura sobre el trabajo de los jefes de departamentos muestran que realizan una variedad de tareas en pos del mejoramiento escolar (Wenner y Campbell, 2017; Peacock, 2014). Los jefes de departamentos son responsables de la calidad y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje, apoyando el desarrollo profesional de los profesores que pertenecen a su departamento (Busher y Harris, 1999; Grootenboer, Edwards-Groves y Rönnerman, 2015). Se espera que ejerzan liderazgo pedagógico orientado a estimular la colaboración, la coherencia y un ambiente colegial al interior del departamento (Busher y Harris, 1999). Du Plessis y Eberlein (2018) estudiaron el rol del jefe de departamento en el desarrollo profesional docente, identificando las reuniones departamentales como la principal estrategia para promoverlo. En contraste a la evidencia internacional, un estudio realizado en Chile mostró que las prácticas vinculadas al desarrollo profesional son ejecutadas principalmente por los jefes de UTP o por los directores, con poca incidencia de los jefes de departamento (Contreras, 2017).

Objetivos

Esta investigación es parte de un estudio más amplio que investiga la contribución de los jefes de departamentos en la educación secundaria en Chile. El objetivo general del estudio que se reporta en este trabajo es comprender la contribución de los jefes de departamento al desarrollo profesional docente al interior de las unidades departamentales. Se abordan los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las acciones que promueven el desarrollo profesional docente dentro del departamento.
2. Identificar los motivos de las acciones de desarrollo profesional dentro del departamento.
3. Identificar el sentido que le atribuyen los docentes a estas acciones de desarrollo profesional.
4. Comprender cuál es el rol del jefe de departamento en el desarrollo profesional docente.
5. Identificar factores que limitan la contribución de los departamentos a los procesos de mejora escolar.

Método

Para este trabajo hemos seleccionado uno de los establecimientos participantes, siguiendo un diseño de estudio de caso único (Yin, 2004). Los criterios de selección del establecimiento fueron tres: (a) trayectoria de mejoramiento simétrica entre disciplinas de lenguaje y matemáticas, según el Índice de Desempeño Educativo (IDE) (Valenzuela, Bellei y Allende, 2016); (b) contar con unidades departamentales; y (c) aceptar voluntariamente a participar en el estudio. Este colegio en particular presenta la característica de incluir a docentes de la educación básica y media en los departamentos (ver Tabla 1).

Los participantes (N=12) corresponden al director, jefa de unidad técnico pedagógica, jefas de los departamentos de lenguaje y matemática, quienes participaron en entrevistas individuales. Los docentes de los departamentos participaron en una entrevista grupal (ver Tabla 2). Cada participante firmó un consentimiento informado previo a la entrevista que fue audio grabada y transcrita para su posterior análisis de contenido utilizando el software Atlas.ti 8.

Tabla 1 *Caracterización del establecimiento*

Antigüedad del Liceo	50 años
Tipo de Establecimiento	Humanista-Científico
Niveles que atiende	Pre-kinder a 4º Medio
Matrícula Total	487
Nº Cursos por nivel	1
Nº Docentes	38
Nº Asistentes de la Educación	29
Miembros del Equipo Directivo	Director (1), Jefe Unidad Técnico Pedagógica (2), Inspector General (1), Psicólogo (1), Orientador (1), Encargado de Convivencia (1)
Sostenedor	DAEM

Tabla 2 *Antecedentes demográficos y laborales de los participantes del estudio*

Cargo	Años de ejercicio	Años en el Liceo	Años en el cargo	Género	Edad
Director (D)	11-15	0 - 5	0 - 5	M	31 - 40

Jefe Unidad Técnico Pedagógica (JUTP)	Sin dato	0 - 5	0 - 5	F	Sin dato
Jefa de Departamento Lenguaje (JDL)	16 ó más	16 ó más	0 - 5	F	50 - 60
Docente lenguaje	Sin dato	10-15	10-Jun	F	31 - 40
Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	20 - 30
Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	31 - 40
Docente lenguaje	16 ó más	0 - 5	16 ó más	F	41 - 50
Docente lenguaje	0 - 5	0 - 5	0 - 5	M	20 - 30
Jefe Departamento Matemática (JDM)	0 - 5	0 - 5	0 - 5	F	20 - 30
Docente matemática	16 ó más	16 ó más	16 ó más	M	50 - 60
Docente matemática	16 ó más	16 ó más	16 ó más	F	60 ó más
Docente matemática	Sin dato	Sin dato	Sin dato	M	Sin dato

Resultados

Se identificaron tres categorías que integran los hallazgos (ver Figura 1). Estas corresponden a *estructura organizacional*, referida a las características organizacionales asociadas a la relación entre el equipo directivo y los departamentos. La segunda, *funcionamiento departamental*, refiere a las relaciones profesionales establecidas entre docentes del departamento y el rol facilitador que cumple el jefe de departamento y las acciones de desarrollo profesional que implementan. La tercera *encapsulamiento de las acciones de mejora impulsadas por los departamentos*, responde a la interacción entre las estructuras y el funcionamiento departamental.

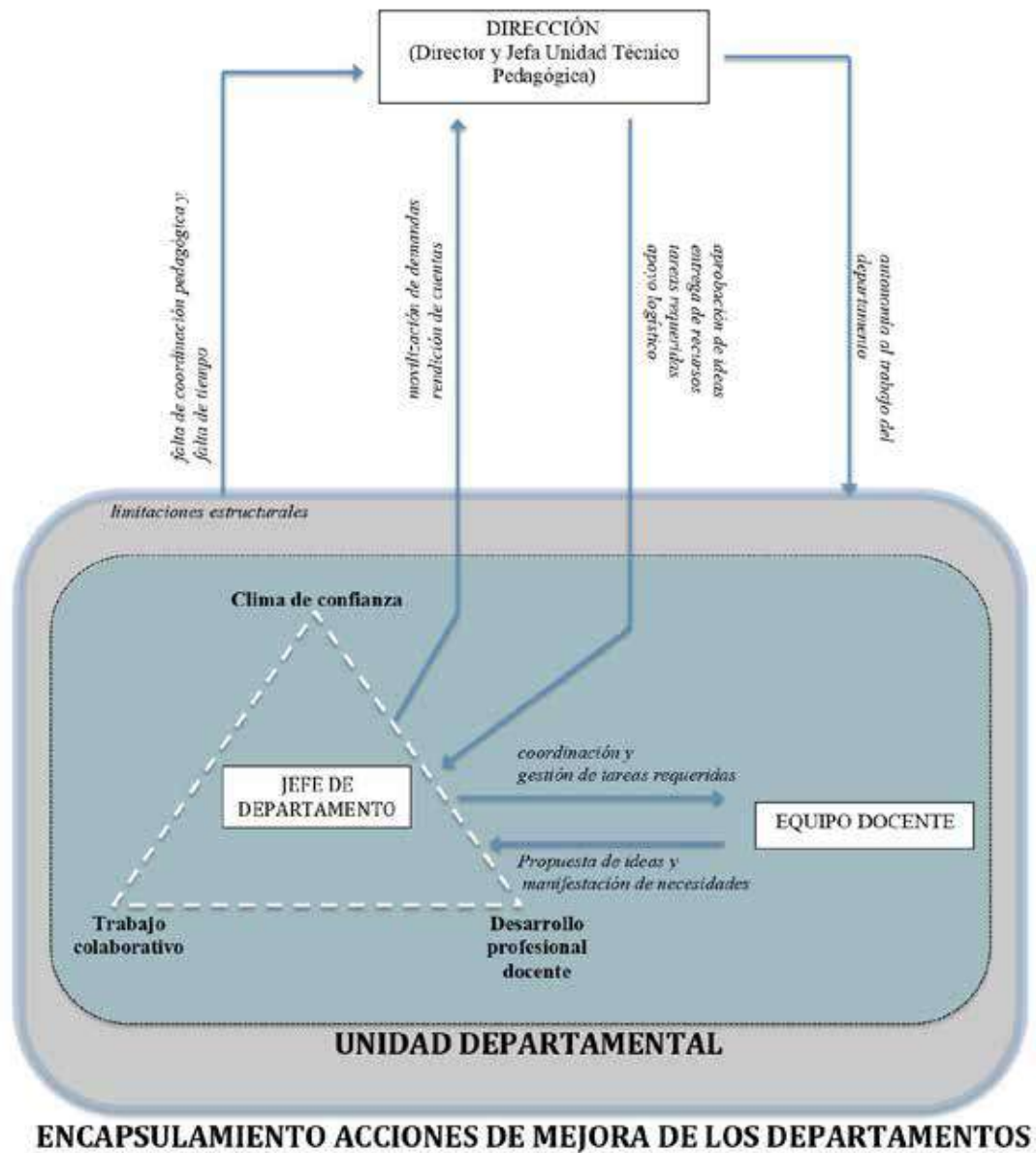
Estructura organizacional

Los departamentos estudiados se componen de docentes de enseñanza básica y media, que se reúnen semanalmente durante 90 minutos. Estas sesiones son presididas por las Jefas de Departamento quienes se encargan de elaborar la agenda para cada encuentro en respuesta a demandas desde la dirección y desde los docentes. Este cargo tiene asignado dos horas pedagógicas a la semana para realizar las funciones administrativas asociadas al rol, aparte del período estipulado para las reuniones del departamento.

La dirección estructura la planta docente en departamentos disciplinarios con dos propósitos centrales: (a) generar autonomía en la planificación colegiada de los procesos de enseñanza y aprendizaje y (b) monitorear y evaluar periódicamente los resultados académicos de estudiantes para informar dicha planificación. La estructura organizacional posibilita ciertas interacciones entre los docentes y jefas de departamento con el equipo directivo, considerando

que el director impulsa la distribución del liderazgo pedagógico, asumiendo él y la UTP principalmente funciones de apoyo.

Figura 1. Modelo integrador de resultados de la investigación



La **gestión y liderazgo de arriba hacia abajo**, desde dirección hacia las jefas de departamento, se caracteriza por el requerimiento de tareas al departamento, la evaluación y aprobación de ideas o prácticas innovadoras que se proponen en ese nivel, la asignación de recursos materiales, y el apoyo logístico como la gestión de tiempos y espacios. La rendición de cuentas en base a la planificación estratégica semestral y anual es una demanda de dirección a los departamentos. Los siguientes extractos ejemplifican la relación entre el equipo directivo y los departamentos:

“(...) porque al final es como las necesidades que tengan ellos dentro de su profesión o de su asignatura (...). Nosotros vemos también para los recursos que necesiten, los tiempos, para ir organizando, calendarizando” (Jefe UTP).

“A fin de semestre y a fin de año hay que mostrar los avances que se han tenido en el departamento, pero todo con pruebas, todo con acciones concretas, así como muestra de evaluaciones, fotos, informes (...) y piden hacer un análisis completo de lo que fue el semestre o el año” (JD Matemática).

Respecto a la **gestión y liderazgo de abajo hacia arriba**, desde las jefas de departamento hacia dirección, ésta consiste en la movilización de demandas y necesidades manifestadas por la unidad y la rendición de cuentas sobre el trabajo departamental. Respecto a las demandas, refieren a recursos materiales, tiempo y espacios para realizar actividades:

“(...) yo creo que por eso ha subido mucho acá el puntaje, porque ellos [dirección] apoyan todo lo que uno quiere hacer. ¿Qué es lo que necesitan? ¿Necesitan materiales? (...) ¿necesitan tiempo? démosle un poco más de tiempo quizás para entregar algún informe” (JD Matemáticas).

Funcionamiento departamental como espacio de desarrollo profesional

En cuanto a la **gestión y liderazgo lateral**, desde las jefas de departamento hacia los docentes, ésta consiste en realizar las tareas acordadas en la planificación elaborada colaborativamente entre ellos. Los docentes proponen a las jefas de departamento ideas y actividades pedagógicas y manifiestan las necesidades e inquietudes que emergen desde la práctica:

[¿Y por qué optaron por llegar a esta forma de organización?] “Porque consideramos que si nosotros estructuramos esto [planificación anual] con acciones determinadas, íbamos a ver si vamos cumpliendo y vamos a tener logros, porque si lo hacemos muy en el aire no resulta. Además, con esta forma todos participamos, porque son propuestas no mías, son propuestas de todos los profesores” (JD Lenguaje).

En los departamentos se presentan relaciones profesionales marcadas por la confianza, el respeto y el compromiso, facilitando un clima que permite la participación de todo el equipo aportando opiniones y recursos. Así, se reconoce una forma de trabajo colaborativa para la toma de decisiones en conjunto, manifestando una responsabilidad colectiva:

“Tenemos tanta confianza que yo no voy a dudar en preguntarle, o ella no va a dudar en preguntarme a mí (...) a lo mejor, en otros colegas no se da” (Departamento matemáticas, grupo focal).

Las jefas de departamento propician relaciones positivas y respetuosas entre sus pares, acogiendo las necesidades en espacios de reunión. Además, promueven y gestionan el trabajo colaborativo, a través de la articulación de los procesos de enseñanza inter-nivel, otorgando continuidad al aprendizaje de los estudiantes mediante el establecimiento de prácticas pedagógicas compartidas.

“Lo que yo he ido aprendiendo (...) es llevar una estructura del departamento, (...) en la parte de las clases, cómo van los chicos avanzando (...) tiene mucha relación con los profesores de básica a los de media, entonces esa es la comunicación que hay que tener, qué problemas tienen los chicos de básica que, cuando llegan a media, hay que solucionar.” (JD Matemática).

Las jefas de departamento son las responsables de la promoción y gestión de estrategias de desarrollo profesional docente, en base a los requerimientos formativos que éstos manifiestan. A través de las entrevistas se identificaron seis estrategias de desarrollo profesional docente. Tres de éstas propician el intercambio entre pares en el departamento y tres son gestionadas externamente. Las acciones internas corresponden a la reflexión entre pares, colaboración docente y capacitación entre pares. Las externas refieren a las redes pedagógicas comunales, visitas en aula y consultoría ofrecida por entidades externas. Así, en las reuniones departamentales se describen ejemplos de aprendizaje entre pares:

“Nosotros también lo hicimos en el departamento, nos tomamos [las evaluaciones] igual que a los niños. Practicamos un poco todo lo que vamos a hacer con los niños en clases (...). Nos dimos cuenta de varias cosas que teníamos que hacer bien, manejar bien los tiempos, fijarnos bien cómo anotar, cómo registrar la palabra que se equivocó, cuántas veces (...) así que entendimos muy bien el proceso, cómo hacerlo” (JD Lenguaje).

“Hemos aprendido contenidos nuevos también que nos ha enseñado Elisa [jefa de departamento] (...) porque cuando uno está un poco débil, sobre todo en octavo, porque con todo lo de primero medio, prácticamente pasó a octavo, y lo de octavo pasa a séptimo.” (Docentes departamento matemáticas).

El motivo de las acciones identificadas es la demanda desde dirección de la mejora de los resultados de los estudiantes. Por otra parte, el sentido que le atribuyen los docentes es promover la articulación de las prácticas pedagógicas con las características y necesidades particulares de los estudiantes:

“Bueno, [respecto a las tareas encomendadas al departamento] mejorar los aprendizajes, eso es como fundamental. Mejorar los aprendizajes, en realidad los puntajes SIMCE” (JD Lenguaje).

Encapsulamiento de las acciones de mejora que impulsan los departamentos

Desde los docentes se reconocen factores estructurales que limitan estas acciones, como la falta de tiempo para coordinar y llevarlas a cabo. Esto se ve reflejado en la inviabilidad de las visitas en aula por no tener horarios disponibles entre los docentes. Por otra parte, señalan que desde dirección falta coordinación pedagógica con departamentos, además de un trabajo más articulado interdepartamental y con el Programa de Integración Escolar. No existen espacios para que los departamentos compartan su trabajo con los otros departamentos.

Discusión y conclusiones

Los resultados ejemplifican el liderazgo medio propuesto por De Nobile (2017) en el ejercicio del rol de las jefas de departamento en un colegio que integra a docentes de básica y secundaria en conversaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje en una comunidad profesional de aprendizaje (Vanblaere y Devos, 2017; Visscher y Witziers, 2004). En estas comunidades se pone al centro el desarrollo profesional docente para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Se despliegan actividades que promueven la reflexión colectiva, la construcción de una visión compartida de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina, el intercambio de prácticas y la elaboración de recursos de aprendizaje. Los docentes reconocen la experticia de sus pares y esta se vuelve un recurso compartido para fortalecer aspectos disciplinarios y pedagógicos de su quehacer.

Las limitaciones estructurales identificadas influyen en el impacto y alcance de las acciones de desarrollo profesional. Así, las instancias que existen de aprendizaje docente responden a las contingencias de la realidad escolar, más que a una agenda de mejora planificada. La falta de coordinación pedagógica desde dirección coarta la transferencia de conocimientos de manera transversal en la organización, logrando solo impactar el aprendizaje individual y grupal en el departamento. Esta falta de coordinación se percibe desde los departamentos como un elemento que tensiona su trabajo. Desde dirección, sin embargo, se explica como la cesión de autonomía a cada unidad para responder a la demanda de mejora. Esta desarticulación entre ambos niveles organizacionales limita las posibilidades que el aprendizaje profesional se transfiera como un aprendizaje organizacional.

Referencias

Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.

Brown, M., Rutherford, D., y Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 237-258.

Busher, H. y Harris, A. (1999). Leadership of school subjects areas: tensions and dimensions of managing in the middle. *School leadership & management*, 19(3), 305-317. doi: <https://doi.org/10.1080/13632439969069>

Bustingorry, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>.

Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., y Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602.

Contreras, D. (2017). Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación, República de Chile.

Cortez, M., y Zoro, B. (2016). *El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: una mirada desde la literatura internacional*. (Nota Técnica N°. 8) Recuperado del sitio de Internet Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>

De Nobile, J. (2017). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership y Management*. 38(4), 395 - 416. doi: 10.1080/13632434.2017.1411902.

Du Plessis, A. y Eberlein, E. (2018). The role of heads of department in the professional development of educators: a distributed leadership perspective. *Africa Education Review* 15(1), 1-18. doi: [10.1080/18146627.2016.1224583](https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224583)

Ghamrawi, N. (2010). No teacher left behind: Subject leadership that promotes teacher leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 304-320.

Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. doi: 10.1080/19415257.2014.924985

Hernández - Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2004). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana, México.

Hornig, E., y Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69.

Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117 – 140.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24.

Peacock, J. S. (2014). Science instructional leadership: The role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.

Printy, S. (2008). Learning for teacher learning: a community of practice perspective. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 187-226.

Valenzuela, J., Bellei, C., y Allende, C. (2016) *Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement*. School Effectiveness and School Improvement. 27(4), 1 - 19. doi: 10.1080/09243453.2016.1150861

Vanblaere, B., & Devos, G. (2017). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 85-144. doi: 10.1177/0013161X17718023

Visscher, A., y Witziers, B. (2004). Subject departments as professional communities? *British Educational Research Journal*. 30(6), 785 – 800.

Wenner, J.A. y Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171.

Yin R.K. (2004). *Case study research: Design and methods*. 3a. ed. Thousands Oaks, CA.

51. Liderazgo intermedio desde las bisagras el sistema. Conversaciones con directivos, supervisores y atp mexicanos

JESUS DOMINGO SEGOVIA. Profesor Catedrático. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Email: jdomingo@ugr.es

Resumen

Esta ponencia expone resultados de una investigación I+D+i en desarrollo en un convenio de colaboración Universidad de Granada, RIEL e IAE, AC (México). Indaga sobre la realidad, dificultades y retos de los líderes intermedios mexicanos (supervisores, ATP y directivos escolares). Recoge los principales hallazgos emergentes de los diálogos académicos con estos profesionales en una veintena de talleres internacionales sobre liderazgo para la mejora educativa. Concluye destacando el rol de estos líderes intermedios, como dinamizadores, colegas críticos y asesores imprescindibles para que escuelas y maestros asuman el reto y la filosofía de ubicar a la escuela y a los “buenos” aprendizajes en el centro. Finalmente, repara en barreras y dificultades y propone repensar la formación, selección y funciones de estos profesionales.

Descriptor o palabras clave: Liderazgo, asesoramiento, administrador de la educación, calidad de la educación, capital social

1. Presentación y justificación del problema de investigación

El Sistema Educativo Mexicano está transformándose paulatinamente para caminar en línea con los planteamientos básicos propugnados por los países del entorno de la OCDE. En particular, el eslogan “la escuela al centro” viene a poner en valor algunas de las lecciones claves que hemos aprendido del cambio educativo, que vienen a señalar dos líneas clave, de una parte, resaltar el “núcleo pedagógico” de cada cambio y aproximándolo lo más posible a los procesos de enseñanza y aprendizaje; de otra, restablecer la idea de que cada escuela es la unidad base de la acción educativa y de la mejora.

En esta línea de acción, implementa una serie de reformas –puestas en cuestión en muchos de sus apartados en la actualidad–, pero que suponen un reconocimiento del papel primordial de la escuela y la comunidad educativa como clave de mejora. Al tiempo que viene desarrollando una política importante de transformación y profesionalización (formación y selección) de lo que Fullan (2015) vino a llamar las bisagras del sistema (servicios de apoyo escolar y directivos escolares). En este caso, dirección, supervisión y asesoría (ATP).

Dejando al lado otras cuestiones centrales, que no se pueden abordar aquí y ahora, se debe reconocer que el sistema educativo viene progresando con avances sustantivos en los últimos años. Proceso largo y controvertido dado que la realidad mexicana es especialmente compleja, por volumen, diversidad cultural, étnica, lingüística, económica, migraciones, etc.; lo que necesariamente influye. Pero algo no termina de marchar cuando existen evidencias y consenso en que los resultados educativos son aún deficientes y el fracaso y la exclusión educativa no retroceden lo que debieran.

Revertir esta situación requiere de claras medidas sistémicas, pero también que desde cada escuela se asuma el compromiso por la mejora y la transformación.

En este sentido, como afirma Ryan (2017), una educación inclusiva y una escuela que garantice el éxito para todos y entre todos no son una inclinación natural, ni algo que surja espontáneamente. Deben ser explícitamente cultivadas y promovidas desde cada Consejo Técnico Escolar (CTE), por lo

que se precisa de un liderazgo que induzca, de modo compartido, amigable y cooperativo, a trabajar “profesionalmente” por un mayor grado de éxito para todos y entre todos.

Poco cabe esperar de un sistema educativo dejado a sí mismo para que cada escuela sea justa e inclusiva, o bien sea el blanco de todas las políticas, programas y medidas externas y descontextualizadas que se puedan proyectar desde arriba. Menos aun cuando persisten graves déficits de capacidad de los directivos escolares para tomar iniciativas propias y los servicios de apoyo están más familiarizados en controlar y bajar políticas, programas y medidas a la escuela, y gestionar zonas de influencia, con “impulsores erróneos” del cambio (Fullan, 2011).

Un liderazgo para la inclusión se dirige, prioritariamente, a cómo articular su escuela, vinculada al contexto social, para lograr una mayor equidad del alumnado en las principales dimensiones (integración, reconocimiento y aprendizajes, entre otros). Este liderazgo se opone a ocupar sólo una posición formal en la organización, para vincularse a la práctica de grupos de personas que trabajan juntas, en una concepción de liderazgo compartido y distribuido, conectivo, comunitario y democrático, con otros líderes intermedios.

Construir el compromiso y las capacidades en las escuelas para llegar a ser cada día más justas e inclusivas no puede lograrse a falta de un fuerte compromiso profesional docente, un proyecto colectivo de mejora y un liderazgo pedagógico y resiliente. Requiere además un liderazgo distribuido (Harris, 2014), múltiple y compartido (Bolívar, 2014) entre los líderes educativos y el profesorado. Un liderazgo “profesional” articulado con otros líderes intermedios (Bassett, 2016; Grootenboer, 2018), como colíderes de los procesos para promover el aprendizaje de sus estudiantes y de dinámicas de su clase, en un marco de colaboración e interacción profesional. Existen otros liderazgos intermedios (middle leaderships), pero su rol es muchas veces denostado o invisibilizado pese a su potencial. De hecho, pueden actuar tanto como promotores o inhibidores de innovación, de articulación de un proyecto educativo comunitario o de una cultura democrática e inclusiva. Más particularmente, cuando ocupan una particular posición como bisagra del sistema. Desde este plano intermedio, normativamente pueden actuar desempeñando el papel clave de interconectores profesionales y asesores colaborativos que dinamizan el desarrollo del liderazgo pedagógico para la mejora educativa en las escuelas de su zona de influencia.

Todos ellos entran en interacción y pueden ser un claro motor de coherencia y mejora, ampliando el capital profesional y social del centro y de la propia acción de liderazgo, como staff de apoyo al desarrollo de un liderazgo eficaz orientado. Pero no siempre actúan así, coordinadamente, produciendo entonces disrupciones, dobles mensajes y desorientando las posibles acciones de mejora emprendidas por el propio centro educativo.

En ello, las bisagras del sistema pueden actuar o no de cara a que se articulen políticas locales y sistémicas, ejerciendo y apoyando liderazgos pedagógicos comprometidos con la mejora y enraizados en las escuelas, desde una perspectiva de asesoría, enlace y mediación conectiva.

Luego un gran desafío actual, es comprender cómo se pueden conformar e integrar productivamente estas redes de liderazgo en un proyecto común (de comunidad de práctica profesional inclusiva), a modo de motores, apoyos y recursos para una buena dirección de las escuelas hacia el fin propuesto.

Más particularmente importa también avanzar en determinados lineamientos como líderes pedagógico intermedios (de supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos) que ejercen como tales y asumen determinadas maneras de asesoramiento colaborativo y acompañamiento orientado hacia la justicia social. Para lo que no vale cualquier marco institucional, cultural y de interrelación profesional, que se base sólo en propuestas técnicas y relaciones de autoridad. En su lugar, colegas críticos profesionales que desde planteamientos de asesoría (Domingo-Segovia, 2009) y de liderazgo compartido y distribuido, coadyuvan al desarrollo de un proyecto educativo comunitario, liderado pedagógicamente por un directivo escolar y la participación de un equipo motor interno (en el seno del CTE) comprometidos con la mejora “real” del aprendizaje de su alumnado y el desarrollo de la profesionalidad docente de su plantel.

2. Método

El estudio se enmarca en un proceso de apoyo al fortalecimiento de la escuela pública mexicana mediante una serie de acciones de recogida de evidencias para contextualizar y optimizar los procesos de desarrollo profesional de directivos, supervisores y ATP en varios estados de México. Forman parte de procesos formativos de mayor calado en torno a diplomados sobre liderazgo y mejora educativa organizados por IAE o RIEL con distintas Entidades Federativas. En particular, recoge los principales hallazgos emergentes de los diálogos académicos con aproximadamente 1500 profesionales en 21 talleres internacionales sobre liderazgo para la mejora educativa desarrollados en Tlaxcala (4), Yucatán (2), Morelos (2), Michoacán (4), Guanajuato (4), Baja California (2) y Baja California Sur (1) en los tres últimos años. Estos diálogos se producen en talleres de debate de entre 60 y 80 participantes cada uno, de aproximadamente tres horas. Su formato es básicamente dialógico, a partir de una pequeña presentación del contenido y tras un período de formación teórico-práctica en un diplomado. Se desarrollan por equipos de debate con un tiempo amplio de exposición e intercambio de experiencias y opiniones conjuntas al final. Estos talleres son 5 con supervisores escolares, 4 con ATP, 4 con directivos y 7 con representantes de los tres sectores.

El debate se produce en torno a unos temas generadores de partida y otros emergen del compartir experiencias profesionales en los equipos de trabajo. Los talleres son grabados y transcritos, para su posterior análisis en profundidad. El proceso de investigación se desarrolla dentro de los marcos de la teoría fundamentada, con el apoyo de las herramientas del programa Nvivo 12.

3. Resultados y primeras conclusiones

Los resultados se agrupan en torno a los siguientes tópicos emergentes:

- a) *La escuela y el aprendizaje al centro.* Se confunde escuela responsable de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y de sus rutas de mejora, con escuela como blanco de políticas, programas e instrucciones a cumplir. Se habla de autonomía, pero los CTE están más al servicio de lineamientos y de cumplimentar documentos (bien pensados, pero mayoritariamente descontextualizados) que en constituirse realmente el foco de comunidades de práctica profesional que avanzan desde el análisis de sus evidencias y en torno a un proyecto educativo propio.
- b) *Rutas de mejora.* El tema de debate está en qué son, respuestas formales y numéricas a requerimientos institucionales, que llenan tiempos y espacios para el cumplimiento de las escuelas, o tiene pleno sentido y orientan la vida del centro, canalizan sus retos y buscan caminos propios para solventar sus dificultades y afrontar la mejora. Y, colateralmente, qué deben hacer entonces los servicios de apoyo al respecto, ¿dirigirlas o acompañarlas?
- c) *Barreras profesionales e institucionales.* A pesar de los procesos formativos y de selección de los profesionales que ocupan estos puestos, persisten inercias en el sistema que hacen común los celos mutuos, el bajar acciones y programas para que se apliquen en las escuelas y la simulación. La formación no termina de calar pues está focalizada en las capacitaciones y exámenes, en lugar de en la práctica profesional. El sistema se articula muy verticalmente y hay poco espacio y tiempo de reposo para hacer emerger la verdadera colaboración y reflexión profesional situada. Es evidente el miedo al cambio y la inseguridad de andar estos nuevos caminos, pero también hay muchas esperanzas en ello.
- d) *Ejercicio del liderazgo pedagógico.* Existe conocimiento sobre liderazgo, pero no ha llegado aún a impregnar la práctica profesional de estos profesionales. Parece persistir una idea de liderar para aplicar, implementar... orientaciones e instrucciones superiores. Se habla de

liderazgo de los directivos y de los supervisores en zona educativa o ámbito de actuación, pero con interferencias importantes con los conceptos autoridad, control y gestión. Quedando lo pedagógico en un segundo plano y en lugar de liderazgo compartido, es sólo distribuido o en escala.

- e) *Repensar funciones de los servicios de apoyo* (supervisión y asesoría). Ubicarse realmente dentro de la estrategia la escuela al centro supone abiertamente asumir funciones de colega crítico, cercano y que actúa como apoyo a la dinamización y sostenibilidad de procesos de mejora, asumiendo el rol de bisagra, mediación y líder interconectivo intermedio entre sistema y escuela. Lo que supone gran distancia con roles tradicionales como técnicos y autoridad, despojados del contexto y emociones.
- f) *Liderazgo intermedio*. Aclarado el concepto de liderazgo pedagógico eficaz, el tema es cómo implementarlo desde posiciones intermedias, como bisagras del sistema, para no interferir en las escuelas y que caminen por los lineamientos del sistema.
- g) *Formación y selección de estos profesionales*. Las buenas prácticas existentes deben ser el modelo, y no venir impuesto desde la SEP o el exterior. Concuerdan que sin formación y conocimiento, es imposible liderar, asesorar y supervisar, pero sin conocimiento real de la práctica educativa y del desempeño profesional en la función tampoco. Necesitan formación y selección, pero también mentoría y que se integren en comunidades de práctica profesional en el seno de CTE y CTZ. El principal reto es saber qué pueden hacer y atreverse a ello, por lo que necesitan sistemas de articulación y encuentro profesional, así como el apoyo del SATE.

Concluyen proponiendo independientemente del puesto un marco articulado de colaboración profesional, cargado de sentido, en el que fluyan procesos de diálogo franco y basado en evidencias, la paciencia y la priorización de lo verdaderamente importante (aunque en ello existen claras divergencias). Señalan como nuevo rol, el liderazgo pedagógico compartido, cada cual en su puesto, pero guiado por el diálogo profesional y el asesoramiento colaborativo, procesual y cercano como principales herramientas de los servicios de apoyo intermedios. Así como es emergente la puesta en valor de los directivos escolares, reivindicando su espacio y competencia. Y, para ello, todos demandan formación y posibilidad de desarrollo en este sentido.

Referencias Bibliográficas

- Bassett, M. (2016). The Role of Middle Leaders in New Zealand Secondary Schools: Expectations and Challenges. *Waikato Journal of Education*, 21 (1): 97–108.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2 (2), 147-175.
- Domingo-Segovia, J. (2009). Asesoría a la escuela para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En Vv. Aa. *Desarrollo de la gestión educativa en México: Situación y perspectivas*. (pp. 101-126) México DF: UPN.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. New York, NY: Wiley
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55 (4), 22-26.
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership. Leading Professional Learning*. London: Springer.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: Nueve miradas* (pp. 177-204). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

52. Brechas y formas de liderazgo distribuido en muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile.

Óscar Maureira, Luis Ahumada, Álvaro González y Mauricio Pino

Escuela de Postgrado e Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez.

Centro de Investigación en Liderazgo y Mejora Escolar- Líderes Educativos- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

omaureir@ucsh.cl ; luis.ahumada@pucv.cl; alvaro.gonzalez@pucv.cl ; mauricio.pino@pucv.cl

Resumen

Por su naturaleza el liderazgo en las organizaciones escolares pudiese ser mejor comprendido para su estudio, más como un tipo de práctica social que individual. Así, Gronn (2002), Spillane (2006), Harris (2012), Maureira et al. (2014), López-Yáñez (2012), Bolívar (2012), Sans-Martín et al. (2016), Ahumada et al. (2017), entre otros, promueven al liderazgo distribuido como estrategia clave para el desarrollo de capacidades en aprendizaje profesional docente, aprendizaje organizacional y naturalmente para el aprendizaje estudiantil. Así, a través de la administración de un cuestionario a docentes y directivos provenientes de dos muestras independientes, de poco más de un centenar de centros escolares, se detectaron magnitudes de brechas sobre la percepción de la distribución de liderazgos y sus patrones predominantes. Como resultados principales, se evidenció que tanto directivos como docentes perciben que la distribución de liderazgo favorece aprendizajes, sin embargo, son débiles las estrategias organizativas intra escuelas para detectar, promover y desarrollar liderazgos.

Palabras claves: Distribución del liderazgo, liderazgo distribuido, liderazgo escolar, Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido.

LIDERAZGO EN RED: DISTINTAS ESTRATEGIAS Y EVIDENCIA SOBRE SU IMPORTANCIA

53. Amigo crítico: una estrategia para fortalecer el liderazgo directivo en las Redes de Mejoramiento Escolar

María Elena Mellado Hernández
Carolina Villagra Bravo
Omar Aravena Kenigs

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE),
Universidad Católica de Temuco

Resumen

Esta investigación describe los resultados del proceso de acompañamiento realizado a 10 redes de mejoramiento escolar de la región de La Araucanía, por parte de amigos críticos del CEDLE. Este estudio de caso profundiza en la valoración de los líderes escolares respecto a los aprendizajes construidos y al cambio cultural experimentado, enfatizando en el rol mediador del amigo crítico para promover la reflexión, el desarrollo de capacidades e influenciar la transformación de creencias directivas tradicionales hacia un enfoque de liderazgo pedagógico. El estudio concluye en la necesidad de formar amigos críticos como una alternativa innovadora para el fortalecimiento del liderazgo educativo y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje en el sistema educativo desde una perspectiva del aprendizaje profundo.

Palabras clave: Liderazgo educativo, amigo crítico, redes de mejoramiento, aprendizaje colaborativo,

I. Introducción

En el contexto de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) impulsa la creación de las redes de mejoramiento escolar (RME) como una de las principales estrategias de apoyo a los centros educativos. Estas redes son asesoradas por una dupla de supervisores del MINEDUC y están conformadas por directores(as), jefes(as) de unidades técnico-pedagógicas de escuelas y liceos de un mismo territorio, además considera la presencia de un representante del sostenedor de la administración municipal o servicio local de educación. Se espera que el trabajo conjunto de estos actores propicie el desarrollo de capacidades individuales y colectivas e impacte positivamente en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Para el MINEDUC (2017a), la implementación de las RME supone el despliegue de un conjunto de estrategias colaborativas que propicien el intercambio de experiencias de liderazgo y la

reflexión acerca de las prácticas educativas. En este sentido, el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) desarrolla un proyecto denominado “Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, cuyo principal objetivo es orientar el desarrollo de capacidades profesionales al interior de estas redes en función de un modelo de acompañamiento con enfoque formativo y centrado en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico directivo.

En este contexto, la siguiente investigación describe los resultados del proceso de acompañamiento a 10 redes de mejoramiento de la región de La Araucanía que participaron del proyecto. Se profundiza en el rol del “amigo crítico” como la principal estrategia de acompañamiento para el desarrollo de capacidades directivas en las RME.

I. Introducción

En el contexto de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) impulsa la creación de las redes de mejoramiento escolar (RME) como una de las principales estrategias de apoyo a los centros educativos. Estas redes son asesoradas por una dupla de supervisores del MINEDUC y están conformadas por directores(as), jefes(as) de unidades técnico-pedagógicas de escuelas y liceos de un mismo territorio, además considera la presencia de un representante del sostenedor de la administración municipal o servicio local de educación. Se espera que el trabajo conjunto de estos actores propicie el desarrollo de capacidades individuales y colectivas e impacte positivamente en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Para el MINEDUC (2017a), la implementación de las RME supone el despliegue de un conjunto de estrategias colaborativas que propicien el intercambio de experiencias de liderazgo y la reflexión acerca de las prácticas educativas. En este sentido, el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) desarrolla un proyecto denominado “Transformación de Redes de Mejoramiento Escolar en Comunidades Profesionales de Aprendizaje”, cuyo principal objetivo es orientar el desarrollo de capacidades profesionales al interior de estas redes en función de un modelo de acompañamiento con enfoque formativo y centrado en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico directivo.

En este contexto, la siguiente investigación describe los resultados del proceso de acompañamiento a 10 redes de mejoramiento de la región de La Araucanía que participaron del proyecto. Se profundiza en el rol del “amigo crítico” como la principal estrategia de acompañamiento para el desarrollo de capacidades directivas en las RME.

II. Fundamentación teórica

En la actualidad, las redes educativas son parte indiscutible de la agenda política educativa a nivel internacional (Azorín y Muijs; 2017, OCDE, 2016; MINEDUC, 2017b; Muijs & Rumyantseva, 2014). Diversos estudios destacan esta modalidad de trabajo como una valiosa oportunidad para el desarrollo profesional directivo, entre otras cosas porque permite a los líderes escolares colaborar en la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes, además de intercambiar

experiencias de mejoramiento acorde a sus necesidades particulares (Hargreaves & O'Connor, 2018; Muijs, 2015). Asimismo, se ha evidenciado que el trabajo en red permite forjar lazos entre comunidades educativas de un mismo territorio, evitando su aislamiento profesional (Elmore, 2007; Chapman & Muijs, 2014; Leithwood & Azah, 2016).

Varios autores destacan el impacto de las redes educativas en el capital social y profesional de sus integrantes, en la medida que ofrezcan oportunidades de colaboración e interacción de calidad (Hargreaves & Fullan, 2012; Muijs, Mell & Ascow, 2010; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Por tanto, una condición necesaria para favorecer el desarrollo social y profesional es establecer relaciones de confianza y horizontalidad entre los integrantes y resguardar el sentido democrático de las relaciones.

Respecto a las condiciones para el aprendizaje, Rincón-Gallardo & Fullan (2015) advierten que la popularidad de las redes educativas como estrategia de mejora ha proliferado mucho más rápido que su efectividad. Muchas agrupaciones ahora denominadas “redes” pueden ser intrascendentes o incluso nocivas para sus integrantes (Chapman & Muijs, 2014; Hargreaves & O'Connor, 2018). Por tanto, es primordial configurar condiciones específicas para el trabajo en red, de modo que asegurar la colaboración eficaz y el aprendizaje profundo de sus integrantes (Fullan & Langworthy, 2014). En otras palabras, se requieren ambientes de confianza y cercanía, pero que a la vez desafíen las convicciones y creencias tradicionales de liderazgo.

Rincón-Gallardo y Fullan (2015), reconocen que un aspecto que puede favorecer el aprendizaje en red es contar con la colaboración de un facilitador con habilidades para orientar las relaciones y las dinámicas de trabajo, especialmente en la etapa de implementación. Para Segovia y Hernández (2008), este facilitador debe tener una orientación altamente contextual y flexible, que oriente el desarrollo desde un enfoque colaborativo, evitando la prescripción. Asimismo, debe poseer un liderazgo pedagógico que le permita orientar adecuadamente el aprendizaje profesional (Bolívar y Bolívar- Ruano, 2013).

Dentro de este enfoque de asesoramiento colaborativo, en el último tiempo diversas investigaciones internacionales reconocen el rol del “amigo crítico” como una estrategia capaz de favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional (Gurr & Huerta, 2013; Carlson, 2009; Swaffield & MacBeath, 2005; Martin y Russell, 2018). Varios autores destacan el rol de esta modalidad de asesoramiento como un factor clave para impulsar procesos de cambio. El amigo crítico desde su rol, entrega una mirada distinta de los procesos educativos, se involucra fuertemente en los contextos de práctica de las organizaciones escolares lo que le permite focalizar el acompañamiento en aquellos aspectos prioritarios que obstaculizan el mejoramiento, asumiendo además una relación de confianza y cercanía con sus integrantes (Escudero, 2009; Huerta, 2014; Swaffield, 2015; Costa & Kallik, 1993).

III. Objetivo del estudio

El principal objetivo de este estudio es describir la valoración de los directivos escolares acerca del rol del amigo crítico en el proceso de transformación de las redes de mejoramiento escolar de la región de La Araucanía acompañadas por el CEDLE.

IV.Método

Esta investigación educativa se enmarca en un estudio de casos múltiples, desde un enfoque metodológico cualitativo. Los casos del estudio corresponden a 10 redes de mejoramiento escolar que participaron del proyecto y que fueron acompañadas por un amigo crítico. El análisis del estudio se centra principalmente en el rol mediador del amigo crítico durante el acompañamiento a las redes. Las técnicas de información utilizadas fueron grupos de discusión, en los que participaron 139 directivos escolares y entrevistas en profundidad aplicadas a una muestra reducida y aleatorio de participantes.

El análisis cualitativo de los datos recogidos en las entrevistas y grupos de discusión se realizó estableciendo categorías centrales y sub categorías de análisis que emergieron de las valoraciones de los directivos escolares acerca del rol del amigo crítico.

V.Resultados

A continuación, se presentan el análisis de los principales resultados del estudio en función de las percepciones expresadas por los participantes de las redes de mejoramiento escolar acompañadas por el CEDLE. En este sentido, emergen tres grandes categorías que dan cuenta de las prácticas del “amigo crítico” para favorecer el aprendizaje profesional de los líderes escolares: a) AC como mediador de la discusión profesional, b) reflexión crítica como estrategia de desarrollo profesional y c) aprendizaje colaborativo y construcción de una cultura democrática.

Categoría “Amigo crítico como mediador de la discusión profesional”

Los participantes de las RME reconocen como un factor clave para el aprendizaje en red, la capacidad del amigo crítico para mediar la discusión profesional y focalizarla en el desarrollo profesional docente y el aprendizaje de los estudiantes, como principales desafíos de los líderes escolares.

“Nuestro amigo crítico siempre aportó con buenas preguntas para que nos demos cuenta cómo estábamos abordando el aprendizaje de los estudiantes, nos dimos cuenta que nuestro liderazgo era muy administrativo” (directora, red 5).

“Con nuestra amiga crítica trabajamos el Marco para la Buena Dirección, analizamos y discutimos el rol del director para liderar y apoyar la labor de los profesores” (jefe técnico, red 3).

Una de las prácticas efectivas para el aprendizaje en red tiene relación con lograr que sus integrantes, en tanto directivos escolares, desarrollen procesos reflexivos que les permitan profundizar en sus prácticas de liderazgo pedagógico para favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; Hargreaves y Fullan, 2012). En este sentido, la red se presenta como una valiosa oportunidad para que sus participantes fortalezcan su conocimiento pedagógico y retroalimenten sus prácticas, de modo que puedan gestionar mejores oportunidades de aprendizaje, tanto en la red como en sus respectivos centros educativos (Fullan, Hill, y Rincón-Gallardo, 2017).

Categoría “Reflexión crítica como estrategia de desarrollo profesional”

Los participantes de las RME valoran la reflexión crítica como una estrategia que les permitió cuestionar sus enfoques de liderazgo y avanzar hacia un desarrollo profesional situado:

“En la red profundizamos las discusiones con teoría, por ejemplo, en forma compartida leíamos un artículo breve y lo discutíamos, tensionándolo con nuestras propias prácticas” (jefa técnica, red 10).

“El amigo crítico fue un verdadero aporte para mí, porque me permitió darme cuenta que mi enfoque de liderazgo era de supervisión...o sea yo me dedicaba a vigilar a mis profesores en sala y no a que mejoren la enseñanza. Las discusiones y lecturas me hicieron darme cuenta que tenía que cambiar mi práctica” (director, red 4).

Estas textualidades, dan cuenta que los participantes de la red logran cuestionar colaborativamente sus enfoques tradicionales de liderazgo, sustentados en teorías de acción intuitiva y transitan hacia niveles de reflexión más profundos respecto a su rol de líderes pedagógicos, lo que les permite generar nuevas teorías de acción orientadas a mejorar las oportunidades de desarrollo profesional docente (Martin y Russell; 2018; Huerta, 2014)

Categoría “Aprendizaje colaborativo y cultura democrática”

Los participantes de las redes reconocen el rol amigo crítico para estimular el aprendizaje colaborativo entre los directivos escolares durante las jornadas de trabajo. En este sentido, emerge como uno de los principios de la red la necesidad de construir relaciones profesionales que tributen a desarrollar culturas de trabajo democrática y participativas.

“Nuestra amiga crítica nos instó a que seamos los protagonistas de nuestros aprendizajes, en una primera instancia íbamos a escuchar solamente, pero esa no es la finalidad de las redes, por eso asumimos que nosotros teníamos que involucrarnos de mejor forma en nuestros propios aprendizajes” (Directora, red 2).

“El plan de trabajo de la red lo construimos entre todos, el amigo crítico nos ayudó en la socialización de nuestras necesidades como colegios, fue un proceso muy enriquecedor para la red” (Jefe técnico, red 7).

Como se aprecia en los relatos, la colaboración efectiva entre los directivos escolares es una práctica que requiere erradicar aquellas regulaciones burocráticas y cualquier tipo de relación de autoridad al interior de las redes (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016b). En otras palabras, la colaboración efectiva implica asumir una responsabilidad compartida por el aprendizaje, tanto en las redes de mejoramiento escolar, como en los propios centros educativos (Hargreaves y O’Connor, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a).

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten concluir que los aprendizajes profesionales construidos en las redes de mejoramiento escolar poseen directa relación con la construcción de relaciones

simétricas y la capacidad de los participantes para configurar una cultura de trabajo colaborativo. En este sentido, el rol del amigo crítico como mediador del trabajo en red, parece tener un efecto positivo en el quiebre de creencias tradicionales de los líderes escolares, relacionadas principalmente a asumir posiciones de jerarquía y competitividad al interior de las redes.

En este sentido, el amigo crítico cobra relevancia porque se proyecta como una alternativa innovadora para aportar al desarrollo de capacidades de liderazgo educativo a través de la reflexión crítica de las prácticas directivas escolares. Las redes de mejoramiento escolar solo podrán impactar en el mejoramiento educativo en la medida que sus participantes logren desarrollar aprendizajes relevantes y “transferibles” a sus propios contextos de desempeño, por tanto, focalizar en el aprendizaje de los estudiantes como el “eje articulador” de la red es una oportunidad para fortalecer el liderazgo pedagógico como uno de los factores que más incidencia tiene en el mejoramiento escolar.

En relación a lo anterior, es importante destacar que el rol de amigo crítico puede ser asumido por distintas personas al interior de la red y no responde a un cargo formal, sino más bien a un enfoque de liderazgo que estimula la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas directivas como principal estrategia de aprendizaje profesional. Sin embargo, es importante considerar que el amigo crítico se caracteriza por poseer un perfil que orienta su desempeño en coherencia con los principios que sustentan el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. Por último, se concluye que las redes son un espacio idóneo para desempeñarse como amigo crítico, en tanto es un ejercicio que cada directivo escolar puede desarrollar como una estrategia de formación en desarrollo.

Referencias

- Azorín, C. y Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296.
- Bolívar, A.y Bolívar-Ruano, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educarnos*, 11, 11-34.
- Carlson, B. (2009). School self evaluation and the ‘critical friend’ perspective. *Educational Research and Review*, 4(3), 78-85.
- Chapman, C. & Muijs, D. (2014) Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393.
- Costa, A. & Kallik, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 5, 2-49.
- Elmore, R. (2007). Professional networks and school improvement. *School Administrator*, 64(4), 20-24.
- Escudero, J.M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Revista de Formació del Professorat*, (4), 1-4.
- Fullan, M. Hill, P. y Rincón-Gallardo, S. (2017). Deep learning: Shaking the foundations. *Pedagogies for Deep Learning: A Global Partnership*, 3, 1-39.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. London: Pearson.

- Gurr, D. & Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences 106, 4th International Conference on New Horizons in Education* (pp. 3084-3090).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement. Masters Research thesis*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Leithwood, K. (2016). Characteristics of Effective Leadership Networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- Martin, A. y Russell, T. (2018). Supervising the teacher education practicum: A self-study with a critical friend. *Studying Teacher Education*, 14(3), 331-342.
- MINEDUC (2017a). *Colaboración y aprendizaje en red: desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*. Santiago de Chile: Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa.
- MINEDUC (2017b). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*. Santiago de Chile: Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa.
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.
- Muijs, D., West, M. & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- Muijs, D. & Rumyantseva, N. (2014) Coopetition in education: collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- OCDE. (2016). *Trends shaping education*. OECD Publishing.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016a). Large-Scale pedagogical transformation as widespread cultural change in Mexican public schools. *Journal of Educational Change*, 17(4), 411-436.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016b). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-23.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). *Física social del cambio educativo*. Red de Escuelas Líderes.
- Segovia, J. y Hernández V. (2008). Una mirada crítica a la función asesora desde los servicios de apoyo externo. Recorrido y prospectiva. *Olhar de professor*, 11(2), 63-80
- Soto, J., Figueroa, I. y Yáñez-Urbín, C. (2017). Asesoramiento Colaborativo en Escuelas Municipales: Posicionamientos y Desafíos del Rol de Amigo Crítico en un Proyecto de Desarrollo Escolar Inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 245-264.
- Swaffield, S. (2008). Critical Friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 28(4) 323- 336.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.

54. Actividades relevantes y aprendizajes construidos por líderes sistémicos en un programa formación

José Manuel Améstica, Álvaro González, Mauricio Pino-Yancovic y Jonathan Santana
Centro Lideres Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen: Las recientes reformas educativas han dado relevancia a las redes de mejoramiento escolar; y dentro de ellas, a los líderes sistémicos como movilizadores de conversaciones orientadas a la mejora. En consonancia con esto, últimamente se ha formado a directivos escolares en habilidades y conocimientos asociadas a este tipo de liderazgo. Este trabajo tuvo por objetivo describir los aprendizajes construidos por líderes sistémicos dentro de un programa de formación continua, rescatando su experiencia y conocimiento particular durante el proceso. Para ello, se analizaron 17 bitácoras individuales, en las cuales se identificaron aprendizajes relevantes de orden conceptual, estratégico y relacional. Estos resultados generan discusiones relevantes para futuras experiencias de formación, así como se levantan desafíos para colaborar y aprender en red.

Palabras clave: Sistema educativo, reforma de la educación, liderazgo, formación profesional, aprendizaje.

Introducción

En el marco de las últimas reformas educativas, se ha invitado a cambiar ideas tradicionales por nuevas formas de funcionamiento, fomentando el paso desde la competencia a la colaboración y desde el aprendizaje individual al desarrollo profesional docente colectivo. Promover estos cambios requiere de alta coherencia entre los distintos niveles del sistema educativo, lo que resulta elemental para sostener la mejora (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Fullan, 2011). Esto fundamenta el sentido de las redes de mejoramiento escolar y de quienes participan en ellas, cuyo desafío es comprender el liderazgo desde una perspectiva sistémica.

Las redes colaborativas han sido instaladas en diversos sistemas educativos, con el fin de promover aprendizajes colectivos (Chapman y Fullan, 2007; Muijs, 2015; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Sobre la convicción de que estas redes constituyen una buena estrategia para nuestro país, el Ministerio de Educación ha promovido su funcionamiento desde el año 2015, logrando su implementación amplia el 2016, en distintas regiones. En principio, en ellas participan directivos de establecimientos educacionales que comparten un territorio, y tienen como propósito clave la colaboración entre sus integrantes, con foco en potenciar la mejora educativa (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016) intercambiando experiencias y generando conocimiento local.

La literatura ha descrito el rol esencial del Liderazgo Sistémico en estas redes, asociado a buscar la equidad y la mejora facilitando relaciones dentro de los establecimientos educativos, así como entre ellos y la comunidad (Chapman, Chestnut, Friel, Gall y Lowden, 2016). El liderazgo sistémico permite apoyar la mejora educativa al promover el aprendizaje continuo en los distintos niveles de gestión, generando capacidades y respuestas articuladas frente a las políticas educativas (Austin y Harkins, 2008; Collison y Cook, 2007).

Dada su relevancia, se ha señalado la necesidad de promover el desarrollo y formación de líderes sistémicos, que se involucren activamente en los desafíos de las reformas educativas (Fullan y Quinn, 2016). En consonancia con esto, el Ministerio de Educación, en alianza con algunas

instituciones de educación superior, concibió recientemente dos centros de liderazgo escolar, que entre otras acciones han implementado programas de formación sobre liderazgo sistémico a directivos de escuelas públicas chilenas. Este trabajo se situó en uno de estos programas, el cual utilizó un modelo de aprendizaje basado en la indagación sobre la propia experiencia (Kolb y Kolb, 2009), y un diseño que contempló el aprendizaje entre pares y la transferencia a sus redes y establecimientos de desempeño. En este programa se realizaron acciones significativas en grupos de trabajo pertenecientes a territorios cercanos, promoviendo el diagnóstico de las redes escolares, y el diseño de procesos de acompañamiento a las mismas.

Sin embargo, contribuir a la formación de líderes sistémicos no es un trabajo sólo de diseño, sino también de evaluación constante. Algunos acercamientos a líderes sistémicos egresados de este programa han dado cuenta de sus aprendizajes relevantes, así como de los desafíos que contempla transferir lo aprendido a redes que son diversas y desafiantes (González, Améstica y Allendes, 2018; Pino-Yancovic, González, Ahumada y Del Pozo, 2017). Siguiendo esta línea, hoy resulta fundamental comprender los aprendizajes vividos y relevados por los mismos líderes sistémicos en formación.

Este trabajo busca un acercamiento a estos aprendizajes, en base a dos preguntas: ¿qué dispositivos y actividades de aprendizaje resultaron relevantes para los líderes sistémicos en su proceso de formación? ¿qué aprendizajes emergen en estas actividades, en la formación en liderazgo sistémico?

Fundamentación teórica

Para entender la experiencia de los líderes sistémicos durante su proceso de formación, se deben describir los desafíos específicos que conlleva su formación y desarrollo (Ahumada, Pino-Yancovic, González y Galdamés, 2016). Algunos autores señalan que en los programas se debe incluir a distintos tipos de líderes escolares, así como agentes que se vinculen con organizaciones no escolares (Niemi y Isopahkala-Bouret, 2015; Schleicher, 2012). A la vez, se ha rescatado la importancia de sostener una mirada del sistema educativo como una gran escuela, promoviéndose el desarrollo y bienestar de todos sus agentes (Close, 2016; Simon, 2015).

Otros autores señalan que, para lograr lo anterior, el aprendizaje en liderazgo sistémico debe desarrollar herramientas que faciliten la construcción de sentidos compartidos, de forma que se distribuyan roles, responsabilidades y poder entre los miembros de la red (Rieckhoff y Larsen, 2012). De esta forma, el aprendizaje posterior puede orientarse a prácticas para identificar mejoras en las metodologías de enseñanza, transferibles a los distintos contextos de desempeño (Supovitz, 2014).

Respecto de estos aprendizajes y su transferencia, Ahumada et. al (2016) señalan que el desarrollo del liderazgo sistémico no es ajeno al contexto político y cultural de los distintos países. Por lo tanto, se apunta a que la formación debe ser consonante con los desafíos específicos que este contexto presenta. Esto es relevante con los antecedentes que se poseen sobre las redes de mejoramiento escolar: cuyos procesos se ven igualmente mediados por aspectos como el contexto sociocultural, la trayectoria, organización y capital social de la red (Ministerio de Educación, 2017).

Objetivos

El objetivo de este trabajo fue conocer los aprendizajes construidos por líderes sistémicos dentro de un programa de formación. Para dar cuenta de ello, se identifican las actividades que resultaron relevantes para los participantes del programa, y se describen los principales aprendizajes relevados desde su propia experiencia.

Método

Esta investigación fue realizada en el marco de un programa de formación enfocado en el liderazgo sistémico y el aprendizaje en red. Su diseño consideró la realización de cuatro módulos formativos, orientados de la siguiente forma:

Tabla 1. Descripción de un programa de formación en liderazgo sistémico.

OBJETIVO DE APRENDIZAJE DESARROLLAR CAPACIDADES DE LIDERAZGO SISTÉMICO PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE ENTRE ESCUELAS Y LICEOS A TRAVÉS DE REDES ESCOLARES.				
Módulos	Módulo 1: Nuevos líderes para un nuevo sistema	Módulo 2: Redes y acompañamiento	Módulo 3: Prácticas de liderazgo sistémico	Módulo 4: Movilizando innovación en redes escolares
Metas de aprendizaje	Los líderes sistémicos interpretan el actual contexto de transformaciones del sistema escolar chileno, y adecúan sus prácticas en coherencia con los marcos de actuación y de política educativa sobre liderazgo y mejora escolar.	Los líderes sistémicos aplican estrategias de acompañamiento en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando conocimientos asociados al funcionamiento de redes escolares.	Los líderes sistémicos fortalecen comunidades de aprendizaje en sus establecimientos y en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando prácticas de liderazgo sistémico.	Los líderes sistémicos aplican herramientas de indagación colaborativa y generación de conocimiento compartido, para facilitar innovación entre escuelas y liceos en redes de mejoramiento escolar.
Tareas auténticas	Caracterizar las prácticas de liderazgo de los participantes al interior de sus establecimientos según niveles de colaboración.	Diagnosticar el funcionamiento de sus redes según dimensiones ¹ propuestas por el equipo del Diplomado y definir posibles acciones o intervención para mejorar su funcionamiento.	Evaluar el liderazgo distribuido al interior del establecimiento, e identificar prácticas y habilidades de liderazgo sistémico que mejoren el funcionamiento de sus redes a partir de marco ² propuesto por el equipo del Diplomado.	Desarrollar un plan de acción y acompañamiento a sus redes en base a ciclo de indagación colaborativa, considerando el diagnóstico del funcionamiento y las prácticas y habilidades de liderazgo sistémico.
Conceptos clave	• Pensamiento sistémico. • Colaboración. • Capital social. • Organización de la red. • Liderazgo distribuido. • Trabajo en equipo. • Innovación y mejora. • Indagación colaborativa.			

Fuente: González, Améstica y Allendes (2018).

En estos módulos se realizaron actividades orientadas a contextualizar la formación, diagnosticando la realidad de cada una de las redes, y desarrollando herramientas concretas para facilitar prácticas de liderazgo sistémico. Para estos fines se realizaron seminarios presenciales con actividades grupales, tareas individuales en una plataforma virtual, y tutorías grupales en los propios establecimientos de los directivos participantes. Como actividades clave, los participantes elaboraron planes de acompañamiento para las redes escolares, así como una bitácora individual en la que registraron su experiencia de aprendizaje a lo largo del programa de formación.

En específico, este trabajo consideró la experiencia de aprendizaje narrada en las bitácoras individuales, abarcando a un total de 17 participantes en su experiencia dentro del programa. En estas bitácoras, los líderes sistémicos pudieron plasmar las reflexiones surgidas en las distintas actividades. Con ello, se pudo tener acceso a aprendizajes construidos entre el propio programa de formación, y la experiencia situada en sus escuelas y redes de mejoramiento escolar.

Para este estudio, se seleccionó una muestra de bitácoras escritas por líderes escolares de dos regiones de Chile, que destacaron por adquirir un carácter narrativo y personal para sus autoras y autores. Las bitácoras escogidas conformaron el corpus de datos, y fueron analizadas desde una mirada cualitativa, intentando reconocer los principales aspectos del aprendizaje construido. Los resultados de este análisis son descritos a continuación.

Resultados

En general, las bitácoras dan cuenta de tres actividades relevantes: los seminarios teóricos, la experiencia de diagnosticar sus redes con ayuda de otros participantes; y las tutorías grupales por parte del equipo docente del programa. El proceso de diagnóstico se vio fortalecido por conceptos abordados en los seminarios, y resultaron clave para poder volver a mirar sus contextos de red, identificando con mayor claridad los desafíos a resolver. Una vez abiertos estos desafíos, las tutorías permitieron explicitar inquietudes sobre las redes en las que participan, y develar estrategias para poder movilizar a otros hacia mayores niveles de colaboración.

Posteriormente, se pudieron identificar tres tipos de aprendizajes que se articulan en la reflexión de los líderes sistémicos, y que son de tipo conceptual, estratégico y relacional. Los primeros aprendizajes ocurren cuando los líderes utilizan el programa de formación para volver a revisar sus propios contextos, dando nombre a aquellos problemas que experimentan en su experiencia en red. Tal es el caso de la dicotomía “reunión-red” para entender los espacios de colaboración. El contraste entre la propuesta teórica y la realidad contextual de las redes escolares aparece como hito fundacional para enriquecer sus propios roles, y proyectar nuevas posibilidades de acción.

Como segundo aprendizaje, aparecen aspectos estratégicos asociados a las tutorías grupales, y se orientan ahora hacia las condiciones de poseer las redes, en tanto faciliten u obstaculicen la realización de acciones transformadoras. Esta segunda mirada al contexto de la red involucra al líder sistémico junto con otros directivos, rescatando su voz sobre las necesidades compartidas para aprender entre escuelas. Al realizar esto, los líderes sistémicos rescatan la importancia de incluir a otros en el diagnóstico, socializar los resultados, y convocar para la identificación de acciones viables y relevantes.

El último tipo aprendizaje se desprende del anterior, y se relaciona al tránsito desde el diagnóstico al diseño de acciones de acompañamiento a la red. Este proceso abrió reflexiones relevantes sobre habilidades interpersonales, emocionales y estratégicas que resultaron relevantes para ejercer el liderazgo sistémico. Aquí, el aprendizaje adquiere un carácter más bien individual, donde los líderes sistémicos valoraron sus propias herramientas para convocar y ‘seducir’ a los miembros de las redes, bajo una mirada y propósitos compartidos. Es un tipo de aprendizaje que trasciende lo conceptual y lo contextual, para aterrizar en la propia historia y motivaciones de cada líder sistémico.

En general, se observa cómo estos aprendizajes circulan desde la teoría, para luego asentarse en el contexto de red, y decantar en la individualidad de cada líder sistémico. Desde el programa de formación se aprecia cómo los participantes dieron sentido a la relación entre las formas de trabajar en red, la calidad de las conversaciones entre agentes escolares, y los efectos de éstas en el mejoramiento educativo y el aprendizaje conjunto.

Conclusiones

El análisis de las bitácoras permite identificar actividades relevantes dentro del programa de formación en liderazgo sistémico, además de revelar aprendizajes que, aunque son distintos, se muestran simultáneos e interrelacionados. Por un lado, aparece un aprendizaje conceptual que es utilizado para el análisis y comprensión de las actuales condiciones para el trabajo en red, y que deriva en la construcción de desafíos colectivos. Por otro lado, los líderes sistémicos rescataron aprendizajes de carácter relacional y estratégico, relacionados con sus habilidades personales para convocar y seducir a otros agentes bajo una mirada compartida, en un proceso que es a la vez técnico y relacional.

Apreciar estos aprendizajes permite comprender la complejidad de las reformas educativas, como procesos que involucran a territorios y agentes educativos con saberes específicos. En este sentido, el análisis de las bitácoras evidenció el carácter sistémico del aprendizaje construido para este tipo de liderazgo, donde la experiencia individual se relaciona inevitablemente con las condiciones de las redes, y las características de los territorios. Así, los aprendizajes individuales aparecieron

intrincados a los contextos profesionales de los participantes, a la vez que los conceptos toman sentido al ponerse en juego en estrategias de acción y relaciones interpersonales.

El acercamiento a la experiencia de los líderes sistémicos dentro del programa de formación abre preguntas relevantes, relacionadas a cómo se entenderá su aprendizaje, y cómo éste puede evaluarse. Los resultados muestran que este aprendizaje trasciende lo conceptual, para incluir aspectos estratégicos y relacionales en la experiencia de formarse como líder sistémico. De esta forma, se requiere realizar un acompañamiento que considere las distintas dimensiones, en un crecimiento profesional complejo.

Por otro lado, es necesario rescatar prácticas de formación y evaluación que contemplen la relación entre la teoría y los contextos de desempeño: puesto que entre ambas instancias se ponen en juego las distintas habilidades de un líder sistémico. Revelar acciones como el asesoramiento en terreno, el trabajo colaborativo, y la indagación sobre la propia práctica parece esencial.

Por último, es destacable la relevancia de comprender las experiencias de aprendizaje en los programas de formación en liderazgo sistémico, de forma que dichos aprendizajes contribuyan a promover mayores niveles de colaboración entre establecimientos. Esta colaboración permite, en el largo plazo, lograr mejoramiento y equidad educativa.

Referencias

- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A., Galdames, S. (2016). *Liderazgo Sistémico: 7 Lecciones para la Formación de Líderes Educativos que Aprenden en Red*. Nota Técnica N° 5, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Austin, M. S. y Harkins, D. A. (2008). Assessing change: Can organizational learning “work” for schools? *Learning Organization*, 15(2), 105-125.
- Bottoms, G., y Schmidt-Davis, J. (2010). *The Three Essentials: Improving Schools Requires District Vision, District and State Support, and Principal Leadership*. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-andpractice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. y Lowden, K. (2016) Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Chapman, C. y Fullan, M. (2007). Collaboration and Partnership for Equitable Improvement: Towards a Networked Learning System. *School Leadership y Management*, 27(3), 207–211. doi: 10.1080/13632430701379354.
- Close, P. (2016). ‘System leader’ consultancy development in English schools: A long-term agenda for a democratic future? *School Leadership y Management*, 36(1), 113-132. <http://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160214>.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems. UK: Corwin Hopkins, D., y Higham, R. (2007). *System leadership: mapping the landscape*. *School leadership and management*, 27(2), 147- 166.
- González, A., Améstica, J. M. y Allendes, P. (2018). *Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017: Lecciones y desafíos para promover colaboración y aprendizaje en redes escolares*. Nota Técnica N° 10. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. En S. Armstrong y C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*. London: SAGE.
- Ministerio de Educación (2017). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar: Informe final*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Resumen-ejecutivo-redes-mejoramiento14-07-2017.pdf>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586. doi: 10.1080/03054985.2015.1047824.
- Niemi, H., y Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent work for equity and lifelong learning in the finnish educational system. *The New Educator*, 11(2), 130-145.
- Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., y Del Pozo, M. (2017). *Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red: ¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación?*. Nota Técnica N°8-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Rieckhoff, B. S., y Larsen, C. (2012). The impact of a professional development network on leadership development and school improvement goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. doi:10.1108/JPC-09-2015-0007.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing, Paris.
- Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership y Management*, 35(5), 544-558.
- Supovitz, J. A. (2014). *Building a lattice for school leadership: The top-to-bottom rethinking of leadership development in England and what it might mean for American education*. Consortium for Policy Research in Education.

55. “Estar con y aprender del otro”. El propósito moral del Liderazgo Sistémico para directivos escolares

Álvaro González y Mauricio Pino-Yancovic

Centro Lideres Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

A partir de un estudio de seguimiento a la formación de directivos escolares en Liderazgo Sistémico, desarrollada en dos regiones de Chile en los años 2016 y 2017, este artículo busca comprender cómo los líderes formados elaboran y desarrollan un sentido y propósito orientado al mejoramiento educativo, a través de procesos de colaboración en redes escolares. Los resultados indican que, a pesar de que el contexto no entrega incentivos para colaborar y más bien empuja a los establecimientos a competir entre sí, los líderes formados identifican aspectos necesarios para generar una colaboración efectiva que les permita aprender con y de otros para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes de un territorio, promoviendo condiciones de justicia social.

Palabras clave

Liderazgo sistémico; Propósito moral; Redes escolares; Mejoramiento educativo

Introducción

En el sistema educativo chileno, la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) dotan de recursos, atribuciones y establecen mecanismos de rendición de cuenta a nivel de cada unidad educativa para apoyar, evaluar y orientar el mejoramiento escolar (Contreras & Corbalán, 2010; Parcerisa & Falabella, 2017; Pino Yancovic, Vargas, & Salinas Barrios, 2016; Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual, 2013; Roman & Murillo, 2012). Este marco de política posiciona a los establecimientos escolares simultáneamente como el centro del cambio educativo y la unidad básica de rendición de cuentas (González, 2016; González, Pino-Yancovic, & Ahumada-Figueroa, 2017).

En los últimos años el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha impulsado la conformación de Redes de Mejoramiento Escolar (RME) donde participan directores y jefes de UTP, junto con un representante del sostenedor y un supervisor del ministerio (MINEDUC, 2017). Estas redes buscan fortalecer las capacidades profesionales de los directivos a través del intercambio y transferencia de buenas prácticas. La evidencia internacional es clara en señalar que los directivos escolares requieren de una formación especializada, la cual resulta crítica para profundizar en el sentido y propósito moral de actuar por el mejoramiento educativo de todos los establecimientos del sistema (Chapman et al., 2010; Kubiak, 2009; Supovitz, 2015).

A partir de una revisión de experiencias internacionales sobre liderazgo y redes (Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, González, & Galdames, 2016), evidencia nacional e internacional sobre formación en liderazgo educativo (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007; Muñoz & Marfán, 2011) y un modelo de aprendizaje experiencial (Kolb & Kolb, 2009), en 2016 se diseñó un programa de formación en *Liderazgo Sistémico* (Hopkins, 2009). El programa está dirigido a directores y jefes de unidad técnico-pedagógica (UTP) de escuelas y liceos públicos municipales que participan activamente en RME, y se implementa en formato de diplomado *b-learning*,

consistente de clases presenciales, aplicación de tareas auténticas en terreno y el desarrollo de actividades grupales e individuales en una plataforma virtual.

En el año 2016 se implementó el programa de formación con 53 directores y jefes de UTP, en tanto, y en el año 2017 se implementó una segunda versión ajustada con 73 directores y jefes de UTP. Para ambos grupos, se realizó un estudio de seguimiento de egresados al año siguiente de finalizada su formación con el propósito de conocer qué aprendizajes consideran haber obtenido y cómo los han transferido a sus escuelas o liceos y a sus redes. La presente ponencia aborda, a partir de datos cualitativos recogidos durante el seguimiento de estas dos cohortes (2016 y 2017), cómo los directivos escolares formados elaboran y desarrollan un sentido y propósito orientado al mejoramiento educativo sistémico. Específicamente se analiza cómo los participantes visualizan la mejora escolar como un compromiso colectivo por una educación más justa, donde los muros de los establecimientos no sean los límites la calidad de la educación que pueden recibir los estudiantes.

Revisión de literatura

La evidencia internacional muestra que numerosos sistemas educacionales han apostado por la estrategia de trabajo en red para apoyar el mejoramiento, no sólo aquellos establecimientos en dificultades, sino que todo el sistema en su conjunto (Azorín & Muijs, 2018; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall, & Lowden, 2016; Feys & Devos, 2015; Hernández & Navarro, 2018; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003). Las redes suponen un giro en la forma de entender el mejoramiento, promoviendo estrategias de apoyo y aprendizaje colectivo que buscan complementar y superar la lógica de la responsabilización individual y la competencia entre establecimientos (Azorín, 2018; Chapman & Hadfield, 2010; González et al., 2017; Katz & Earl, 2010).

Cuando el foco del mejoramiento educativo se sitúa al nivel del sistema, y no en sus unidades individuales, es posible desarrollar reformas y políticas educativas que promuevan tanto calidad como equidad (Pino, González, & Ahumada, 2018). Sin embargo, es necesario un cambio cultural que requiere del desarrollo de capacidades de liderazgo especializadas para crear, mantener y proyectar redes entre establecimientos educativos, donde se desarrolle un compromiso colectivo por la mejora escolar bajo un enfoque de justicia social (Díaz-Gibson, Cívís Zaragoza, Daly, Longás Mayo, & Riera Romaní, 2017; Earl & Katz, 2007; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). En este contexto, surge una capacidad de liderazgo educativo extendida que se conoce en la literatura como *liderazgo sistémico* (Hopkins, 2009), y que es puesta en práctica a través de las acciones de líderes escolares para promover el aprendizaje de todos los estudiantes de su territorio, más allá de los muros de sus escuelas y liceos, contribuyendo al mejoramiento educativo sistémico (Hopkins & Higham, 2007; Pont, Nusche, & Hopkins, 2008; Schley & Schratz, 2011).

Metodología

Los estudios de seguimiento de las cohortes 2016 y 2017 se realizaron por medio de una metodología de diseño mixto, complementario y exploratorio (Teddlie & Tashakkori, 2006), con el propósito de conocer qué aprendizajes consideran haber obtenido los líderes formados y cómo los han transferido a sus escuelas o liceos y a sus redes. En ambos estudios se produjeron datos cuantitativos a través de una encuesta online enviada a todos los participantes de la cohorte respectiva, y una producción de datos cualitativos con un grupo focalizado de egresados a través de entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales, profundizando en su experiencia de formación, la transferencia de lo aprendido a sus establecimientos y redes, y los nuevos desafíos que han identificado como líderes sistémicos.

Esta ponencia reporta una comparación de los datos producidos en la fase cualitativa de ambos estudios de seguimiento. En la fase cualitativa del seguimiento de egresados de la cohorte 2016, realizada entre agosto y octubre de 2017, participaron siete directivos escolares (cuatro directores y tres jefes de UTP). En tanto, en la fase cualitativa del estudio de seguimiento de la cohorte 2017, realizado entre agosto y octubre de 2018, participaron seis directivos (cuatro directores y dos jefes de UTP).

Respecto del análisis de estos datos, las entrevistas y grupo focal fueron registradas en audio y posteriormente transcritas para desarrollar un *análisis de contenido cualitativo* (Cáceres, 2003; Schreier, 2012). La codificación del material estuvo guiada por la pregunta acerca de cómo los directivos escolares formados significaban el sentido y propósito del liderazgo sistémico en el contexto del trabajo en redes con sus pares.

Resultados

A partir del análisis de datos cualitativos, los resultados se organizan en cuatro grandes temas.

- 1) *Sentido compartido de trabajar en red*: Los participantes comentan que el diplomado les ha posibilitado comprender la necesidad que la red tenga un propósito compartido, construido colaborativamente y que oriente a la red a alcanzar metas relacionadas con el aprendizaje. Al respecto, una entrevistada señala que *“Lo que se entendió de este diplomado es pensar cómo todos podemos mejorar, no solamente con mi colegio”* (Jefa de UTP, cohorte 2016), mientras que otra entrevistada destaca que el trabajar en red significa *“estar con el otro, aprender del otro”* (Directora, cohorte 2016). En esta misma línea, se valora del diplomado que abriera la posibilidad de pensar la conformación y funcionamiento de las redes de otra forma, más adecuada a las necesidades de mejora de los establecimientos que participan de ella, tal como señala otra participante.

Hoy nosotros como red nos hemos planteado si es tan absoluto y necesario que estemos nosotros [directivos] cuando nuestro norte y lo que nosotros queremos es mejorar el aprendizaje de los chicos por lo tanto nosotros necesitamos que esta red se nutra de otras personas. Yo creo que esa visión más estratégica la adquirí a partir del diplomado. (Directora, cohorte 2017).

- 2) *Trabajo en red con foco pedagógico*: En el relato de los egresados se aprecia el paso de un trabajo en red definido en función de los requerimientos administrativos del calendario escolar nacional, a una planificación orientada al trabajo en red con foco pedagógico. Una entrevistada señala que luego del diplomado en su red se han abocado a trabajar en *“la vinculación entre las escuelas, entre los profesores de octavo [final de primaria] y de los de primero medio [inicio de secundaria] que nació a partir de nosotros [directores] y fue súper bien acogido”* (Directora, cohorte 2017). Para facilitar la transición de estudiantes de un establecimiento a otro. En la misma línea, un entrevistado señaló:

Ha habido cambios en cómo funciona la red. El año pasado, era una red informativa y había que hacer un tránsito hacia una red de intercambio pedagógico y generación de conocimiento, y eso es lo que ahora cambió. Nosotros ahora nos reunimos principalmente para reflexionar, analizar e intercambiar buenas prácticas y nos distribuimos también el liderazgo. (Director, cohorte 2016)

- 3) *Oportunidades de colaboración efectiva*: Otro ámbito destacado por los egresados del programa tiene relación con la importancia de la colaboración para poder proyectar una visión de mejoramiento sistémico a través del trabajo en red. Esta colaboración requiere de una disposición personal y colectiva favorable para ser efectiva.

En el trabajo colaborativo subyace una cantidad de valores que son importantes en el trabajo en equipo y tenemos que empezar a trabajarlos. El diplomado además sirve para recargar energías y darnos cuenta que siempre se puede mejorar. (Jefe de UTP, cohorte 2016).

Particularmente, en el intercambio entre pares, los egresados destacan la confianza, el escucharse y “*hacer un plan común y también el de evaluar el proceso*” (Director, cohorte 2017).

- 4) *Obstáculos para desarrollar sentido y propósito*: Aun cuando se observa consistencia en los participantes respecto a la relevancia del propósito, existen diferentes experiencias al momento de intentar definir o redefinir este en sus redes escolares. Por ejemplo, una participante narra que es muy difícil generar cambios para resignificar el propósito de su red comunal, y señala que se aprecia “*con una incoherencia gigante entre lo que se propone en el diplomado como red de aprendizaje y lo que propone el ministerio*” (Jefa de UTP, cohorte 2016). Asimismo, el contexto de competencia en el que se encuentran los establecimientos también se presenta como un obstáculo para proyectar un sentido y propósito compartido.

[...] siempre han habido intereses individuales por sobre lo colectivo, por sobre la comuna, a mi como escuela me interesa esto, a mi como escuela me interesa esto, no es que es mi sello, no es tu sello, entonces no ha, no se ha generado esa posibilidad de tener una mirada, una mirada en común (Jefa de UTP, cohorte 2017).

Conclusiones

Los estudios de seguimiento de egresados permiten identificar algunas lecciones y desafíos relevantes sobre el efecto de la formación en Liderazgo Sistémico para promover un sentido y propósito moral orientado al mejoramiento sistémico, a través de la colaboración y el aprendizaje en red entre directivos escolares. Por ejemplo, desde las vivencias de los egresados de la formación en liderazgo sistémico, destaca la relevancia de dar un sentido compartido y con foco pedagógico al trabajo en red para lograr una colaboración efectiva orientada al mejoramiento sistémico. Sin embargo, esto no está libre de complicaciones, pues el contexto del sistema educativo chileno no entrega incentivos para colaborar y más bien empuja a los establecimientos y sus directivos a competir entre sí. A pesar de ello, los egresados son capaces de identificar aspectos necesarios para generar una colaboración efectiva (liderazgo distribuido, confianza, plan común y sistema de evaluación) que les permita alcanzar el propósito de aprender con otros para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes de un territorio, promoviendo de este modo condiciones de justicia social en el sistema educativo chileno.

Referencias

- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, Á., & Galdames, S. (2016). *Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares*. Valparaíso, Chile. Disponible en <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-4.pdf>
- Azorín, C. (2018). The emergence of professional learning networks in Spain. *Journal of Professional Capital and Community*, 1–16.
- Azorín, C., & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en

- escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2), 7–27.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53–82.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309–323.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53–74.
- Contreras, P., & Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4–16.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford Educational Leadership Institute. Stanford, CA.
- Díaz-Gibson, J., Civís Zaragoza, M., Daly, A. J., Longás Mayayo, J., & Riera Romaní, J. (2017). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040–1059.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239–258.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738–754.
- González, Á. (2016). Can Educational Technical Assistance (ATE) be a Strategy for Teacher Professional Development? Reflections from a Chilean Case Study. *Perspectiva Educacional*, 55(1), 51–72.
- González, Á., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Valparaíso, Chile. Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/NT-2-2017.pdf>
- Hernández, E., & Navarro, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29–42.
- Hopkins, D. (2009). *The Emergence of System Leadership*. Nottingham. Disponible en www.ncsl.org.uk/publications
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- Katz, S., & Earl, L. M. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential Learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. En S. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE.
- Kubiak, C. (2009). Working the Interface. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 239–256.
- MINEDUC. (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago. Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Resumen-ejecutivo-redes-mejoramiento14-07-2017.pdf>
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo*, 48(1), 63–81.
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de

- rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89).
- Pino, M., González, Á., & Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Valparaíso, Chile. Disponible en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf
- Pino Yancovic, M., Vargas, G. O., & Salinas Barrios, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: Narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(100), 337–354.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publishing. Disponible en <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(2), 165–193.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Roman, M., & Murillo, F. J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista Educación, Número ext(EXTRA 2012)*, 46–66.
- Schley, W., & Schratz, M. (2011). Developing Leaders, Building Networks, Changing Schools Through System Leadership. En T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 267–295). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Supovitz, J. (2015). School leadership lessons from England. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 38–41.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430.

FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES: MODELOS Y ALTERNATIVAS PARA MEJORAR SU PERTINENCIA

56. Pasantías como método de formación y desarrollo en líderes escolares en ejercicio

Lisette Palma Villagran¹
Felipe del Real della Maggiora²

Resumen

Este trabajo aborda las pasantías como método de formación en líderes escolares. Para esto, se presentan los argumentos que sostienen su desarrollo. Posteriormente, se describe el ciclo diseñado, así como los focos de indagación, satisfacción y aprendizajes reconocidos en líderes participantes durante el año 2018 de programas formativos en distintas comunas del sur del país.

Como parte de las conclusiones, se reconoce esta modalidad como una de las más valoradas, reportándose que motiva por su vinculación con los desafíos laborales de quienes participan. Durante su implementación, se accede y profundiza en conocimientos y herramientas profesionales, poniendo también en revisión la disposición y confianza en torno al cambio. Al finalizar, se indican desafíos para profundizar y mejorar en esta modalidad.

Palabras claves: Método de formación, gestión escolar, liderazgo, aprendizaje de adultos.

Introducción

El propósito de la ponencia es dar a conocer tanto el ciclo diseñado, como el análisis de focos temáticos de indagación, satisfacción y aprendizajes reconocidos por líderes que han participado de una de las modalidades de formación de Fundación Arauco, la cual busca fortalecer la labor de los líderes escolares en ejercicio, a través de la experiencia de pasantías. Recogiendo los aprendizajes generados de experiencias desarrolladas en 2008 y 2016, durante el año 2018 son tres los programas educativos, en tres comunas diferentes, que la han implementado.

Contexto

Si bien son variadas las modalidades formativas presentes en los programas educativos de Fundación Arauco, la decisión de optar por las pasantías para líderes escolares en ejercicio presenta diferentes argumentos:

¹ Magister Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco; Profesora general básica con mención en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile; Fundación Educacional Arauco, Chile.

² Magister Gestión y Dirección Educacional, Universidad Alberto Hurtado; Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile; Fundación Educacional Arauco, Chile.

- en relación al *enfoque formativo*, las teorías socioculturales de aprendizaje docente señalan la necesidad de pasar desde modelos de formación que entregan prescripciones para el desempeño pedagógico a modelos que ayudan a los docentes a reflexionar e indagar sistemáticamente acerca de sus prácticas. Como indica Montecinos y Cortez (2015) “aprender para innovar requiere enfoques de desarrollo profesional que propicien la motivación intrínseca por mejorar las oportunidades de aprendizaje”.

- en relación a la *evidencia respecto de métodos formativos*: A nivel internacional, los programas de formación de líderes educativos han sido sometidos a críticas, principalmente por presentar un fuerte foco académico, y por su distancia con las realidades escolares (Weinstein et. al, 2015). En una revisión de programas innovadores en Latinoamérica, se evidenció que estos emplean una amplia variedad de estrategias metodológicas caracterizadas por un enfoque basado en nociones de aprendizaje de adultos y con centro en las prácticas profesionales (Weinstein et. al, 2015). Conclusiones similares arroja un estudio de programas de formación en Norteamérica, los cuales centran sus métodos en aprendizaje basado en problemas y basado en proyectos (Terry Orr, 2019).

- En relación a modalidades que fomenten la *indagación y experticia de líderes*: las pasantías logran conectar teoría y práctica, puesto que el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de la práctica se produce en el ejercicio de la misma (García y Arancibia, 2007). De acuerdo a la evidencia en liderazgo escolar, los líderes expertos abordan problemas complejos y les dan respuesta (Rodríguez, 2013), siendo esta experticia uno de los aspectos que se favorece en las pasantías. Junto con esto, los directores en Chile reconocen que las pasantías son útiles, ya que implica también el desarrollo de habilidades vinculadas a las relaciones interpersonales que reconocen como claves (Uribe y Celis, 2012). Finalmente, la conexión mencionada promueve la reflexión e indagación con foco en comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pino et. al., 2018).

- En relación a la *construcción de redes y colaboración con pares*: el trabajo de quienes ocupan puestos de liderazgo formal, implica una alta interacción con diferentes actores y profesionales, y una menor relación con pares. El indagar con otros es especialmente útil para evitar el aislamiento y reducir competencia interna, impulsar el desarrollo de capacidades de los equipos directivos y facilitar la reflexión de los docentes sobre sus prácticas (Pino, et. al., 2018). Por su parte, para realizar un ciclo de indagación y colaboración se requieren dos condiciones elementales: un compromiso a trabajar en conjunto entre diferentes personas, y un involucramiento de estas personas con el propósito por el cual están colaborando (Pino et. al., 2018). El respeto, la confianza y la escucha activa, son relevantes para que este proceso social y de aprendizaje sea exitoso, situado y conducido por los propios agentes educativos.

En sus años de trabajo, Fundación Arauco permanentemente revisa métodos que promuevan el desarrollo de docentes y directivos en ejercicio. En el año 2008 se realizó una primera experiencia en el marco de las primeras versiones de planes de mejora escolar. Posteriormente, en el año 2016 se implementó una pasantía con un enfoque de indagación. Durante el año 2018, las pasantías se inscriben como una de las modalidades de formación implementadas en programas educativos. Estos programas presentan un despliegue en torno a niveles aula – escuela – comuna, con un foco definido a nivel de aprendizajes de estudiantes. En lo que respecta al nivel escuela, esta modalidad se ha llevado a cabo en tres programas diferentes, como se indica en tabla 1.

Tabla 1: Programas educativos en implementación - Fundación Educativa Arauco

Programa - Comuna	Año inicio – año termino	Objetivo (nivel escuela)	Participantes
Programa de Mejoramiento y el desarrollo del pensamiento crítico – San José de la Mariquina – Región de Los Lagos	2018 - 2021	Los equipos directivos (director y UTP) lideran y gestionan procesos de análisis y reflexión colaborativa para la mejora continua de la escuela como un espacio de aprendizaje efectivo para los estudiantes	10 directivos – 86 docentes – 1.071 estudiantes. 5 establecimientos urbanos, y 2 microcentros que reúnen a 15 establecimientos
Programa de Mejoramiento escolar en Matemáticas – Ránquil – Región de Ñuble	2017 - 2020	Los equipos directivos presentan una visión compartida respecto a la relevancia de la resolución de problemas para promover habilidades matemáticas, implementan un modelo para la gestión del currículum de matemáticas, y desarrollan un trabajo colaborativo.	10 directivos – 3 docentes encargadas - 51 docentes -608 estudiantes 6 unidades educacionales de la comuna de Ránquil (5 escuelas y 1 microcentro)
Programa de mejoramiento escolar en lectura – Constitución – Región del Maule	2016 - 2019	Equipos directivos y docentes desarrollan una visión compartida sobre la lectura, gestionan procesos pedagógicos coherentes con el nuevo enfoque, trabajando y reflexionando colaborativamente	23 directivos – 167 docentes - 3.230 estudiantes 19 establecimientos

Desarrollo de la experiencia

- Respecto del ciclo diseñado

En base a las fuentes que sustentan las pasantías como modalidad de formación, así como a la pertinencia y articulación con los objetivos del programa en el cual opera, se ha diseñado un ciclo estructurado en fases, las que contienen diferentes actividades. En ilustración 1 se muestra la estructura diseñada para llevar a cabo las pasantías:

Ilustración 1: Ciclo de pasantías - Fundación Arauco



Fase 1: Identifican una problemática de su práctica. En los talleres 1 y 2 reflexionan y analizan para transformar la problemática en una pregunta de indagación. En algunos casos, el taller 1 logra el propósito por lo que el segundo no se realiza.

Fase 2: Visitan una escuela en dos ocasiones, conversan con sus pares líderes y observan prácticas. Recogen evidencia para responder a pregunta de indagación. Después de cada visita asisten a un taller (3 y 4) para analizar y reflexionar sobre la evidencia y tomar decisiones que les permitan profundizar e ir desarrollando ideas más complejas y completas sobre un potencial camino de respuesta a su pregunta.

Fase 3: Reflexionan, responden su pregunta de indagación a partir de la evidencia, elaboran proyecciones y un plan -junto a equipo de gestión y/o docentes- para implementar acciones que den respuesta al problema de su práctica. Esta fase contempla instancias de acompañamiento a los líderes escolares, con el objeto de promover la reflexión en torno al proceso de implementación del camino que se está elaborando para dar respuesta a la pregunta de indagación que se plantearon. De igual modo se considera el desarrollo de una Feria de Aprendizajes, donde comparten la experiencia vivida a lo largo de la pasantía y validan la propuesta construida con el resto de la escuela.

Fase 4: Implementan, monitorean, analizan y toman decisiones relativas a las acciones definidas en la fase 3 y que, en principio, le permitiría a la escuela ir dando respuesta a la pregunta de indagación

- Respecto de focos temáticos o preguntas de indagación elaborados por participantes en el ciclo de pasantías.

Durante el año 2018, participó un total de 47 líderes escolares, que trabajan en 19 escuelas y una red de microcentro. De este grupo, se tuvo un total de 24 focos o preguntas de indagación. Para efecto de un primer análisis de estas preguntas, se tomó como referente las dimensiones de prácticas del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015). Tal como se presenta en la tabla N° 2, el 71% de las preguntas se asocian a la dimensión “Liderando y monitoreando procesos de enseñanza y aprendizaje”, seguido por un 21% en la dimensión “Desarrollando capacidades profesionales”. El 8% restante de preguntas o focos de indagación se asocia a la dimensión “Desarrollando y gestionando la organización”.

Tabla 2: Focos o preguntas de indagación Pasantías 2018 Fundación Arauco

Dimensión MBDLE	Temas	Preguntas de indagación	%
Desarrollando capacidades profesionales	Conocimiento de métodos y estrategias para profundizar en un foco de mejora con docentes	¿Qué estrategia han implementado para lograr que los docentes focalicen la interacción del aprendizaje?	12,5
	Conocimiento de sistemas y procesos para organizar el trabajo colaborativo entre docentes y equipos directivos, en función de un foco de mejora	¿Cómo organizar el trabajo colaborativo entre docentes y equipo directivo para fortalecer el trabajo participativo en las clases de lenguaje?	8,3
Liderando y monitoreando procesos de enseñanza y aprendizaje	Identificación de prácticas de enseñanza y evaluación que fomenten un foco de aprendizaje	¿Cómo los docentes de lenguaje evalúan la comprensión? ¿Cómo se promueve la comprensión lectora?, ¿Qué hace el docente de aula para desarrollar la autonomía en los alumnos en sus primeros años (1° y 2° básico)? ¿Cómo desarrollar habilidades del pensamiento en estudiantes con discapacidad intelectual? ¿Cómo las evalúan?	41,7
	Gestión y articulación efectiva de niveles curriculares en establecimiento (planificado, implementado, evaluado)	¿De qué forma podemos alinear y realizar un seguimiento más efectivo al currículum?, ¿Cómo lograr articular los diferentes niveles que tenemos en el liceo?, ¿Cómo mejorar la forma de gestionar el currículo para fomentar el aprendizaje de los estudiantes en lenguaje?	29,2
Desarrollando y gestionando la organización	Gestión de procesos inter e intra unidades del establecimiento	¿Cómo funcionan los departamentos? ¿de qué manera estos colaboran? (de manera interna y con otros departamentos)	4,2
	Gestión de información y toma de decisiones para la mejora	¿Qué ocurre con la información que se obtiene del acompañamiento al aula? ¿Qué hacer?	4,2
Total			100,0

Para un mayor nivel de distinción, se agruparon las preguntas en “temas”. Al realizar este paso, el 42% de las preguntas se vincula con la “identificación de prácticas de enseñanza y evaluación que fomenten un foco de aprendizaje”, y el 30% con “gestión y articulación efectiva de niveles curriculares en establecimiento (planificado, implementado, evaluado)”. En lo que corresponde a la dimensión “desarrollando capacidades profesionales”, el 12,5% de las preguntas se vincula con el

“conocimientos de métodos y estrategias para profundizar en un foco de mejora con docentes”, y el 8% con “conocimientos de sistemas y procesos para organizar el trabajo colaborativo entre docentes y equipos directivos, en función de un foco de mejora”.

Resultan de alto interés esta información, considerando que las preguntas son propuestas desde inquietudes auténticas de líderes en ejercicio. En este sentido, se puede inferir que los temas identificados resultan ser problemas complejos en sus contextos laborales, demandando modalidades para profundizar y ampliar en sus habilidades y conocimientos para liderar, y siendo una clara información respecto de los desafíos de desarrollo de experticia en liderazgo escolar.

- Respecto de satisfacción y aprendizajes de participantes en el ciclo de pasantías

Para conocer las reacciones de quienes participaron en el ciclo de pasantías, como también los aprendizajes generados, se revisó un set de fuentes secundarias. Este set son informes escritos y registros audiovisuales de talleres y visitas, y registros de audio de consejo participativos de evaluación de programas. Durante esta revisión, se elaboraron etiquetas emergentes a partir del contenido de la información presente.

Un primer nivel a revisar es la reacción o satisfacción de los participantes a la actividad (Paull et. al, 2016). En este nivel, en dos de los programas las pasantías es la modalidad más valorada, obteniendo -en una escala de 1 a 7 -una nota 6,2. Se identifican tres tipos de fuentes de satisfacción: i) es una modalidad entretenida y que llama la atención; ii) genera motivación por lograr aprendizajes que se relacionan con el trabajo; iii) se basa en compartir experiencias desde realidades distintas.

Un segundo nivel corresponde a los aprendizajes adquiridos o desarrollados. Al respecto, se identifica un primer grupo de aprendizajes asociado a la disposición y actitud. En específico, se presenta la apertura, confianza y motivación al cambio. Un segundo aprendizaje es el identificar variables presentes en escuelas que tienen nivel de desarrollo mayor. En específico, se reconoce que la mejora escolar es gradual, lenta; que las conversaciones se centran en los aprendizajes de los estudiantes (“los cambios son lentos, requieren probar”; “lo que dicen los directivos también lo dicen los profesores”); y que el liderazgo presenta algunas características, como tener un foco pedagógico que se moviliza sin necesitar de grandes recursos. Un tercer grupo es respecto al ciclo de pasantía, el cual permite identificar brechas y similitudes entre ambas experiencias de escuelas, y el reconocimiento de una mayor profundización en foco y generación de vínculo entre escuelas durante una segunda visita (“algunos directores buscan un vínculo para otras acciones, p.e: “Escuela A” organizo un seminario, al cual invitaron a “Escuela B”, y asistió el coordinador del área de matemáticas). Un cuarto grupo de aprendizajes es en relación a herramientas y acciones que son reconocidas en la experiencia de otros. Por ejemplo, se “destaca la manera en la cual hacen las cosas, como planifican, como trabajan en los consejos”. Finalmente, el aprendizaje e intercambio no es unidireccional, los equipos de escuelas “anfitrionas” también indican que participar en estos ciclos potencia su motivación y percepción de capacidad, desafiándolos en organizar sus saberes y materiales para comunicarlos y compartirlos.

Conclusiones

Para Fundación Arauco, las pasantías con un ciclo indagativo con líderes escolares en ejercicio ha permitido reconocer los siguientes aprendizajes y desafíos:

- Es una de modalidad valorada por quienes participan.

- Se reconoce como una actividad estimulante, que motiva por su vinculación clara con los desafíos laborales, y que se sostiene en un compartir desde contextos y experiencias diferentes.
- Se puede inferir que la identificación de prácticas de enseñanza y evaluación, y la gestión y articulación efectiva de niveles curriculares resultan ser problemas complejos en sus contextos laborales, siendo una clara información respecto de los desafíos de desarrollo de experticia en liderazgo escolar.
- El compartir a partir de una pregunta de indagación permite conocer, indagar y colaborar, ratificándolo como un método coherente con los argumentos de un enfoque formativo basado en teorías socioculturales, con estrategias metodológicas basadas en nociones de aprendizaje de adultos, y que fomenten la indagación, experticia profesional y la construcción de redes y colaboración con pares.
- Es necesario abordar desafíos en el diseño e implementación de este ciclo de pasantías. Por ejemplo: elaborar criterios que permitan identificar experiencias de escuelas anfitrionas que sean pertinentes y desafiantes; profundizar la sistematización de casos de escuelas anfitrionas; levantar y generar criterios claros para la participación de líderes informales; desarrollar con mayor claridad la fase 4 del ciclo, en específico, el proceso de seguimiento del plan que dé respuesta a los problemas de práctica.

Referencias

- García, Catalina, & Arancibia, Violeta. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psyke* (Santiago), 16(1), 135-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100011>
- Herrera, Carolina Iturra, & Cancino, Víctor Eduardo Cancino. (2018). Asesoramiento a equipos de gestión y liderazgo educativo desde el abordaje de las competencias funcionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(101), 1220-1239. Epub May 14, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601381>
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas?. Aportes desde la investigación. Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Chile, 2015.
- Montecinos, C.; Cortez, M. Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Docencia*, N. 55. P. 52-61, mar.2015
- Paull, Whitsed & Girardi (2016) Applying the Kirkpatrick model: Evaluating an Interaction for Learning Framework curriculum intervention *Issues in Educational Research*, 26(3), 2016
- Pino, M.; Gonzalez, A.; Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4 – 2018. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Rodriguez, 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 libro *Análisis de incidentes críticos de aula. Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. Nail, Oscar (Coordinador), Ril Editores.
- Terry Or, M. (2019). Evaluación de líderes escolares en formación: revisión de la literatura e implicancias para Chile. En *¿Cómo cultivar el liderazgo?. Trece miradas.*, Weinstein, J. y Muñoz, G. (Edit). p. 333 – 382, CEDLE.
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 113-132). Santiago de Chile: Salesianos impresores.

- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. Revista Iberoamericana De Educación, 69. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/94>

57. Programa de Alta Dirección Escolar en Argentina: una propuesta innovadora de la Universidad Torcuato Di Tella

Claudia Romero, Gabriela Krichesky, Ileana Minutella y Juan Manuel Ojea Quintana

Resumen ejecutivo

La Universidad Torcuato Di Tella desarrolla desde 2013 el Programa de Alta Dirección Escolar, único programa en Argentina creado para directores escolares que acredita formación universitaria de posgrado. Se sistematiza esta experiencia a fin de valorar sus efectos en términos de aprendizajes de los participantes para identificar fortalezas y debilidades que sirvan como evidencia para el desarrollo de políticas públicas centradas en el liderazgo escolar. Las conclusiones preliminares indican que el Programa mejora la capacidad de planificación estratégica, el liderazgo, la comunicación y la gestión curricular de los participantes. Por otro lado, la distribución del tiempo de los directores resulta especialmente interesante dado que se presentan diferencias respecto de lo que indica la literatura internacional sobre el tema.

Palabras clave: liderazgo, mejora escolar, formación universitaria

A. Introducción

El liderazgo directivo es el segundo factor intra-escolar de importancia en el logro de aprendizajes (McKinsey & Company, 2007). La investigación regional y nacional es escasa (Romero 2018a) pero existe evidencia sobre su influencia en la calidad de los centros educativos (Bolívar, López y Murillo 2013). Esta influencia aumenta en contextos sociales desfavorecidos, convirtiéndolo en un tema estratégico de política educativa por su impacto en la equidad.

Los sistemas educativos que mejoran desarrollan políticas de formación para directores que suministran las capacidades necesarias para ejercer un liderazgo efectivo (Bolívar, 2012). Los programas efectivos los capacita para plantear, evaluar y rendir cuentas sobre objetivos estratégicos; gestionar recursos humanos y financieros; y apoyar, evaluar y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje (OECD, 2013). Tienen un currículo enfocado en el liderazgo pedagógico, el desarrollo organizacional y la gestión del cambio; favorecen la colaboración y el trabajo en equipo; implementan estrategias activas que vinculan teoría y práctica; establecen un riguroso proceso de reclutamiento y selección de candidatos; y desarrollan alianzas con escuelas y distritos para apoyar un aprendizaje en terreno (Darling Hammond, 2012).

En Argentina no existe una política nacional consolidada que brinde formación sistemática en liderazgo directivo (Romero y Krichesky, en prensa). Los directores tienen hoy importantes necesidades de formación en cuatro dimensiones consideradas clave por las investigaciones: planeamiento estratégico, liderazgo, comunicación y, sobre todo, gestión curricular (Romero, 2017).

En un contexto de escasa investigación y ausencia de políticas de formación específica, la Universidad Torcuato Di Tella (UTDT) desarrolla desde 2012 la línea de investigación “Liderazgo directivo para la mejora escolar” y, desde 2013, el Programa de Alta Dirección Escolar (PADE).

B. Contexto

PADE está centrado en la mejora de los procesos de gestión institucional y pedagógica destinado a miembros de equipos directivos en función o en formación. Busca desarrollar líderes altamente capacitados para dirigir y gestionar instituciones educativas públicas y privadas. PADE es el único programa en Argentina específicamente creado para directores escolares que permite acreditar formación universitaria de posgrado. Se desarrolla en modalidad presencial y semipresencial y fue reconocido por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

El diseño curricular de PADE se centra en el desarrollo de cuatro capacidades clave identificadas por la investigación (Romero, 2017):

- **Planeamiento estratégico:** establecer una visión y cursos de acción acordes con las necesidades educativas del contexto;
- **Liderazgo:** movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas en un contexto profesional no coercitivo y de altas expectativas;
- **Comunicación:** generar relaciones de confianza promoviendo el trabajo colegiado y un clima propicio para el aprendizaje;
- **Gestión curricular:** priorizar y desarrollar prácticas dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

PADE es un espacio signado por la articulación entre teoría y práctica, con una modalidad participativa, didáctica y con un alto grado de intercambio de experiencias que contempla estrategias como lectura, análisis y discusión de investigaciones recientes; discusión de casos; intercambios en foros virtuales, entre otras.

C. Desarrollo de la experiencia

El PADE se dicta desde 2013 en su modalidad presencial. Al finalizar la cursada, los participantes realizan una evaluación de satisfacción sobre diversos aspectos del programa. A cinco años de su inicio, se sistematiza la experiencia para valorar sus efectos en los aprendizajes de los participantes, identificando fortalezas y debilidades para la mejora e indagando acerca de cómo esta experiencia puede servir de promotora de políticas públicas en torno al liderazgo escolar. Para ello se diseñó un instrumento que indaga sobre el perfil demográfico y educativo de los directores, su experiencia previa, su nivel de formación y de dedicación en las cuatro capacidades clave mencionadas. Se aplicó el cuestionario, anónimo y voluntario, a los 125 graduados del programa. Al momento, han respondido 36 directores (28,8%).

Principales resultados

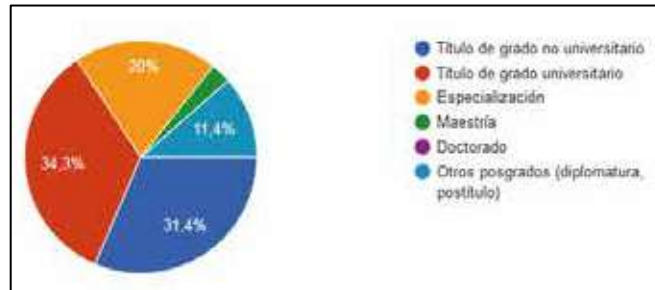
Los resultados preliminares se presentan a continuación.

1. Perfil de los directivos y sus escuelas: con respecto al **género**, el 77% de los graduados que respondieron son mujeres. Estos datos guardan relación con la situación del país: del Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos 2014, se desprende que el 83% de los directores son mujeres, una cifra que está por encima del promedio TALIS¹ (49%). La mayoría de los graduados del PADE tiene entre 47 y 59 años de **edad**, esta cifra es cercana al promedio TALIS (52 años), pero está por encima del promedio de los directores en Argentina que es de 47,5 años (DiNIECE, 2008).

¹ TALIS (Teaching and Learning Internacional Survey) es un estudio promovido por la OCDE cuyo objetivo principal es ofrecer información sobre los procesos educativos a través de encuestas a los profesores y a los directores escolares.

Respecto del **nivel educativo** de los participantes, el 34,3% de los directores tiene título de grado universitario y otro tercio título de grado no universitario. Solo el 20% de los directores posee un título de Especialización (Gráfico 2). El nivel de formación alcanzado (el 84,1% posee estudios de nivel superior), también expresa la realidad nacional.

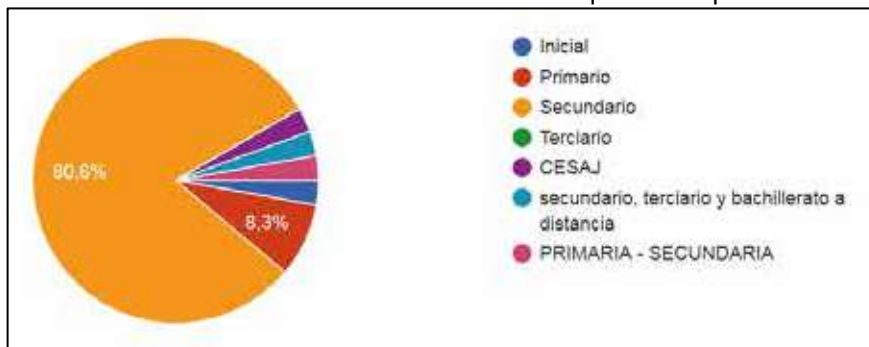
Gráfico 1: Nivel más alto de educación formal al cursar PADE



Fuente: elaboración propia

Más del 50% se desempeñaba como director de **nivel secundario** (Gráfico 3) y un 20% de ellos tenía **7 años de antigüedad en el cargo**. Esta cifra está por debajo del promedio internacional: según TALIS los líderes permanecen en sus puestos un promedio de 9 años.

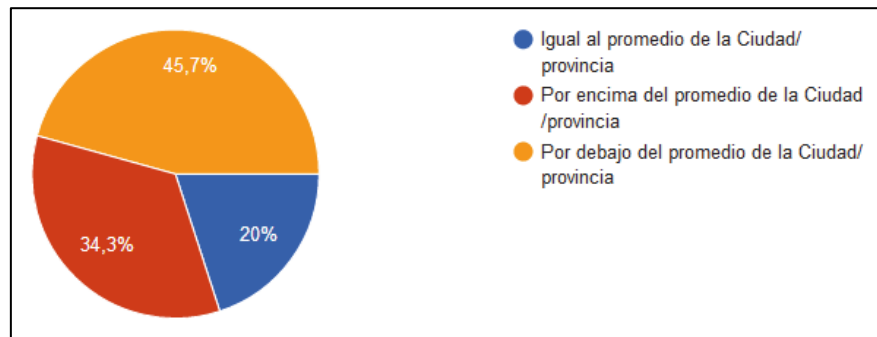
Gráfico 2: Nivel educativo en el que desempeñaba su rol



Fuente: elaboración propia

Con respecto al **tipo de gestión**, al momento de cursar PADE, el 51,4% de los respondientes se desempeñaba en establecimientos de gestión privada. En cuanto al **nivel socioeconómico de la población estudiantil**, un 45,7% pertenecían a un nivel socioeconómico por debajo del promedio (Gráfico 4). Más del 50% de las escuelas reciben apoyo económico por parte del Estado.

Gráfico 3: Nivel socioeconómico del alumnado

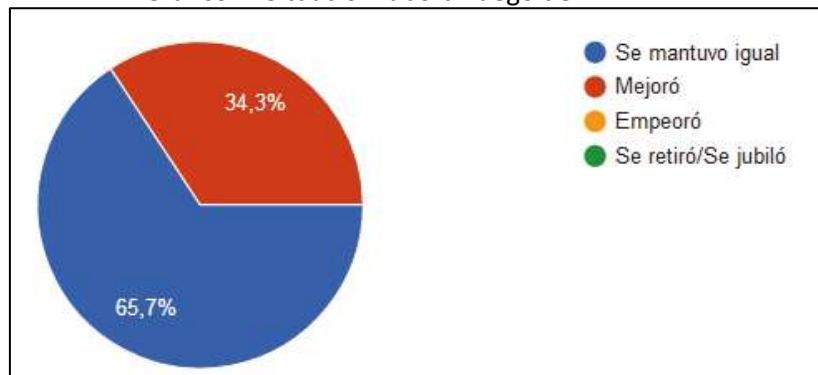


Fuente: elaboración propia

El 80% de los directores se encuentra actualmente en funciones con **dedicación completa**, y el 89,7% **ejerce su función en colaboración con un equipo de conducción**.

2. Participación en el programa: El 94% sostiene que una de las principales motivaciones para participar fue una formación insuficiente. Esto concuerda con que el 28% de los participantes comenzó una carrera de posgrado luego de cursar el programa. Preguntados acerca de su situación laboral, luego de cursar PADE el 36% afirma que su situación laboral (jerárquica y/o salarial) mejoró (Gráfico 4). Asimismo afirman que han mejorado sus desempeños en las cuatro capacidades, siendo “planeamiento estratégico” y “gestión curricular” las que más aumentaron su calificación.

Gráfico 4: Situación laboral luego de PADE



Fuente: elaboración propia

PADE aporta al desarrollo de una “gestión basada en evidencias”: la mayoría de los directivos afirma que, para elaborar sus planificaciones institucionales, la mayor parte de las veces o siempre tienen en cuenta los resultados de los aprendizajes de los alumnos, los desempeños de los docentes y la autoevaluación institucional. Asimismo, la importancia otorgada a la gestión curricular es alta: la mayoría de los directores afirma que frecuente o muy frecuentemente han colaborado con docentes en cuestiones su planificación áulica, han observado clases y/o han tomado medidas que impulsen la cooperación para desarrollar nuevas prácticas.

3. Uso del tiempo: los directores declaran dedicar el 41% de su tiempo a interacciones con padres y miembros de la comunidad, otro 29% a interacciones con estudiantes, y el 50% del tiempo restante lo dedican en partes iguales a tareas vinculadas a la gestión y al liderazgo, por un lado y al aprendizaje y a la enseñanza, por otro. Comparando estos datos con los resultados de TALIS, el porcentaje de tiempo dedicado a la gestión y al liderazgo tiene una dedicación similar (25% PADE y 30% TALIS). En cuanto a las tareas vinculadas con el

aprendizaje, la diferencia es de 4 puntos porcentuales: los directores de PADE dedican más tiempo a ello. Con respecto a las interacciones con estudiantes, la brecha se ensancha: en PADE aparece un 29% de dedicación y en TALIS representa un 21% del tiempo. Las diferencias más significativas aparecen en las interacciones con padres ya que para los directivos del PADE esta dedicación es del 41% y TALIS expone un 15%. En las interacciones con la comunidad los participantes del PADE dedican el 41% y los de TALIS un 5,4%.

Siguiendo con el análisis de los datos a la luz de las cuatro capacidades clave, se desprende lo siguiente:

- a. Planeamiento estratégico: los directivos declaran considerar los **resultados de aprendizaje de los alumnos y resultados de desempeños docentes** para su planificación institucional. Eso podría relacionarse con la evaluación positiva que hacen del Seminario de Planeamiento Estratégico que considera a alumnos y docentes como elementos clave para la planificación.
 - b. Liderazgo: los directivos suelen tomar frecuentemente medidas para que los docentes se responsabilicen por sus habilidades de enseñanza y para impulsar la cooperación entre ellos. Esto demuestra, tal como indican las investigaciones internacionales, que para promover el compromiso de la comunidad escolar, **el mayor número de actuaciones directivas están destinadas al cuerpo docente** ya que son considerados pilares fundamentales en el funcionamiento de las escuelas (TALIS, 2013).
 - c. Comunicación: el liderazgo debe garantizar condiciones organizativas que fomenten un clima adecuado para maestros y estudiantes y la comunicación contribuye al desarrollo de estas condiciones. Los directivos afirman que en sus escuelas **el clima escolar es bueno** dado que existe un alto nivel de cooperación y respeto, y una buena relación entre docentes y estudiantes.
 - d. Gestión curricular: para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los directivos comentan que tienen en cuenta (siempre o la mayor parte de las veces) los resultados de aprendizaje de los alumnos. Esto indicaría que las **tareas vinculadas al aprendizaje y a la enseñanza** son las que los directivos priorizan siempre o la mayor parte de las veces.
4. Clima escolar: los directores indican que sus alumnos llegan tarde con frecuencia. Esto condice con datos de la Ciudad de Buenos Aires donde los directores declaran dedicar casi una cuarta parte de su tiempo (24%) a interactuar con los estudiantes en temas de disciplina y conducta (Romero y Krichesky, 2018). En contraste, en Chile y México el porcentaje de tiempo dedicado a esta materia es de 18% mientras que en el promedio de TALIS es aún menor (15%).
 5. Desempeño del rol directivo: el 68,6% de los participantes que completó el cuestionario, considera que haber cursado **PADE contribuyó a mejorar su desempeño**. Más de un tercio afirma que su situación laboral mejoró. Así, en promedio, al momento de calificar si su formación influyó en las cuatro capacidades clave para la función directiva, todos los encuestados reportan mejoras luego de transitar PADE (Tabla 1).

Tabla 1: Calificación promedio de la formación en las cuatro capacidades, siendo 1 la puntuación mínima y 10 la máxima.

Capacidad	Antes de PADE	Después de PADE
Planeamiento Estratégico: capacidad de establecer una visión y cursos de acción acordes con las necesidades educativas del contexto.	7,50	8,50
Liderazgo: capacidad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas en un contexto profesional no coercitivo y de altas expectativas.	8	9
Gestión curricular: capacidad de priorizar y desarrollar prácticas dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	7	9
Comunicación: capacidad de generar relaciones de confianza promoviendo el trabajo colegiado y un clima propicio para el aprendizaje.	7	9

Fuente: elaboración propia

D. Conclusiones

Comparando los datos obtenidos con los de las estadísticas oficiales y con estudios nacionales e internacionales, concluimos que el perfil de los directores del PADE es similar al de la mayoría de los directores de Argentina en cuanto a género, edad, antigüedad en el cargo y nivel de formación. Incluso el porcentaje de desempeño en escuelas de gestión privada y pública es similar a las cifras nacionales.

La participación en el programa parece ser un promotor para el perfeccionamiento profesional: casi un tercio de los participantes comenzó luego estudios de posgrado. A ello se suma que el 34,3 % mejoró su situación laboral. Además, los directores manifiestan haber mejorado sus desempeños en lo referente a la planificación estratégica, el liderazgo, la comunicación y la gestión curricular.

El análisis del uso del tiempo ofrece diferencias con los resultados internacionales. Los directores de PADE dedican menos tiempo a la gestión y al liderazgo e invierten mayor tiempo en tareas vinculadas con el aprendizaje y a interactuar con estudiantes.

F. Referencias

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A.; López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- DiNIECE (2014). Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos 2014. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Diniece.
- McKinsey & Company (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*.

- OECD (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study*. OECD Education Working Papers, No. 99, OECD Publishing.
- Romero, C. (2018a) "Liderazgo directivo en contextos turbulentos: el caso argentino". Presentado en II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación realizado en Madrid, del 28 a 30 de mayo.
- Romero, C. (2018b). *Hacer de una escuela una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (2017). "Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina, en Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación" - Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación (CILME 2017), p.474-478. Madrid: Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación - RILME.
- Romero, C. y Krichesky, G.J. (En prensa). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. *Education Policy Analysis Archives*.
- Romero, C. y Krichesky, G.J. (2018) Interactive leadership in turbulent school climates. A study of high school principals from the City of Buenos Aires. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), pp. 339-354.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español.

58. Indagar colaborativamente sobre retroalimentación efectiva en aula para potenciar liderazgo pedagógico de equipos directivos

Mónica Cortez y Fabián Campos.

Institución: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Javiera Guzmán.

Institución: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile

Jorge Rojas, Jorge Ulloa y Jorge Gajardo.

Institución: Universidad de Concepción, Chile

Marcela Peña y Charles Albornoz.

Institución: Saberes Docentes, Universidad de Chile, Chile

Colaboración:

David Godfrey

Institución: University College London, Inglaterra

Carmen Montecinos

Institución: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen:

Este estudio presenta un proyecto donde equipos directivos escolares indagaron y aprendieron entre pares, respecto a la práctica de retroalimentación en el aula. Participaron 9 centros escolares de tres regiones del país, trabajando directamente con: director/a, jefe de UTP y un docente líder de cada establecimiento. A través de recopilación de evidencias durante visitas entre colegios y de instancias de reflexión colegiada, se revisan las teorías de acción actuales respecto a retroalimentación. La evidencia constata: frágil comprensión del concepto, escasa utilización en aula, retroalimentación basada en elogios o en instrucciones hacia la tarea que impactan poco en los aprendizajes. Los participantes logran problematizar sus teorías de acción, mientras co-construyen nuevas comprensiones de aprendizaje y retroalimentación con foco en los estudiantes.

Palabras Clave: *Liderazgo; Mejora de la educación; Innovación pedagógica; Desarrollo de competencias; Retroalimentación.*

1. Introducción

Chile continúa siendo uno de los países más desiguales de la OCDE (OCDE, 2017), esta inequidad se reproduce en el sistema escolar, donde se mantienen las brechas en resultados de aprendizaje

entre los estudiantes de niveles socioeconómicos diferentes (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014). La mayoría de los establecimientos municipales concentran a estudiantes con los niveles socioeconómicos más bajos, estos establecimientos han mantenido o empeorado los resultados de aprendizaje de estudiantes. Resulta clave apoyar adecuadamente a quiénes lideran estos establecimientos, de manera que puedan identificar las barreras que obstaculizan los procesos de mejora, y potenciar las oportunidades que brinda su contexto (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015). La literatura plantea que las prácticas de liderazgo pedagógico son las que presentan mayor impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009), de ahí la relevancia de generar innovaciones que contribuyan a fortalecer prácticas pedagógicas.

Este trabajo da cuenta del Proyecto “Centro Escolares que Indagan y Aprenden Juntos” (CIAJ), liderado por un centro de liderazgo del país. Esta innovación buscó movilizar las creencias de directivos y docentes sobre la retroalimentación efectiva en el aula, para potenciar su capacidad de liderar procesos de mejora pedagógica en sus centros escolares.

2. Fundamentación teórica

El proyecto CIAJ se sustenta en la metodología de Revisión entre Pares (Godfrey, 2016), que contempla un proceso de indagación y desarrollo conjunto de prácticas vinculadas a temas pedagógicos, donde se combina lo que sabemos desde la práctica con lo que sabemos de la literatura académica. El proceso contempla la investigación conjunta a través de visitas entre escuelas para reunir y analizar evidencia, e instancias de reflexión para compartir prácticas e identificar puntos de acción de mejora. La evidencia sugiere que a través de un trabajo de aprendizaje entre pares comprometidos en un ciclo de mejora, los equipos directivos pueden llegar a tener un mayor impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Chapman y Muijs, 2014).

Los equipos directivos, presentan un rol clave en generar las condiciones, estrategias y oportunidades de desarrollo profesional de sus profesores (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Dentro de las prácticas directivas, las prácticas de liderazgo pedagógico evidencian un fuerte impacto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Resulta fundamental, el desarrollar capacidades de liderazgo pedagógico en los equipos directivos que permitan el mejoramiento escolar (MBDLE, 2015). Una de las prácticas pedagógicas clave es la retroalimentación en el aula, ya que es la 5ª de las 10 variables que más influyen en los aprendizajes de los estudiantes (Hattie, 2008).

Hattie y Timperley (2007), definen la retroalimentación como la “información proporcionada por un agente con relación a los aspectos del desempeño o comprensión de una persona. La retroalimentación es una consecuencia del desempeño (lo que sucede en segundo lugar)(p.81)”. El principal objetivo de la retroalimentación es reducir la discrepancia entre el entendimiento actual de la tarea, el desempeño y una meta. Existen cuatro niveles de retroalimentación: (1) retroalimentación sobre la tarea (RT) referida al aspecto más correctivo de las tareas que realiza el estudiante, (2) retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea (RP) retroalimenta el proceso

cognitivo utilizado para responder la tarea, (3) la retroalimentación sobre la auto-regulación (RA), que implica el nivel meta-cognitivo del alumno, (4) la retroalimentación sobre el yo como persona (RY) no está relacionada con la tarea misma, sino más bien se puede entender como un premio o castigo. Según Hattie y Timperley (2007), la RY es la menos efectiva, la RP y RA son poderosas en términos de procesamiento profundo y dominio de tareas, y RT es poderosa cuando la información de la tarea es útil para mejorar el procesamiento de estrategias.

3. Objetivo

En el marco de la implementación del proyecto CIAJ, se presentan los principales resultados encontrados al indagar y revisar entre pares la práctica pedagógica de retroalimentación en 9 centros escolares de tres regiones del país. A través de este proceso de indagación entre pares se espera enriquecer la comprensión de aprendizaje y retroalimentación de los participantes, de manera de fortalecer su liderazgo pedagógico.

4. Método

Diseño: Se realizó una versión abreviada de investigación evolutiva en el trabajo “Developmental Work Research” (Engeström, 2005), metodología formativa que estudia las transformaciones y el aprendizaje en el trabajo (Engeström, 2005).

Participantes: 9 centros escolares municipales en tres regiones del país (Valparaíso, Biobío y Metropolitana). En cada región, se escogió una comuna y se identificaron 3 establecimientos con: similar nivel de enseñanza, compromiso por participar y respaldo del sostenedor para asegurar factibilidad y sostenibilidad. En cada establecimiento se trabajó directamente con: director/a, jefe de UTP y un docente líder (escogido(a) por la dupla directiva). En cada territorio, se sumó una dupla de profesionales de un centro de liderazgo del país, quienes actuaron como facilitadores aportando: el saber de la academia, problematizando teorías de acción y asegurando un buen proceso de indagación y aprendizaje entre pares.

Producción de datos. Se cuenta con 119 registros de observaciones de aula, 9 transcripciones de las instancias de reflexión colectiva al final de cada visita y entrevistas grupales a 93 estudiantes y a 71 docentes.

Análisis de los datos: Se utilizó análisis de contenido (Stake, 2010), con categorías predefinidas y no emergentes (Yin, 2009). Las dimensiones de análisis fueron: (1) comprensión del concepto de retroalimentación (2) caracterización de la retroalimentación presente en aulas (3) claridad y calidad de las metas de aprendizaje como parte del proceso de retroalimentación y (4) nudos críticos

5. Resultados

5.1 Comprensión del concepto de retroalimentación

Al consultar a profesores y estudiantes lo que entendían por retroalimentación, se observa que existe una alta heterogeneidad en las respuestas. No existe un lenguaje compartido de lo que se entiende por retroalimentación, dado que son escasas las definiciones. Las respuestas se han agrupado en 5 categorías de análisis:

- a. Retroalimentación como repaso. Mayoritariamente presente en los estudiantes, muestra la retroalimentación como volver a revisar un contenido ya trabajado en clases.
- b. Beneficiarios de la retroalimentación. Mayoritariamente se alude a un proceso unidireccional, desde el profesor hacia los estudiantes. Un grupo menor señala un proceso bi-direccional.
- c. Oportunidad de la retroalimentación. Momentos de la clase donde ocurre esta práctica. Encontramos que la mayoría lo asocia a un momento específico de la clase: al inicio (al plantear la meta) o con frecuencia al cierre de la clase. Un grupo menor hace alusión a un proceso sistemático y continuo.
- d. Estrategias de retroalimentación. Descripciones metodológicas que brindaron los participantes respecto a cómo se realiza la práctica de retroalimentación. Si bien se mencionan estrategias de retroalimentación escrita, como el uso de estrellas, o comentarios como “excelente trabajo”, la estrategia más referenciada por los docentes es la pregunta-respuesta. Sin embargo, esta no se usa para saber cómo proporcionar información que le permita al estudiante reducir su brecha de aprendizaje.
- e. Retroalimentación para reducir la brecha de aprendizaje. Respuestas que ven la retroalimentación como un proceso que brinda información al estudiante con el propósito de acortar la brecha de aprendizaje.

5.2 Caracterización de la retroalimentación presente en aulas

A continuación caracterizaremos el tipo de retroalimentación encontrada en las 119 aulas observadas en el país. Para realizar esta caracterización se procede abordar en un primer momento aspectos generales y luego se identifican los tipos utilizando las categorías de Hattie y Timperley (2007).

- a. Caracterización general. La dinámica de participación de las aulas suele estructurarse a nivel de la clase completa, siendo poco frecuente la evidencia de dinámicas de participación entre pares. En este sentido, la actividad del aula se caracteriza por el protagonismo del docente, quien realiza retroalimentaciones fundamentalmente de tipo oral. Dicha dinámica de participación da cuenta de dos grupos de estudiantes: uno que participa y otro que no lo hace. Es en el primer grupo en el

que el docente centra el monitoreo del aprendizaje, siendo este global y con escasa retroalimentación específica a las respuestas dadas por los estudiantes; el grupo que no participa espontáneamente, queda excluido del monitoreo y retroalimentación del docente. Fueron puntuales los casos en que se observó de parte del docente la promoción de la participación direccionada o aleatoria.

b. Tipo de retroalimentación encontradas en el aula. Respecto a los tipos de retroalimentación observadas en las aulas con mayor frecuencia, encontramos las de tarea y personal. En el primer caso, la retroalimentación del docente entregaba al estudiante información superficial referida a si había logrado o no la tarea o pregunta planteada. En estas situaciones se observaban algunas indicaciones correctivas del docente en las que explicaba o corregía directamente el error de los estudiantes, con el foco de que éste fuese superado.

La retroalimentación a nivel personal, se presentó con elevada frecuencia, a través de elogios que el docente comunica al estudiante, siendo estos carentes de descripción respecto a la tarea o al proceso de aprendizaje, y limitados a realizar una evaluación personal centrada en la afectividad, por lo general, positiva.

Muy pocas clases observadas evidenciaron, retroalimentación de proceso y de autoregulación, ambas fundamentales para lograr procesos de aprendizaje: significativos, profundos, y con protagonismo del aprendiz.

5.3 Claridad y calidad de las metas de aprendizaje

a. Escasa claridad de las metas de aprendizaje. Un elemento fundamental para la efectividad de la retroalimentación es la claridad de las metas de aprendizaje. A partir de las observaciones de aula, encontramos que las metas que se presentan a los estudiantes son la mayoría de las veces: generales, enfocadas más bien en la tarea (metas de actividad más que de aprendizaje), y en escasas ocasiones contemplan criterios de éxito específicos que guíen a los estudiantes en su progreso y avance. Los registros dan cuenta que los docentes suelen presentarlas al inicio de la clase sin retomarlas durante la clase, en otros casos la retoman al final con preguntas del tipo “¿Qué aprendimos en la clase de hoy?”.

b. Metas de aprendizaje poco desafiantes. Cuando las metas son explicitadas por el docente o inferidas por los observadores, estas evidencian desafíos básicos, o bien, un único nivel de exigencia o dificultad. Este hallazgo, interpela las expectativas que presentan los docentes respecto a las capacidades de sus estudiantes.

No contar con metas de aprendizaje claras, compartidas y desafiantes, dificulta la comprensión de los estudiantes de lo que aprenderán y por ende entorpece saber donde están respecto a esa meta y qué apoyos necesitan para alcanzarlas.

5.4 Nudos críticos

A partir de los resultados obtenidos en las visitas, los participantes problematizaron: (1) sus teorías de acción respecto a aprendizaje y el rol que juega la retroalimentación en este proceso, (2) el elevado protagonismo de los docentes en las aulas, en desmedro de la participación de los estudiantes. Emerge como desafío, la necesidad de generar estrategias de retroalimentación en aula que potencien el aprendizaje de todos y todas.

6. Conclusiones

A partir de la evidencia recogida en los centros escolares, los participantes constataron: frágil comprensión del concepto de retroalimentación; escasa utilización en aula; basada en elogios o en instrucciones hacia la tarea que impactan poco en potenciar aprendizajes de calidad. Estos hallazgos, obtenidos a través de un proceso de indagación colaborativa entre pares, con foco en el aula y en las voces de estudiantes y profesores permitieron un proceso de reflexión colectiva donde se logró cuestionar las teorías de acción de equipos directivos respecto a: (1) el rol docente y el protagonismo que ejercen en las aulas, en desmedro de la participación real y protagonismo de estudiantes como aprendices; (2) la visión de aprendizaje y evaluación que se desarrolla al interior del aula y de cada establecimiento. A partir del desarrollo de capacidades profesionales que posibilita el dispositivo, emerge la necesidad en los equipos de fortalecer su liderazgo pedagógico en cada escuela de manera de avanzar en conjunto con su comunidad escolar en la co-construcción de una teoría alternativa de retroalimentación efectiva, que posibilite el aprendizaje de todos y todas, transitando hacia una educación con miras a la justicia social, que comprende la escuela como un espacio para la transformación.

Referencias

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

Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 351-393.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin, Germany: International Cultural Historical Human Sciences.

Godfrey, D. (2016). *La Naturaleza de la retroalimentación efectiva: Una revisión de la literatura para revisión entre pares basada en la investigación*. London Centre for leadership in Learning. Traducción de Líderes Educativos, Chile.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge: Abingdon

Hattie, J & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol 77(1), 81-112.

Mineduc. (2015) Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Recuperado http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

OCDE. (2017). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.

Valenzuela, JP, Bellei, C. & De los Rios, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2) DOI: 10.1080/02680939.2013.806995

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

59. Modelo de fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos

Dr. Luis Ahumada Figueroa
Institución: LIDERES EDUCATIVOS
Email: luis.ahumada@pucv.cl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

Dra. Soledad Castro Castro
Institución: Fundación Mujeres por la Educación (MPE)
Email: castrosoledad77@gmail.com
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0902-6384>

Dr. Óscar Maureira Cabrera
Institución: Universidad Católica Silva Henríquez
Email: omaureir@ucsh.cl
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9208-9708>

Resumen

La investigación tuvo como propósito elaborar un modelo para fortalecer las prácticas de liderazgo distribuido en establecimientos educacionales. Mediante una metodología de investigación acción participativa se trabajó con una muestra de 20 escuelas y liceos de la Región de Valparaíso Chile. La metodología utilizada fue mixta. Para seleccionar a los establecimientos y evaluar los cambios en las prácticas de liderazgo se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (Maureira, Garay y López, 2016). Para fortalecer el liderazgo distribuido se adaptó el modelo desarrollado por Harris (2014) utilizando como metodología de trabajo la técnica de indagación colaborativa. Como resultado de la investigación se presenta modelo comprensivo de cómo se instaura y fortalece el liderazgo distribuido al interior de los establecimientos.

Palabras clave

Cambio organizacional; innovación educacional; liderazgo; delegación de autoridad; mejora de la educación

Introducción

Fortalecer el liderazgo distribuido ha sido uno de los desafíos asociados a la gestión y mejoramiento escolar en la última década. Uno de los primeros esfuerzos para construir capacidades de liderazgo distribuido en escuelas, es la experiencia del “Annenberg Distributed Leadership Project (DLP)” desarrollado en Estados Unidos. Harris y DeFlaminis (2016) señalan que en dicho proyecto se observaron mejoras en indicadores como: funcionamiento efectivo del equipo, sensación de eficacia de los líderes escolares, niveles de confianza entre los miembros del equipo y su director, percepción de influencia escolar, satisfacción docente y oportunidades de aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa. Según Harris y DeFlaminis (2016), crear nuevo conocimiento y formas innovadoras de trabajo requiere de un esfuerzo sistemático entre todos los niveles del sistema, combinando el desarrollo de la práctica del liderazgo distribuido con la investigación y la teoría.

El concepto de liderazgo distribuido pone énfasis en una cultura de la escuela que promueve una participación más colectiva y democrática que individualista, en donde la responsabilidad es compartida. Sin embargo, diversos estudios dan cuenta de la dificultad para instaurar un liderazgo

distribuido en culturas donde existe una concentración del poder y una visión individual y jerárquica del liderazgo. El liderazgo distribuido suele ser entendido en la literatura como una práctica que emerge desde los distintos actores de un establecimiento, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996) y el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes (Harris, 2014).

En esta ponencia se presenta un trabajo en donde, mediante una metodología de investigación acción participativa, se buscó fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos. Inicialmente se identificó un foco específico de acción en donde se podía realizar un trabajo colaborativo. Seguidamente se implementaron ciertas acciones que buscaban una innovación y mejora en un ámbito de la gestión educativa. Finalmente, se evaluó el impacto asociado a las acciones tanto en el equipo de investigación acción como en la comunidad educativa en su conjunto.

Fundamentación teórica

Para Harris y DeFlaminis (2016), existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo: en primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos actores con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia es ampliamente compartida dentro de las escuelas.

El liderazgo distribuido se entiende desde esta perspectiva como una práctica propia de la organización escolar, que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y que se distribuye tanto entre líderes formales como informales (Spillane, Halverson y Diamond, 2001; Larrain, 2017). Es imprescindible, que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un centro escolar, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996) que fomente el desarrollo de capital social (Harris, 2014).

Una técnica que se plantea como una herramienta útil para fortalecer el liderazgo distribuido dentro de las escuelas y liceos es la indagación colaborativa (Pino, González y Ahumada, 2018). La indagación colaborativa, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ainscow et al. 2016; Carpenter, 2017; Chapman et al. 2016; Emihovich y Battaglia, 2000).

La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones (DeLuca et al. 2015; Pino et al. 2018). Para realizar un ciclo de indagación colaborativa, de acuerdo a Pino, González y Ahumada (2018), se requieren dos condiciones elementales: a) un compromiso a trabajar en conjunto entre diferentes personas y b) un involucramiento de estas personas con el propósito por el cual están colaborando. Ambas condiciones apuntan a que la indagación colaborativa debe ser entendida como un proceso gradual, que se desarrolla cotidianamente en el acto de trabajar en conjunto.

Objetivos y preguntas de investigación acción participativa

La investigación tuvo por objetivo general construir un modelo comprensivo de cómo se instaura y fortalece el liderazgo distribuido al interior de los establecimientos. Para levantar este modelo se utilizó la indagación colaborativa como herramienta de trabajo que fortalece la reflexión y la colaboración entre pares. Las preguntas que guiaron la investigación acción participativa fueron: ¿Cuáles son las principales prioridades para el desarrollo de nuestro establecimiento? ¿Cómo abordaremos estas prioridades? ¿Qué acción realizaremos? ¿Qué datos usaremos para evaluar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué datos usaremos para evaluar el impacto en nuestro desarrollo profesional? ¿Qué datos usaremos para evaluar el impacto en el cambio

organizacional?¿Qué factores facilitan o dificultan la distribución del liderazgo en el establecimiento?

Método

Para el logro de los objetivos de esta investigación, se utilizó una metodología mixta. Inicialmente, para analizar la distribución del liderazgo en los establecimientos educacionales que participan de este proyecto, se aplicó el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (Maureira, Garay y López, 2016) para comprender la percepción de directivos y docentes respecto a cómo se distribuye el liderazgo en sus establecimientos y las diferencias que ellos apreciaban entre el estado actual y el estado deseado. Comprender estas brechas entre el estado actual y el deseado permitió escoger e incidir en aquellos aspectos que resultan más necesarios de fortalecer de manera de incrementar la distribución del liderazgo en los establecimientos seleccionados. Una vez realizado este diagnóstico inicial, se utilizó la estrategia de indagación colaborativa para desarrollar prácticas de liderazgo distribuido. Como guía del trabajo realizado se adaptó a nuestra realidad el modelo desarrollado por Harris (2014), que fortalece el trabajo colaborativo tanto al interior de los establecimientos como entre establecimientos. Este modelo se organiza en tres fases interrelacionadas: implementación, innovación e impacto. La implementación consiste en definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados. La innovación consiste en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración. El impacto se refiere a los cambios en los resultados de los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

Participantes

En total se seleccionaron 20 de los 32 establecimientos municipales de las provincias de Valparaíso y Quillota, que participaban del Diplomado “Formación de Líderes Sistémicos” (cohorte 2017 y 2018). De los 20 establecimientos seleccionados, 3 eran liceos; 2 eran escuelas que impartían educación especial; 9 eran escuelas básicas que impartían educación básica y de párvulos; 1 era una escuela básica que impartía también educación media; 1 era un centro integral de adultos; y 1 era un colegio que impartía educación completa. En cuanto al área geográfica de pertenencia, 13 de ellos eran urbanos; 4 rurales y 6 eran urbano/rural (ver Tabla1)

Tabla 1: Características de los Establecimientos de la V región participantes

N	Tipo Establecimiento	Nivel de Enseñanza	Matricula	Área	Categoría Desempeño	IVE
1	Liceo	Parvularia/Básica/Media (HC)/ (TP)	719	Urbano	Insuficiente	90,72%
2	Colegio	Parvularia/Básica/Media (HC)	802	Urbano	Medio	82.11%
3	Escuela	Parvularia/Básica	176	Rural	Alto	94,51%
4	Escuela	Parvularia/Básica	186	Urbano	Insuficiente	92.59%
5	Escuela	Parvularia/Básica	107	Rural	Medio	87,36%
6	Escuela	Parvularia/Básica	140	Rural	Medio Bajo	86,89%
7	Liceo	Básica/Media (TP)	474	Urbano	Medio Bajo	90,66%
8	Centro Integral de Adulto	Básica y Media Adultos	199	S/I	S/I	S/I

9	Escuela	Parvularia/Básica	340	Urbano	Medio Bajo	89,58%
10	Escuela Especial	Educación Especial	139	S/I	S/I	S/I
11	Escuela	Parvularia/Básica	126	Urbano	Medio	96,12%
12	Escuela	Parvularia/Básica	233	Urbano	Medio Bajo	94,95%
13	Escuela	Parvularia/Básica	385	Urbano	Medio	82,85
14	Liceo	Básica/Media (HC)	547	Urbano	Insuficiente	84,05%
15	Escuela	Parvularia/Básica	190	Urbano	Medio	82,93%
16	Escuela Especial	Educación Especial	69	S/I	S/I	S/I
17	Escuela	Parvularia/Básica/Media (HC)	488	Urbano	Medio	87,7%
18	Escuela	Parvularia/Básica	143	Urbano	Medio	95,16
19	Escuela	Parvularia/Básica	655	Urbano	Medio Bajo	94,98%
20	Escuela	Parvularia/Básica	102	Rural	Medio Bajo	95%

Fuente: Elaboración propia con datos pág. web Junta Nacional de auxilio escolar y becas (JUNAEB) 2018 en <https://www.junaeb.cl/ive> y datos pág. web Ministerio de Educación

Procedimiento de recolección de datos y resguardo ético

Para la recolección de datos, se les envió una carta de invitación a los directivos participantes del diplomado, solicitándoles que hicieran extensiva esta invitación a los docentes de sus establecimientos. Los participantes debían ingresar a través de un link al sitio web, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se aseguraba la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar su identidad. Seguidamente, se le invitaba a aceptar las condiciones descritas antes de contestar el cuestionario y participar de la investigación.

Instrumento

En la etapa de diagnóstico se aplicó en formato on-line el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD) elaborado y validado en Chile por Maureira, Garay y López (2016). En la fase de ejecución del proyecto, se utilizó una adaptación de las pautas de preguntas desarrolladas por Harris (2014) para cada una de las fases: implementación, innovación e impacto.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de triangulación, tanto a nivel de investigadores facilitadores como entre investigadores miembros del equipo de investigación acción. Se construyó una descripción exhaustiva de cada caso, dando cuenta de las distintas etapas y nudos críticos acontecidos durante el proyecto. Seguidamente, se realizó un análisis cruzado que integró, mediante tablas de cotejo, los resultados obtenidos en cada caso. Finalmente, se realizó un taller de cierre en donde participaron los equipos de investigación acción de los 20 establecimientos. El objetivo de este taller estuvo centrado en la validación de los elementos del modelo desarrollado por el equipo de investigación.

Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados del “Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa” (Ahumada, Castro y

Maureira, 2018). Este modelo busca fortalecer el liderazgo distribuido utilizando una metodología de indagación colaborativa. En él se describen los elementos básicos y las condiciones que deben estar presentes para lograr este propósito.

- 1) Condiciones del establecimiento y del sostenedor: A nivel sostenedor, es necesaria la dotación de espacios formales para la reflexión profesional colaborativa. Estos espacios deben ser sistemáticos y organizados. La disponibilidad horaria del personal para desarrollar un trabajo articulado y colectivo, es otro punto importante en este nivel.
- 2) Condiciones del equipo de investigación-acción: Un elemento crucial dentro del proceso fue la conformación de un equipo de investigación-acción que impulsara la distribución del liderazgo en la comunidad a través de la participación y la colaboración. Para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en el establecimiento fue fundamental el diseño de pautas de interacción, planes y protocolos profesionales significativos, es decir, acciones concretas que permitieran observar cambios en el corto plazo.
- 3) El rol de investigador facilitador: En la etapa de instalación de prácticas de liderazgo distribuido se utilizó la metodología de indagación colaborativa dentro de la comunidad educativa. Para esto, fue necesario contar con un facilitador que orientara el modelo de trabajo, explicando claramente sus características, etapas y sentido. La confianza, la responsabilidad compartida, la empatía y el respeto a las diferencias individuales, son valores que deben fortalecerse en los integrantes del equipo de investigación-acción.
- 4) Condiciones de ejecución del proyecto: El desarrollo del modelo exige que en una etapa inicial, el equipo de investigación-acción produzca y analice datos. El análisis de estos datos el lo que permite enfocar la investigación para abordar los temas relevantes, planteando objetivos, metas y criterios de éxito para evaluar el logro del proceso.
- 5) Condiciones que facilitan éxito del proyecto: Los factores que facilitaron el proceso fueron principalmente la buena disposición hacia el trabajo de parte del equipo de investigación-acción, la motivación para realizar bien su labor, las relaciones profesionales basadas en la confianza, la responsabilidad y el respeto. Otros aspectos claves para el éxito del proyecto fueron la evaluación continua, la flexibilidad respecto al plan original y el buen clima laboral tanto al interior del equipo de investigación-acción como entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- 6) Difusión y generación de conocimiento del proyecto: Las evaluaciones constantes de las decisiones y acciones desarrolladas por el equipo de investigación-acción durante el proceso, aportaron elementos claves para la generación de conocimientos profesionales dentro del equipo. Estos conocimientos se fueron construyendo desde los aprendizajes y reflexiones conjuntas, basadas en datos pertinentes al contexto y que daban cuenta de las problemáticas educativas presentes en cada establecimiento.

Conclusiones

En la presente investigación se elaboró un “Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa” (Autores, 2018). El modelo se articula en base a los siguientes elementos: a) Valores y creencias compartidas que potenciaron la distribución del liderazgo; b) Descripción de los focos del aprendizaje; c) Innovación o cambios que logró el equipo a partir del proyecto; d) Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación-acción; y e) Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa. Cada uno de estos elementos se describen en base a los tres focos de indagación colaborativa desarrollados durante la ejecución del proyecto que, dependiendo del objetivo y las acciones realizadas, se clasificaron en: aprendizaje profesional, aprendizaje organizacional y aprendizaje de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica No 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers1. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17–28.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670.
- Emihovich, C., y Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential.* thousand oaks. California: Corwin.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Larrain, F. (2017) *The changes in relational trust during the first year of a distributed leadership implementation: a descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams.* Dissertation Presented to the Faculties of the University of Pennsylvania for the Degree of Doctor of Education.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1). Recuperado el 20 de noviembre de 2017 desde <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico No 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28
- Spillane, J.P., & Lee, L.C (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3) 431–46.

60. Aprendiendo a mejorar los programas de desarrollo profesional para el fortalecimiento del liderazgo escolar

Nombre de los autores y del moderador del panel

Título: Un modelo Integrador para Desarrollar Capacidades para el Liderazgo Distribuido en Torno al Aprendizaje Profundo

Autores: Felipe Aravena, Cinthia Peña, Marilyn Cádiz y Macarena González.

Institución: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Título: Evaluación de un Programa Plurianual de Desarrollo Profesional para Fortalecer las Capacidades de Liderazgo en los Centros Escolares

Autores: Germán Fromm, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y José Herrera

Institución: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Chile

Titulo: Desafíos en la formación de Líderes Escolares y del Nivel Intermedio en un Territorio

Autores: Daniela Berkowitz, Bárbara Zoro, Mónica Cortez y Fabián Campos

Institución: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Moderadora: Carmen Montecinos

Institución: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen ejecutivo:

La evidencia muestra que los programas de desarrollo profesional para líderes escolares generalmente no han producido los resultados esperados (ver Weinstein et al. (2018) para América Latina y The Wallace Foundation (2016) en los Estados Unidos). Este panel aborda este problema a través de tres estudios interrelacionados realizados en el contexto de una alianza estratégica del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar con 16 Departamentos Municipales de Educación (DAEM), y entre 5 y 6 de sus centros escolares, en cuatro regiones de Chile. Entre los años 2016 y 2018 el/a director/a, jefe de UTP y docentes líderes de 80 establecimientos educacionales han participado en programas de desarrollo profesional diseñados siguiendo el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb. Cada curso ha estado orientado por los siguientes principios: aprendizaje situado, colaboración, liderazgo distribuido, coherencia sistémica, alineación con la política y contextualización.

El primer estudio, *Un Modelo Integrador para Desarrollar Capacidades para el Liderazgo Distribuido en Torno al Aprendizaje Profundo*, describe y analiza la implementación de un conjunto de tres cursos orientados a la formación de tres líderes escolares: director, jefe de la unidad técnico pedagógica y profesor(es) líder. En este conjunto de cursos los dispositivos de aprendizaje profesional por una parte reconocen el rol distintivo de cada líder y, por otra, la importancia del trabajo colaborativo para desempeñar tareas auténticas a la distribución del liderazgo pedagógico entre estos tres actores en los centros escolares. El segundo estudio, *Evaluación de un Programa Plurianual de Desarrollo Profesional para Fortalecer las Capacidades de Liderazgo en los Centros Escolares*, describe el modelo de evaluación utilizado para examinar el efecto de esta formación en las prácticas de liderazgo de director/as y UTP en estos 80 centros

escolares. Utilizando un modelo cuasi experimental, se comparan las prácticas de liderazgo reportadas en colegios cuyos directivos han participado y de colegios en los cuales los directivos no han participado en esta formación. El tercer estudio, *Desafíos en la Formación Continua de Líderes Escolares y del Nivel Intermedio en un Territorio*, nos muestra cambios en las relaciones entre ambos niveles cuando los líderes escolares se sienten con más agencia para movilizar la mejora escolar. Se distinguen tres enfoques a través de los cuales los DAEM responsables de estos centros escolares abordan su trabajo con los líderes escolares que han participado en estos programas de desarrollo profesional.

En su conjunto, los tres estudios muestran innovaciones que han surgido a partir de las lecciones que hemos aprendido año a año en nuestro trabajo con los equipos de estos 80 colegios y sus sostenedores. Entre estos aprendizajes destacan:

- *El liderazgo pedagógico parte por construir una visión compartida acerca del aprendizaje a nivel escolar y comunal.*
- *El aprendizaje en equipos de liderazgo y entre pares moviliza la mejora de las prácticas individuales y colectivas.*
- *Las tareas de aprendizaje auténticas son clave para articular teoría y práctica en la transferencia a las prácticas de liderazgo escolar.*
- *El proceso de retroalimentación grupal e individual sobre el desempeño es fundamental.*
- *Los programas requieren asegurar el involucramiento de actores a nivel sostenedor para apalancar la coherencia sistémica.*

Los estudios que se presentan a continuación desarrollan estas ideas, describiendo innovaciones que han mostrado ser efectivas para abordar dos deficiencias identificadas en la literatura sobre el impacto de los programas de desarrollo profesional para líderes escolares: desconexión de los problemas de práctica y bajos niveles de transferencia al trabajo diario de los líderes escolares.

Descriptor o palabras clave

Liderazgo; Mejora de la educación; Desarrollo de competencias; Educación permanente; Administrador de la educación.

Trabajos presentados en el panel

Estudio 1: Un Modelo Integrador para Desarrollar Capacidades para el Liderazgo Distribuido en Torno al Aprendizaje Profundo

El liderazgo escolar tiene una mayor influencia en los resultados de aprendizaje de los estudiantes cuando se distribuye ampliamente (Leithwood et al, 2008; Harris, 2013). Este tipo de liderazgo se centra más en las interacciones que en las acciones, ya que presta atención a qué, por qué y cómo los diferentes actores escolares se relacionan y hablan entre sí (Spillane, 2006). A partir de una asociación a cuatro años con sostenedores municipales en cuatro regiones de Chile, hemos implementado un programa de desarrollo profesional (DP) con la participación de 80 escuelas municipales. De cada escuela, el director ha asistido a un curso de DP todos los años, el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) por dos años consecutivos y los jefes de departamento o ciclo durante un año.

Durante el año 2018 se implementaron tres cursos de DP: uno para el director de la escuela, uno para el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y otro para docentes que tienen una jefatura de departamento o ciclo. Todos se focalizaron en desarrollar una

comprensión del enfoque de aprendizaje profundo (Fullan, Quinn y McEachen, 2016). El propósito del presente trabajo es describir y analizar el diseño de estos tres cursos para abordar los desafíos observados en la formación profesional de líderes escolares. Este diseño busca fortalecer el trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico en estos tres actores. A partir de datos producidos a través de los productos elaborados por participantes provenientes de 24 centros escolares (Región de Valparaíso) y las notas de campo en las sesiones presenciales, se compara la visión de aprendizaje que los participantes impulsaban al iniciar y al finalizar los cursos. Además, se analizan las posibilidades y tensiones asociados a la transferencia al trabajo cotidiano.

Cada uno de estos tres cursos contempló una sesión presencial mensual cuyos contenidos se adaptan al rol de cada líder. Junto a esto se generó una estructura de aprendizaje para el trabajo conjunto al interior y entre centros escolares. Por una parte, se definieron tareas auténticas al desempeño laboral que implica el uso de los conceptos y principios de aprendizaje profundo y que requieren de un trabajo colaborativo entre los tres participantes de cada centro escolar. Además, tres centros escolares se constituyeron en una micro--red a la que asisten los tres actores por centro escolar. Estas micro--redes se reunían una vez al mes a conversar sobre la evidencia que recopilado en sus escuelas en la ejecución de estas tareas auténticas. A partir de esta conversación, los participantes desarrollaban producto y procesos para la transferencia al centro escolar. Durante las sesiones presenciales cada micro red presentaba este trabajo y los pares actuaban como "amigos críticos", proporcionando comentarios que eran utilizados por el equipo presentador para mejorar el producto y proceso.

Por ejemplo, el docente planifica una lección para promover el aprendizaje profundo en sus estudiantes, el UTP entrega retroalimentación a esta planificación y el director observa la enseñanza de esta lección con un foco en el involucramiento de los estudiantes. Las actividades de transferencia (tarea auténtica) implementadas por cada líder escolar, por lo tanto, son interdependientes. El director planifica y dirige una parte de las reuniones de micro--redes con el fin de desarrollar habilidades para facilitar el trabajo colaborativo. El rol de los docentes del curso es modelar la mediación del trabajo colaborativo. Las conversaciones en las micro redes brindan información a los docentes del curso para proporcionar comentarios que posibiliten reflexionar en torno al liderazgo pedagógico en directores, UTP y docentes.

Los hallazgos indican que hubo un cambio en las comprensiones acerca del aprendizaje de los estudiantes que los docentes y líderes escolares buscan propiciar a través de su liderazgo pedagógico. El uso de tareas auténticas tiene mas posibilidades de recoger evidencias acerca de la transferencia a las prácticas cotidianas que movilizan las capacidades liderazgo que se promueven a través de estos cursos de desarrollo profesional. La distribución del liderazgo pedagógico se potencia cuando se forman líderes que pueden ejercer influencia desde distintos cargos en los establecimientos escolares.

Estudio 2: Evaluación de un Programa Plurianual de Desarrollo Profesional para Fortalecer las Capacidades de Liderazgo en los Centros Escolares

Esta presentación informa sobre el modelo de evaluación que diseñamos para monitorear y evaluar los resultados y efectos del programa de desarrollo profesional plurianual para fortalecer las capacidades para el liderazgo distribuido en un grupo de 60 centros escolares municipales en Chile (programa descrito en el primer trabajo de este panel). Para examinar si este programa tiene efectos en las prácticas de liderazgo a nivel escolar, desarrollamos un diseño metodológico longitudinal cuasi--experimental. El diseño de la evaluación se basa en un modelo

propuesto por Leithwood y Levin (2005). Los centros escolares que participan en la intervención se ubican en las tres regiones en las cuales se inició el programa el año 2016 (Valparaíso, Metropolitana y Biobío) y un grupo de comparación de 40 establecimientos en estas mismas regiones que no tienen apoyo directo especializado en liderazgo por parte del equipo que propone este panel, pero que son relativamente similares a las tratadas. A tres años de iniciado el proceso, tres cuartas partes de los establecimientos tratados y de control se mantienen participando del sistema de monitoreo.

Las fuentes de datos son una batería de cuestionarios en línea que miden cuatro amplias dimensiones de las prácticas que son los puntos focales de las estrategias de fortalecimiento de capacidades del programa: liderazgo pedagógico, clima y convivencia escolar, cultura de colaboración y toma de decisiones informada por datos. La escala de liderazgo pedagógico se basa en la versión validada de PIMRS (Hallinger & Wang, 2015) para Chile (Fromm, Hallinger, Volante, & Wang, 2016). La escala de cultura de colaboración se basa en la propuesta de Gruenert y Valentine (1998) y en la confianza en los directores desarrollada por Hoy y Tschannen--Moran (2003). La escala para medir el clima y convivencia escolar fue desarrollada en Chile por López (2016). Los autores desarrollaron la escala para toma de decisiones informada por datos. Estos cuestionarios son aplicados anualmente entre noviembre y diciembre a los docentes, director y UTP de cada centro escolar.

El año 2016 ambos grupos, participantes y de control, no difieren en los resultados de la aplicación de esta batería de cuestionarios. Al comparar los resultados del año 2017 respecto de año 2016, se evidencia que en los centros escolares que han participado en el programa, pero no en el grupo de comparación-- incrementos en 3 de los 4 focos de medición: Liderazgo pedagógico (de directores y jefes UTP), convivencia escolar y cultura de colaboración, aunque no un cambio en gestión informada por datos. Estos incrementos son estadísticamente significativos (excepto en gestión informada por datos) y respecto al grupo control (excepto en liderazgo y gestión informada por datos). Al comparar los datos del 2018, se aprecia que se mantienen los logros alcanzados en 2017.

Entre las seis prácticas intencionalmente relevadas en los programas de formación de los primeros años para directores y jefes UTP, se evidencian incrementos estadísticamente significativos (excepto para directores al monitorear el progreso de los estudiantes). Esto es consistente con la oferta formativa, ya que el curso de monitoreo tuvo como destinatarios principales a los

jefes de UTP y no a los directores. Estos últimos abordaron temáticas asociadas al desarrollo profesional de los docentes. Estos resultados se mantienen en el año 2018.

Estos resultados entregan evidencia que la participación en el programa tiene como efecto un aumento en la frecuencia con la cual directores y UTP implementan prácticas que se han asociado con la mejora escolar. Estos resultados son promisorios, pues dan cuenta que las prácticas de liderazgo instruccional han mejorado en forma sustentable, tanto para directores como jefes del área técnico--profesional, en los dos años posteriores al inicio del programa. Los efectos positivos son observados en la mitad de los establecimientos participantes de las tres regiones mencionadas.

Estudio 3: Desafíos en la Formación Continua de Líderes Escolares y del Nivel Intermedio en un Territorio

El liderazgo intermedio que se ejerce desde el nivel de los Departamentos de Educación Municipal (DAEM) y Corporaciones es fundamental para el cambio sistémico (Leithwood y Azah, 2017). En Chile, como en otras partes del mundo, la política educativa ha otorgado cada vez más responsabilidades al nivel intermedio para el mejoramiento escolar. Este aumento, sin embargo, no ha estado acompañado de políticas para fortalecer el desarrollo de capacidades de liderazgo en este nivel del sistema.

LIDERES EDUCATIVOS, ha implementado durante los últimos tres años formación continua en ambos niveles (escolar e intermedio) en Chile. Este estudio explora las transformaciones en la relación entre los niveles escolar e intermedio, mediado por el trabajo desarrollado por el Centro de Liderazgo. Usando la metodología de estudio de caso (Yin, 2003), se informa sobre tres DAEM que presentaron formas contrastantes de manejar los nuevos desafíos generados cuando se fortalece el liderazgo en ambos niveles.

Las fuentes de datos incluyen notas de campo producidas en 2016-2018 en reuniones con equipos DAEM, con el propósito de analizar los programas de desarrollo profesional para sus líderes escolares. También se realizaron entrevistas individuales y grupales (N=15) con actores del DAEM y de centros escolares respecto al trabajo conjunto en torno al liderazgo pedagógico. Los datos fueron analizados por medio de análisis de contenido (Stake, 2010).

Los hallazgos ejemplifican cómo el desarrollo de capacidades en diferentes niveles del sistema genera nuevas relaciones que crean tensiones, desafíos y oportunidades que amplifican o disminuyen la capacidad de liderazgo en el otro nivel. El caso A ejemplifica un enfoque de abajo hacia arriba. En este caso, solo los líderes escolares habían asistido a cursos de desarrollo profesional. Las relaciones entre los líderes escolares y los líderes del DAEM se centraban en responder a las tareas que externamente se imponían a los equipos escolares. Cuando los líderes escolares comenzaron a cuestionar este tipo de relación, se creó una oportunidad para el diseño de nuevas formas de trabajo conjunto. Los líderes del DAEM solicitaron apoyo para enfrentar este desafío y se abrieron a iniciativas que proponían los equipos escolares. Así, por ejemplo, el concepto de aprendizaje profundo se incorporó al Plan de Mejoramiento Comunal de la Educación.

En el caso B, líderes de ambos niveles participaron en formaciones y compartieron el propósito de promover una cultura de mejoramiento escolar. El DAEM intentó imponer un enfoque de arriba hacia abajo para promover esta cultura, creando tensiones y resistencia entre los líderes escolares. En este caso, las oportunidades de formación separadas permitieron visualizar el rol del nivel intermedio y del nivel directivo escolar en la mejora y avanzar en un lenguaje pedagógico compartido, condiciones necesarias pero no suficientes para lograr la colaboración entre ambos niveles.

El caso C ejemplifica una forma de gestión inestable, debido a cambios en el nivel intermedio. (1) En un primer momento, las líderes DAEM realizaron un liderazgo desde el medio, posibilitando la articulación entre ambos niveles. Los líderes de ambos niveles habían participado en nuestras formaciones, compartiendo una visión de una sólida cultura de aprendizaje para los estudiantes. Las jefaturas DAEM se posicionaron como líderes que aprenden con los equipos con genuina humildad. El fortalecimiento del liderazgo en ambos niveles permitió nuevas formas de relación, creando entornos de aprendizaje profesional que mejoraron la transferencia mutua de conocimiento. (2) En un segundo momento, el cambio de jefatura del nivel intermedio conlleva un cambio en la gestión, con mayor predominio técnico.

Se da una fragmentación a nivel de los integrantes del DAEM, evidenciando una tensión entre el conocimiento práctico (contextual) y teórico. La inestabilidad en la gestión genera confusión y tensión en la relación entre ambos niveles.

Estos casos evidencian la necesidad de abordar explícitamente en los programas de desarrollo profesional cómo crear oportunidades para el trabajo conjunto entre líderes escolares y líderes DAEM. El desarrollo profesional puede crear un tercer espacio que reúna la experiencia que se distribuye en todo el sistema (Zeichner, Payne, y Brayko, 2015). La formación de líderes intermedios se fortalece cuando incluye el desarrollo de herramientas que promueven la colaboración entre niveles y entre equipos escolares.

Referencias

- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., y Wang, W--C. (2016). Validating a Spanish version of the PIMRS: application in national and cross--national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 1--26. doi: 1741143215617948
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2016). *Deep Learning: Engage the World, Change the World*. California: SAGE.
- Gruenert, S., y Valentine, J.W. (1998). The School Culture Survey. Columbia, MO: University of Missouri--Columbia
- Hallinger, P., & Wang, W--C. (2015). Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Switzerland: Springer.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 545--554.
- Hoy, W. K., & Tschannen--Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T--Scale. In W.K. Hoy & C.G. Miskel (eds.) *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 181--208). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Leithwood, K. A., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*: DfES Publications.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. London: University of London; Published by OISE.
- Leithwood, K., y Azah, V. N. (2017). Characteristics of high--performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1) 27--53
- López, V. (2016). *El Malestar en la Escuela: Relación entre victimización entre pares, clima de aula y clima escolar*". Valparaíso, Chile: Ediciones PUCV.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey--Bass.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.
- The Wallace Foundation. (2016). Improving university principal preparation programs: Five themes from the field. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/principal-training/Pages/Improving-University-Principal-Preparation-Programs.aspx>

- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226--257.
- Yin, R.K. (2003). Case study research: design and methods. Sage. Thousand Oaks, California.
- Zeichner, K., Payne, K.A., y Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2) 122–135.

FORMACIÓN Y TRAYECTORIAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES EN CHILE

61. Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros antecedentes para políticas públicas

Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende y Xavier Vanni (Universidad de Chile).

Resumen

Desde hace tres décadas existe creciente evidencia que el liderazgo escolar es el segundo factor más relevante para el mejoramiento de las oportunidades educativas al interior de las escuelas, sin embargo, es más reciente que este efecto se es aún más importante entre aquellas escuelas que atienden a estudiantes más vulnerables o están bajo su desempeño potencial. En este contexto, la selección, formación y retención de directivos efectivos es crítico para iniciar y sostener procesos de mejoramiento educativo, a pesar de ello, existe escasa investigación sobre estos aspectos a nivel internacional, y ninguna para Chile. Este es el primer esfuerzo por analizar las trayectorias de directores en los colegios chilenos durante la última década. Se entregan las principales conclusiones de este análisis descriptivo, como también desafíos y propuestas de políticas a partir de estos primeros hallazgos.

PALABRAS CLAVE: Mejoramiento escolar; liderazgo directivo; directores; trayectorias profesionales; mejoramiento sostenido

I. INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, a las tareas más rutinarias realizadas por los directores se le han incorporado responsabilidades vinculadas con aspectos pedagógicos y especialmente con los resultados educativos y formativos de los niños, niñas y jóvenes (Weinstein y Muñoz, 2012), desafiándolos a realizar una gestión basada en la información y en la interacción de los diferentes actores educativos (The Wallace Foundation, 2012; Usdan, McCloud & Podmosko, 2000), lo cual ha implicado una fuerte recarga laboral y un enorme desafío en el desarrollo de competencias profesionales para las cuales, en muchas ocasiones, no estaban preparados.

La evidencia comparada da cuenta que el trabajo de los directores es el segundo factor intraescuela, después de los docentes de aula, más relevante para los aprendizajes de los niños (Leithwood et al, 2004; Branch et al, 2012), mientras que el desarrollo de mayores capacidades en los directores conlleva con mayor probabilidad el avanzar hacia procesos integrales de mejoramiento de escuelas y liceos (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013; Clark et al, 2009; Loeb et al, 2010). Por otra parte, entre los colegios de menor desempeño, la evidencia indica que es imposible iniciar procesos de mejoramiento sostenido si no existe un fuerte liderazgo directivo (Leithwood et al, 2004; Marzano et al, 2005; Seashore-Louis et al, 2010), situación que se observa tanto en países desarrollados como entre países en vías de desarrollo, como el caso chileno (Vanni et al, 2018).

Este proceso de mejoramiento escolar que pueden lograr los directores para el conjunto del establecimiento no solo está vinculado a construir una visión compartida y un alto sentido de misión, sino que especialmente porque ellos pueden mejorar la efectividad de sus docentes en el trabajo escolar (Robinson et al, 2008), como también generando un clima escolar positivo y una adecuada convivencia entre todos los actores de la comunidad escolar, así como una gestión de la mejora basada en información que pueda orientar la toma de decisiones pedagógicas y

administrativas. Pero este potencial impacto en el mejoramiento educativo se desarrolla gradualmente (Clark et al, 2009), y aunque los cambios en diversos procesos pueden observarse desde el primer trabajo de un director, el pleno desarrollo que puede lograr un director efectivo en su escuela se observa, en promedio, a partir del quinto año de trabajo continuo en un mismo colegio (Fullan, 2001; Seashore-Louis et al, 2010). Por ello, la distribución de los directores entre los establecimientos escolares, su formación y retención de aquellos efectivos, es crítico para el desarrollo equitativo de las oportunidades educativas de los niños (Clotfelter et al, 2007; Loeb et al, 2010),

Este estudio pretende analizar las trayectorias de los directores chilenos, describiendo la continuidad de los directores en un mismo colegio o la decisión, voluntaria o no, de cambiar de rol y/o establecimiento, como también la posibilidad de abandonar la carrera docente en algún momento. Los resultados de este estudio son valiosos por tres importantes razones, la primera es que en Chile no existe información de estas trayectorias –lo cual es bastante generalizado a nivel internacional-; identificar algunos atributos personales e institucionales asociados a las trayectorias de los directores chilenos, lo cual permitirá describir la heterogeneidad de estas trayectorias; finalmente, los antecedentes recogidos podrán orientar las políticas destinadas a fortalecer las capacidades de los equipos directivos como líderes de los procesos de mejoramiento escolar.

El estudio cuenta con tres capítulos adicionales a esta introducción. Evidencia sobre movilidad a nivel internacional, especialmente basada en resultados para Estados Unidos; el capítulo siguiente describe la trayectoria de los directores chilenos para dos cohortes (2005 y 2010) luego de pasados cinco años de la observación inicial, describiendo dichas trayectorias de acuerdo a algunos atributos individuales del director, como edad y género, y condiciones del establecimiento, tales como desempeño académico, nivel socioeconómico de los estudiantes, localización geográfica y dependencia institucional. El último capítulo incluye los principales aprendizajes del estudio y algunas consideraciones para políticas públicas.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A nivel internacional existen pocos estudios sobre trayectorias laborales de los directores de establecimientos educacionales, con la excepción de Estados Unidos, donde existe una intensa agenda de investigación respecto de la magnitud, factores asociados y efectos de la permanencia o cambio de los directores de su condición laboral y del establecimiento donde se desempeñan. Sin embargo, la evidencia es más sustantiva respecto a aspectos descriptivos de estas trayectorias y un menor desarrollo respecto a la identificación de efectos causales que conlleva la alta movilidad identificada entre los directores en Estados Unidos (Snodgrass, 2018). También es interesante el trabajo que ha desarrollado Willis (2015) en diversos trabajos que describen la situación de los directores para Sudáfrica.

Por otra parte, aunque existe poca investigación sobre movilidad de directores es posible anticipar que el periodo de vida activa de los directores es acotada, pues una parte importante de ellos alcanza el cargo de director a una edad madura. Por ejemplo, la edad promedio de los directores entre los países de la OECD (2014) es de 53 años, con un alto porcentaje de ellos cercanos a la edad de jubilación, por lo cual, temas críticos en las políticas hacia directores están en la atracción y formación de nuevos profesionales interesados en transformarse en directores escolares.

La evidencia para Estados Unidos da cuenta que anualmente entre un 20% - 30% de los directores deja su cargo, cambiándose de establecimiento, dejando de ser director, o simplemente jubilándose o retirándose del sistema escolar. Esta enorme tasa de cambio anual, es aún más alta entre los colegios más vulnerables y de menor desempeño académico, acentuándose todavía más la dificultad de sostener procesos de mejoramiento escolar. De igual forma, es más elevada entre

los colegios “*charter*” o privados que reciben recursos públicos que entre los públicos. Cuando se observa un periodo de tiempo más prolongado, se estima que en promedio un 50% de los directores dejará de tener ese rol en el mismo colegio a los 5 años, perdiéndose un enorme potencial para generar trayectorias de mejoramiento escolar sostenido. Es interesante destacar la escasa información para otros países, sin embargo, un reciente estudio en Inglaterra muestra que entre un 16% - 18% anual de los directores deja su cargo en el establecimiento (NFER, 2017), y Willis (2015) concluye que para Sudáfrica, a los cinco años, la tasa de cambio de directores alcanzaría un rango de entre 30%-40%, dependiendo del período, ambas mucho menores que la de Estados Unidos.

Al analizar las principales variables asociadas a la movilidad de los directores en Estados Unidos se identifica que son muy robustos tres factores: i) el desempeño académico del colegio, donde los establecimientos con mejores resultados tienen a conseguir que sus directores prolonguen su permanencia en el cargo en el mismo colegio; ii) las políticas de accountability con altos efectos, como fue *No Child Left Behind*, donde los directivos y profesores podían ser despedidos de no cumplir los planes anuales de mejoramiento, conllevan a una mayor movilidad de los directores, de tal forma que el principal efecto de la política es la relocalización de los directivos, más que procesos formativos para el mejoramiento profesional; y iii) las políticas de desarrollo profesional de directores permite una mayor retención en el cargo y establecimiento donde se genera dichos mecanismos de apoyo técnico. Este efecto da cuenta de la importancia de revertir la generación de una “burbuja de soledad” que se produce por la ausencia de mecanismos regulares de acompañamiento, apoyo y trabajo en red con los directores, puesto que es casi inexistente en Estados Unidos el apoyo sostenido en desarrollo profesional luego de la realización masiva de programas para directores noveles, los cuales están acotados a los dos primeros años de trabajo directivo.

La revisión de la investigación acumulada en Estados Unidos por Snodgrass (2018), la cual es consistente también con el reporte de la School Leaders Network “*Churn: The High Cost of Principal Turnover*”, da cuenta que mayores tasas de movilidad de directores conllevan importantes efectos negativos en el promedio de colegios que experimentan la pérdida de su director. Ello no implica que no sea una política adecuada identificar tempranamente a directores que están realizando un trabajo inadecuado o no están disponibles a mejorar sus competencias profesionales para cumplir con sus responsabilidades, de tal forma que reciban apoyo y acompañamiento, y en última instancia pudieran ser alejados del rol directivo que cumplen, sino que, más bien, los análisis son referidos a los efectos que en promedio suceden en el sistema educativo de Estados Unidos ante una mayor movilidad.

Entre los principales efectos identificados se encuentran: i) una reducción de los aprendizajes de los estudiantes: el cambio de los directores conlleva una pérdida en el desempeño promedio de los estudiantes en aprendizajes disciplinarios; ii) una menor retención de profesores en el colegio, especialmente de aquellos más efectivos; iii) un deterioro en el clima interno del colegio y en la construcción de una cultura colaborativa y de mejoramiento al interior del establecimiento; y iv) la pérdida de recursos educativos para el establecimiento.

Esta situación, tal como indicamos previamente, es más compleja entre los colegios de mayor vulnerabilidad académica y social, puesto que la evidencia comparada da cuenta que aquellos directores más efectivos y calificados que se encuentran en estos establecimientos, tienden a moverse gradualmente hacia escuelas de mejor desempeño académico, menor riesgo social y mayor tamaño (Gates et al, 2006; Hanushek et al, 2001), puesto que estos factores facilitan su trabajo regular y, en algunas ocasiones, conlleva mejores remuneraciones.

A pesar de lo anterior, en muchas ocasiones, los directores que logran generar trayectorias de mejoramiento sostenido en su gestión, tienden a permanecer por más tiempo en esos colegios, tanto en colegios de mayor como de menor vulnerabilidad, situación que se replica para la conducta observada entre los docentes (Snodgrass, 2018; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Finalmente, la mayor rotación de los directores conlleva también importantes costos financieros para el sistema escolar, puesto que los procesos de selección, contratación, inducción y desarrollo profesional, son costosos en recursos financieros y en tiempo (School Leaders Network, 2014). Esto conlleva a que muchos diseñadores de política hagan hincapié en el desarrollo de estrategias de selección que puedan ser efectivas y políticas de apoyo, condiciones de trabajo y desarrollo profesional que reduzcan la condición crítica en que se encuentra el sistema educativo de Estados Unidos, donde la mitad de los directores no continuaban en dicho cargo cuando se evalúa la situación de los colegios de todo el país.

III. METODOLOGÍA

En Chile no existen estudios previos respecto de las trayectorias de los directores chilenos, lo cual no solo es explicado porque los directivos escolares no han sido tan estudiados como el caso de los docentes, sino también por la dificultad de contar con información consistente respecto a directores. La base de datos privilegiada para hacer estos estudios es la Encuesta de Idoneidad Docente, donde cada año las respectivas autoridades de cada colegio deben completar diversos antecedentes de cada docente en ejercicio, incluyendo todos aquellos que cumplen parcial o completamente funciones directivas. Sin embargo, solo a partir del año 2015 existe un análisis de consistente de dicha fuente de información.

Es por ello que parte relevante del trabajo de esta investigación fue utilizar la base de Idoneidad Docente, más dos fuentes adicionales, una de ellas proporcionada por el Centro de Estudios y Perfeccionamiento de los Profesores (CEPEIP) y la otra que era similar a la base de Idoneidad Docente pero que contenía algunos antecedentes adicionales sobre los directores de la década del 2000. El análisis de consistencia de estas bases de datos permitió determinar la identificación de los directores de los años 2005, 2010 y 2015. Por lo cual, el análisis de trayectorias de directores está basada en la identificación de los directores del año 2005 y su localización en el año 2010 – para esta cohorte también fue posible estimar su localización en el año 2015, diez años desde la observación original-. De igual forma, se procedió para los directores en ejercicio del año 2010 y su localización en el año 2015.

Para este estudio, solo se consideraron los establecimientos que impartían educación básica completa, media diurna o ambos tipos. Debido a que gran parte de las escuelas de menor tamaño no cuentan con el cargo de director, sino más bien de un Profesor Encargado, adicionalmente se decidió excluir del análisis a los establecimientos con una matrícula menor o igual a 50 alumnos en educación básica y media conjuntamente. La muestra total de establecimientos –públicos, particulares subvencionados o particulares pagados- que cumplían las condiciones anteriores fue de 6.160 en el 2005 y de 6.204 en el 2010.

Las trayectorias de los directores entre 2005-2010 y 2010-2015 fueron analizadas según cinco condiciones: i) el director continúa en dicho cargo en el mismo colegio; ii) el director continúa en esa función, pero en otro establecimiento; iii) el director cambió de función, pero se mantiene en el mismo establecimiento; iv) el director cambió de función, y la realiza en otro establecimiento; y v) el director no está trabajando en los establecimientos escolares o “fuera del sistema escolar”, lo cual solo da cuenta, que no es observado en la base de datos de Idoneidad Docente, lo cual podría ser explicado por múltiples razones, por ejemplo, podría estar trabajando en el sistema educativo,

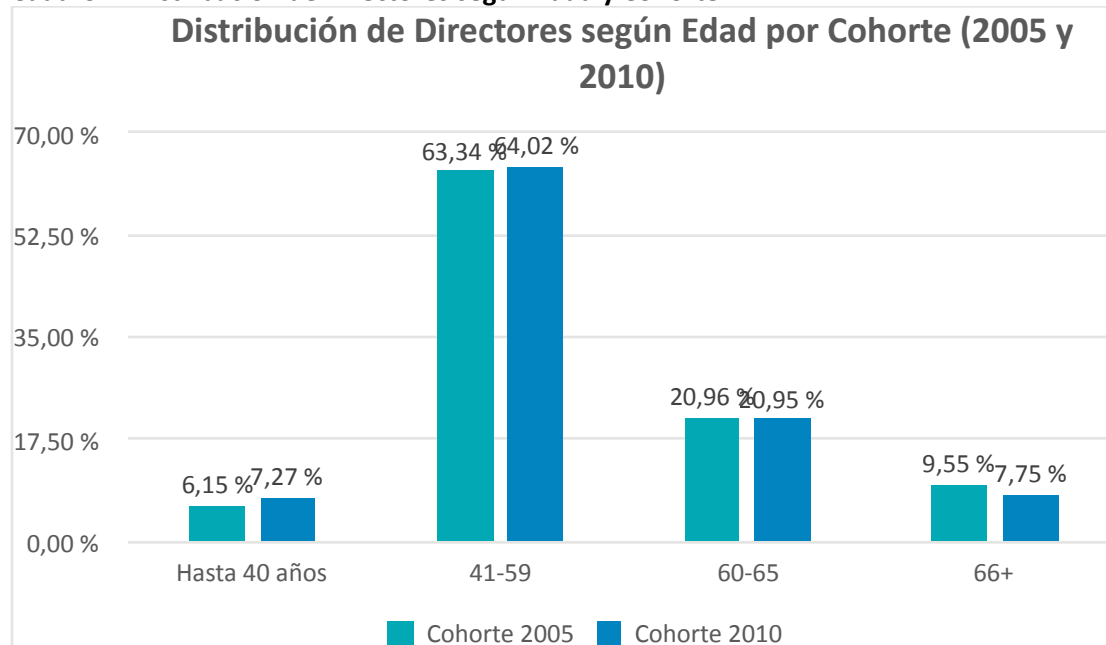
pero no directamente en un colegio (en el Ministerio de Educación, en una universidad o departamento de educación municipal); podría encontrarse trabajando en otra actividad no educativa, haberse jubilado, o fallecido.

IV RESULTADOS

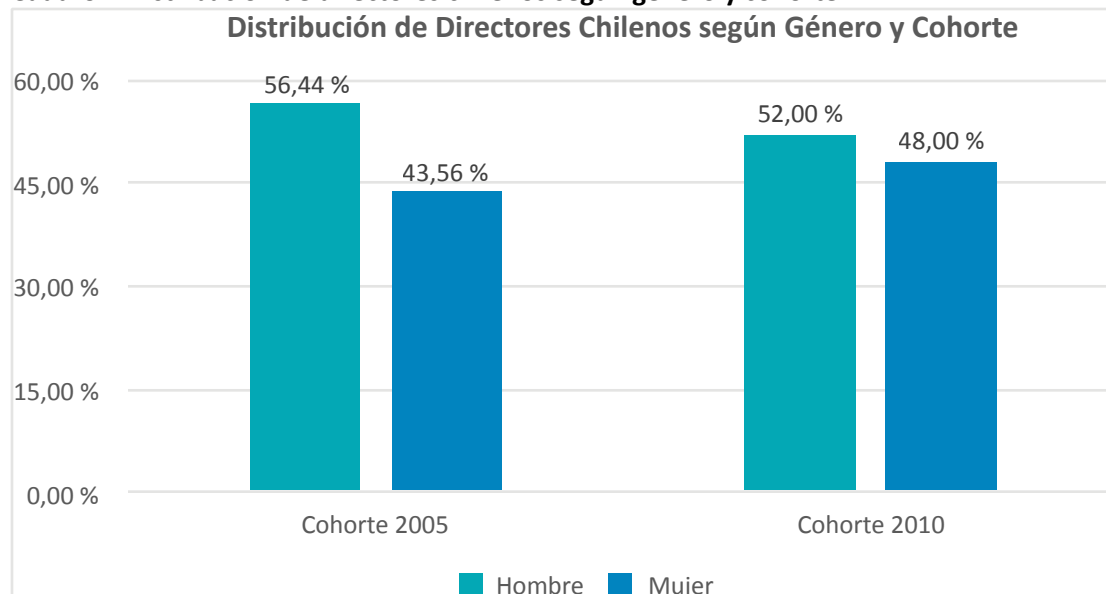
IV.1 Descripción de los directores chilenos

Los directores chilenos son mayoritariamente adultos de entre 41-59 años de edad, aunque cerca del 30% son adultos mayores (60 o más años), por lo cual, un alto porcentaje se encuentra en una edad cercana a la jubilación.

Cuadro 1. Distribución de Directores según Edad y Cohorte

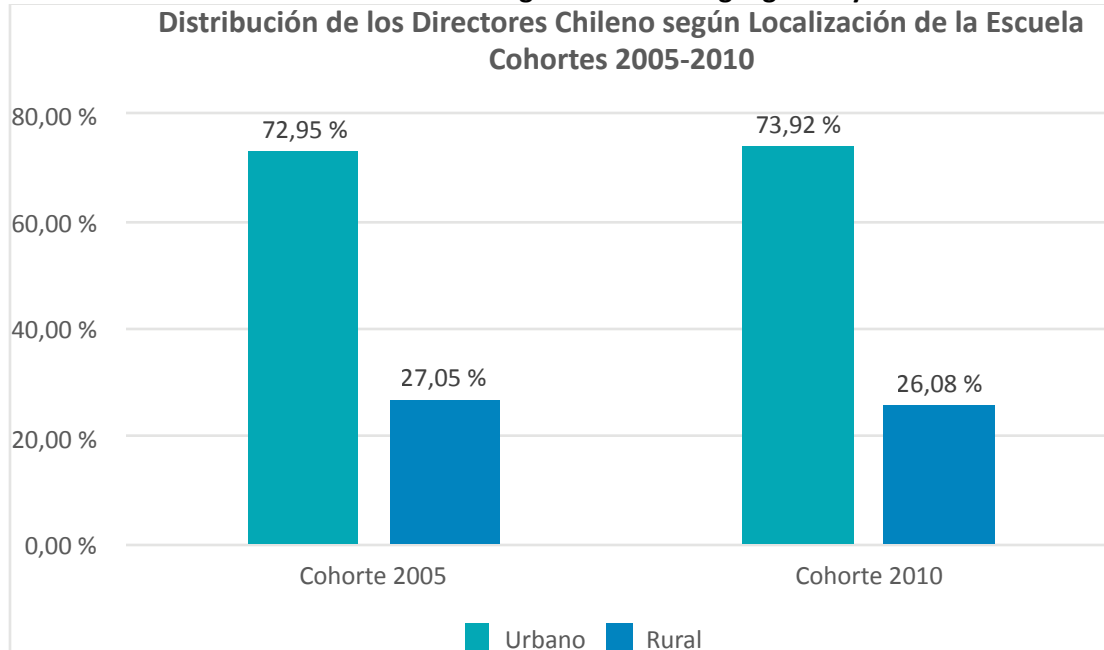


Cuadro2. Distribución de directores chilenos según género y cohorte



Por otra parte, aunque dos tercios de los profesores chilenos son mujeres, sólo un 43,6% de las directoras eran mujeres en el 2005, aunque se aprecia una tendencia a reducir dicha asimetría en los últimos años, puesto que en el 2010 este porcentaje alcanzaba al 48% (Cuadro 2). Por otra parte, tres de cada cuatro colegios con los atributos indicados para este estudio estaban localizados en zonas urbanas, proporción que tiende a incrementarse levemente hacia el 2010 (Cuadro 3).

Cuadro 3. Distribución de los directores según localización geográfica y cohorte

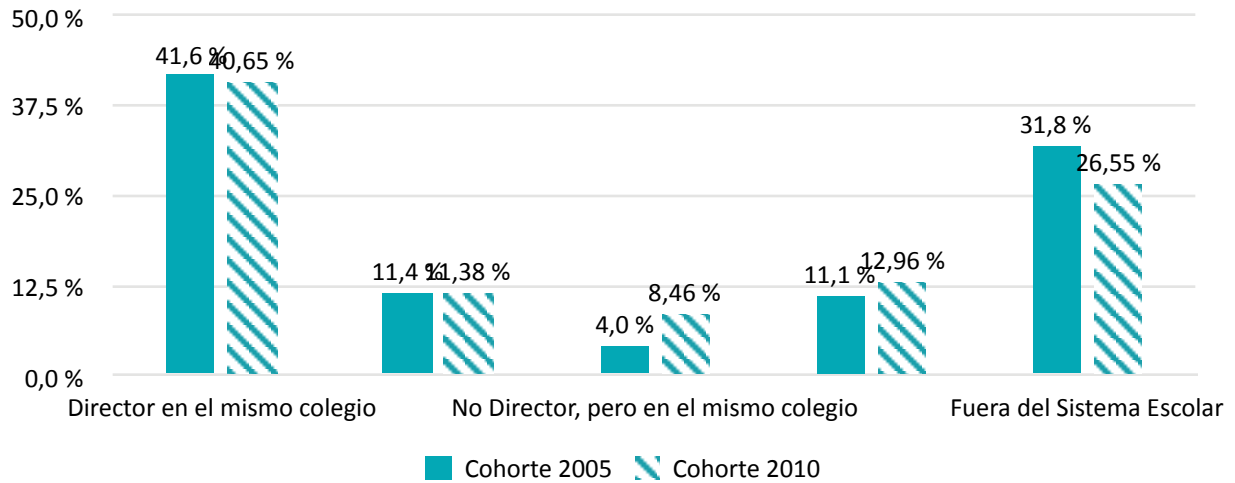


IV.2 Trayectorias Generales de los directores según cohorte

Los directores chilenos se caracterizan por una extrema movilidad, cerca del 60% de los directores del 2005 y del 2010 no se encuentran en ese cargo en el mismo establecimiento cinco años después. Este resultado pone una señal de alerta al sistema educativo chileno, aunque no es posible extrapolar los importantes efectos nocivos que conlleva la alta movilidad de directores en Estados Unidos.

Por otra parte, la mitad de los directores que dejan su cargo en el colegio se retiran del sistema escolar, perdiéndose su experiencia y su potencial capacidad de apoyar al mejoramiento de otros colegios. Sin embargo, en la cohorte del 2010 dicha situación es menos frecuente. Lo cual refleja que el grado de especialización de los directores es elevada -52% de los directores del 2010 continúan en dicho cargo en el 2015- pero muchos de ellos están disponibles a participar en otras labores educativas en su trayectoria profesional -21,4% de los directores del 2010 estaban ejerciendo funciones diferentes en el sistema escolar en el 2015-.

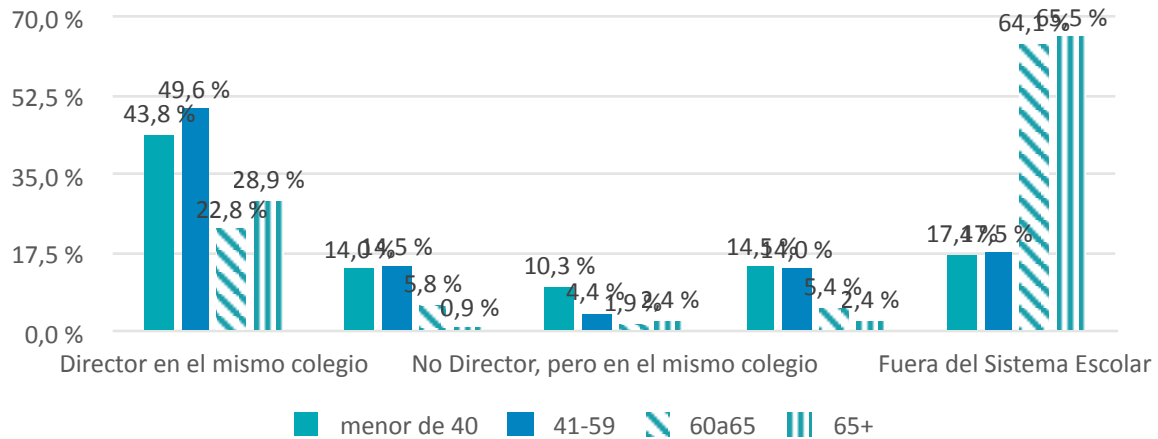
Cuadro 4. Trayectoria de directores según cohorte analizada
Trayectoria de Directores a los 5 años según Cohorte Analizada (2005 y 2010) -
excluye colegios pequeños-



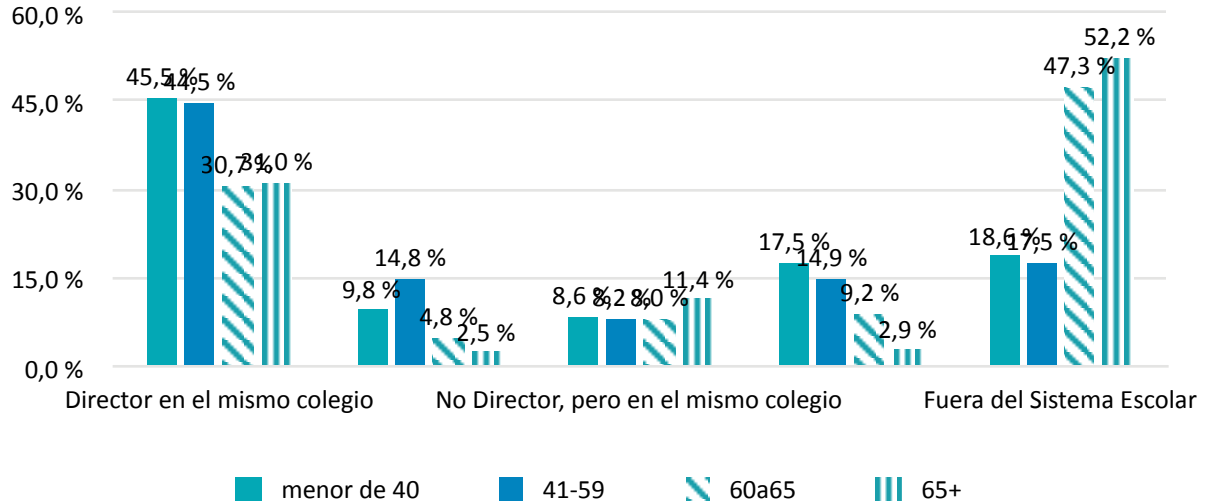
IV.3 Trayectorias de los directores según cohorte y atributos personales del director (edad, género)

Claramente la edad de los directores condiciona largamente sus trayectorias en los años venideros. Mientras que entre los directores con sesenta años o más de edad el 2005, dos tercios de ellos no se encuentran en el sistema escolar luego de cinco años, menos del 20% de los que tenían menos de sesenta años el 2005 habían abandonado en el 2010.

Cuadros 5 A y B: Trayectorias de directores según edad para cohorte 2005 y 2010
Trayectoria de Directores según Edad para Cohorte 2005 a los 5 años
siguientes



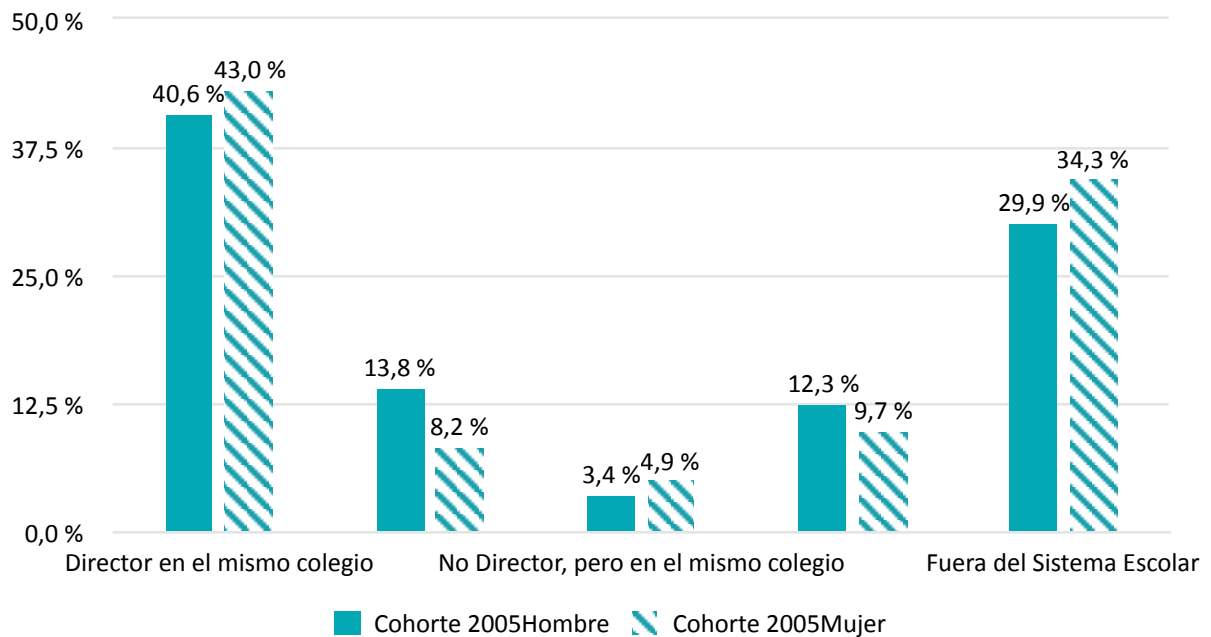
Trayectoria Directores por Edad, Cohorte 2010 (a los 5 años)



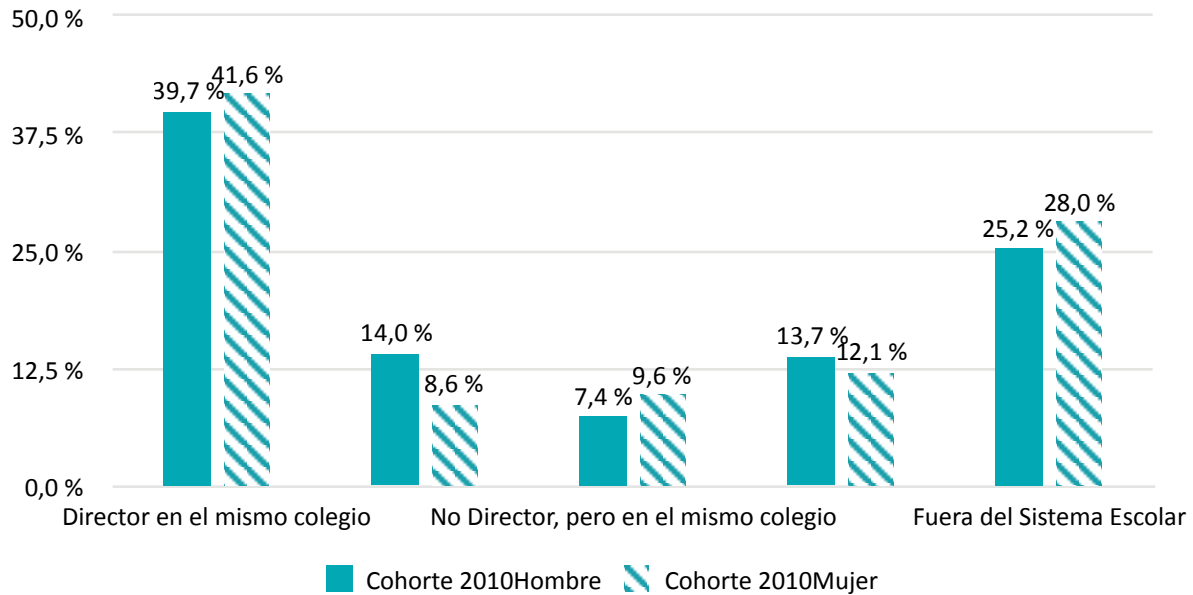
Por el contrario, aunque las directoras mujeres presentan una tasa más alta, alrededor de 2 puntos por sobre los directores hombres, en la mantención en el cargo en el mismo colegio luego de cinco años de seguimiento –tanto para la cohorte 2005 como 2010–, cuando ellas dejan de ejercer dicha responsabilidad les es más difícil encontrarse como directoras de otro establecimiento que los directores hombres.

Cuadros 6 A y B. Trayectoria de directores según género para cohorte 2005 y 2010 (a los 5 años)

Trayectoria Directores Chilenos según Género - Cohorte 2005 -



Trayectoria Directores Chilenos según Género -Cohorte 2010 -



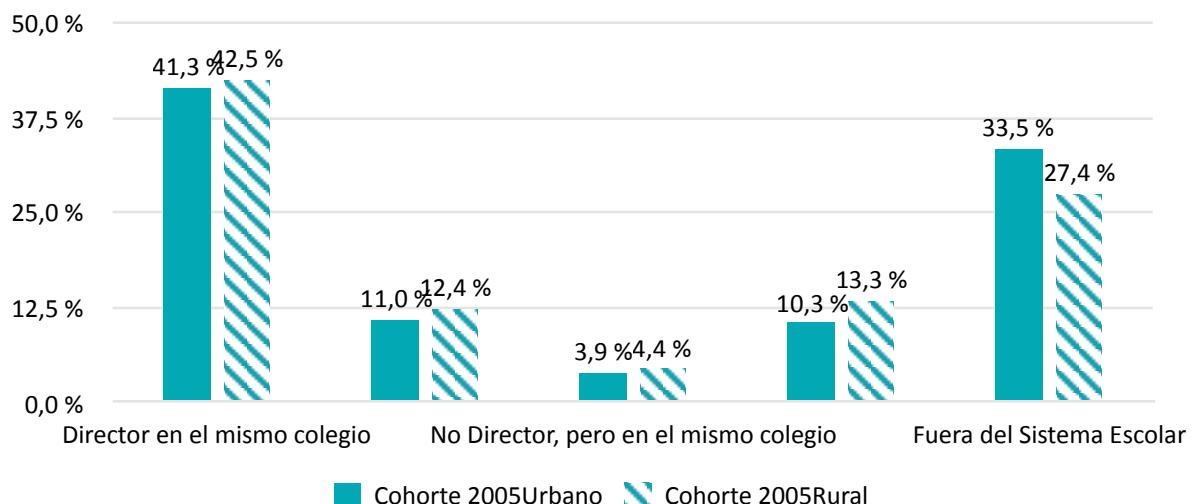
IV.4 Trayectorias de los directores según cohorte y características del establecimiento

Al considerar los atributos de los establecimientos educacionales donde trabajan los directores, las trayectorias de movilidad son muy similares entre colegios urbanos y rurales, lo cual es una característica que se presenta en ambas cohortes (Cuadros 7 A y B).

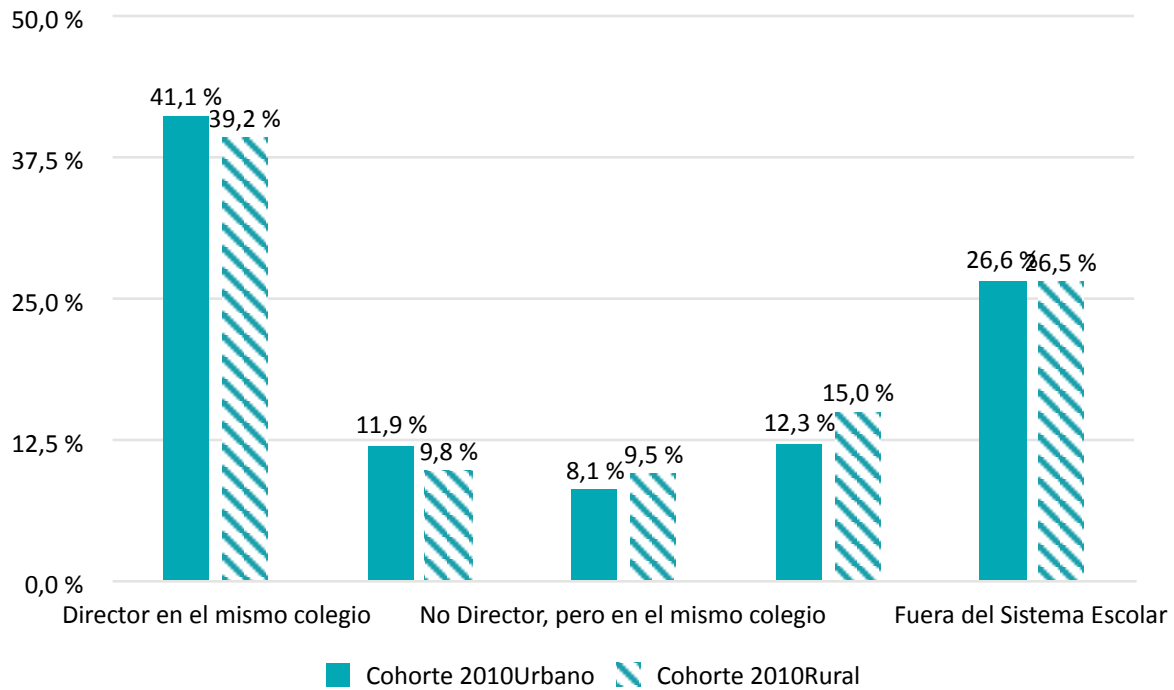
De igual forma, al considerar los atributos socioeconómicos de los establecimientos educativos (Cuadros 8 A y B) —en este caso solo para educación básica— no se observa una relación consistente en la cohorte 2005, aunque sí se observa que en la cohorte 2010 los directores que trabajan en escuelas más vulnerables presentan una menor tasa de mantención en dicho cargo en el mismo colegio que para los que lo hacen en escuelas de NSE medio-alto y alto.

Cuadros 7 A y B. Trayectoria de directores según zona geográfica para cohorte 2005 y 2010 (a los 5 años).

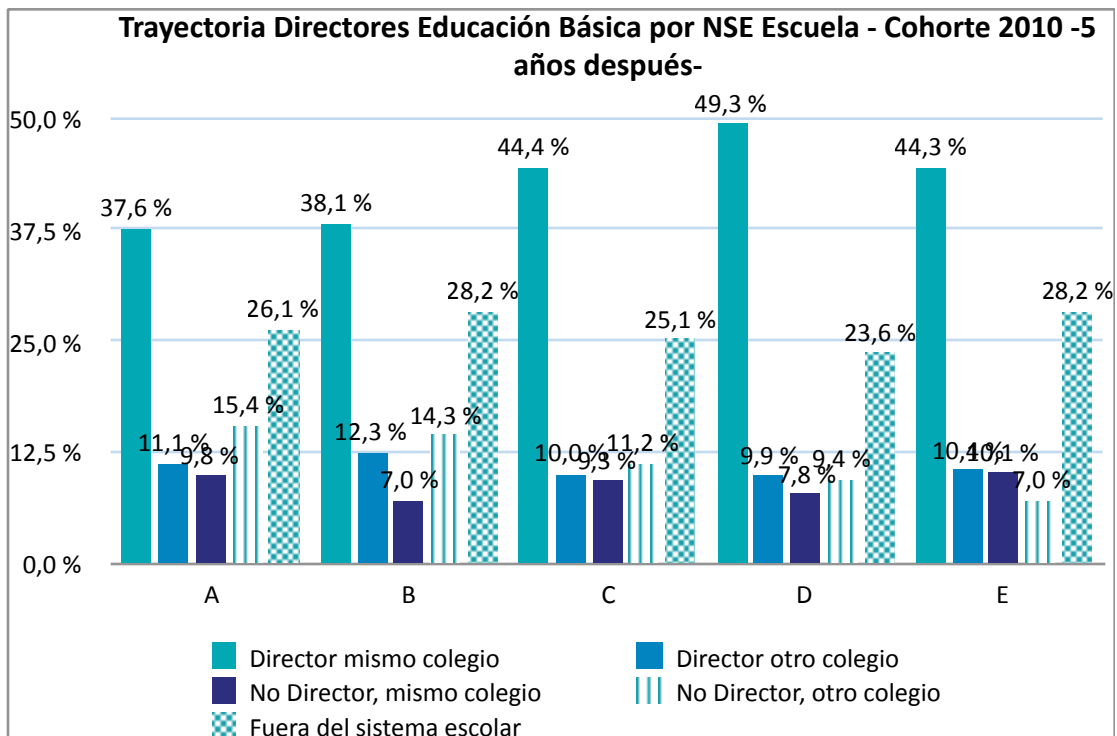
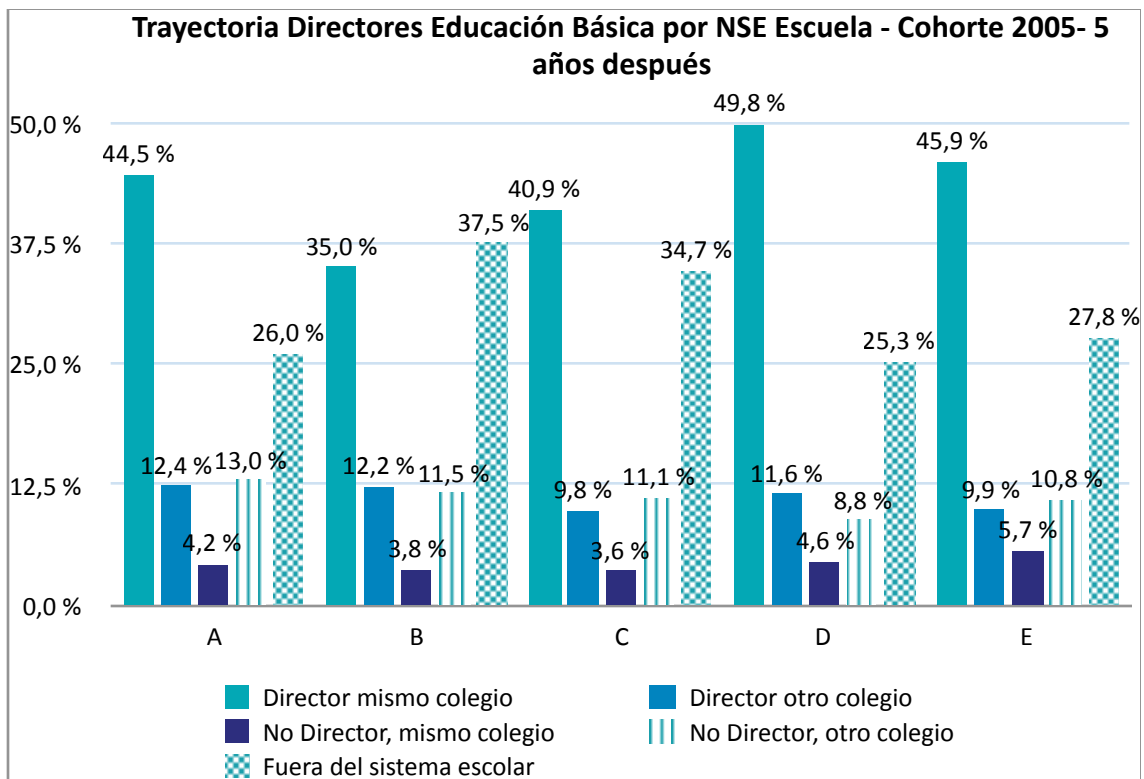
Trayectoria de Directores Chilenos Según Zona Geográfica - Cohorte 2005 -



Trayectoria de Directores Chilenos según Zona Geográfica -Cohorte 2010-

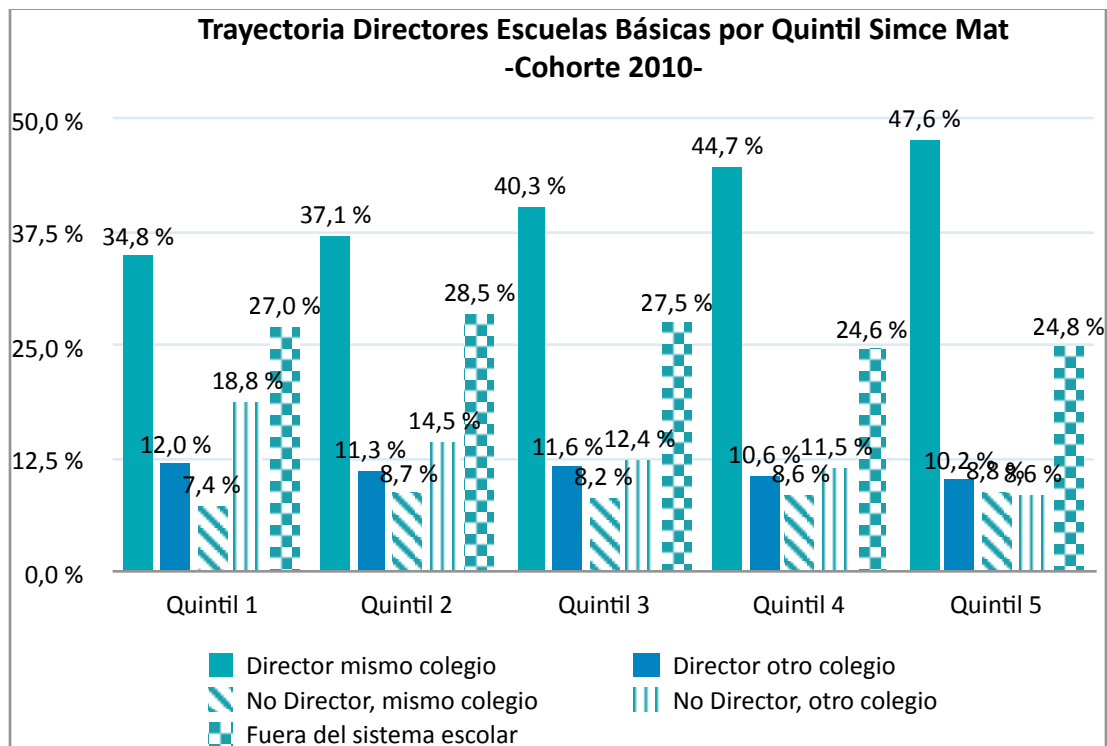
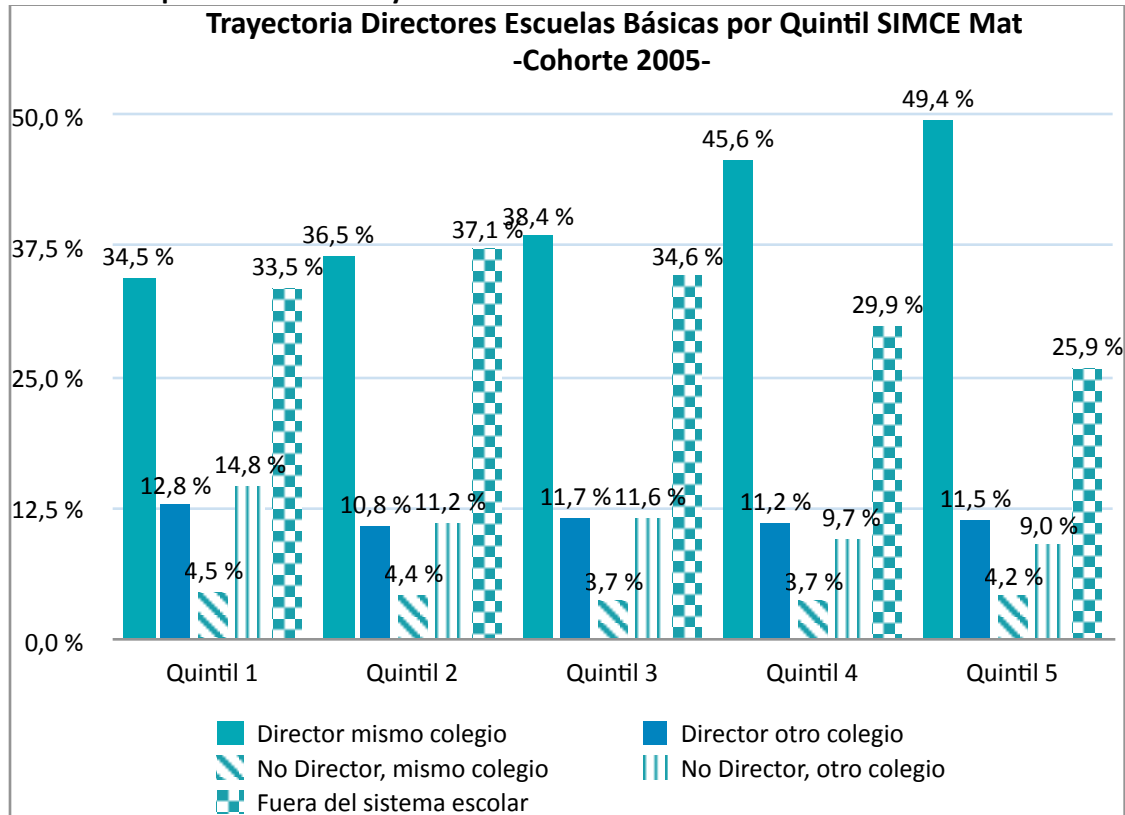


Cuadros 8 A y B. Trayectoria de directores según NSE del establecimiento de educación básica para cohorte 2005 y cohorte 2010.



Al contrario de la asimetría en las trayectorias de los directores según el NSE de los estudiantes según la cohorte analizada, los resultados observados al considerar el quintil de desempeño académico de los colegios de educación básica (Cuadros 9 A y B) del país son muy consistentes con la experiencia de Estados Unidos y Sudáfrica, entre mayor el quintil de desempeño en la prueba SIMCE Matemática de 4º básico, mayor es la permanencia de sus directores.

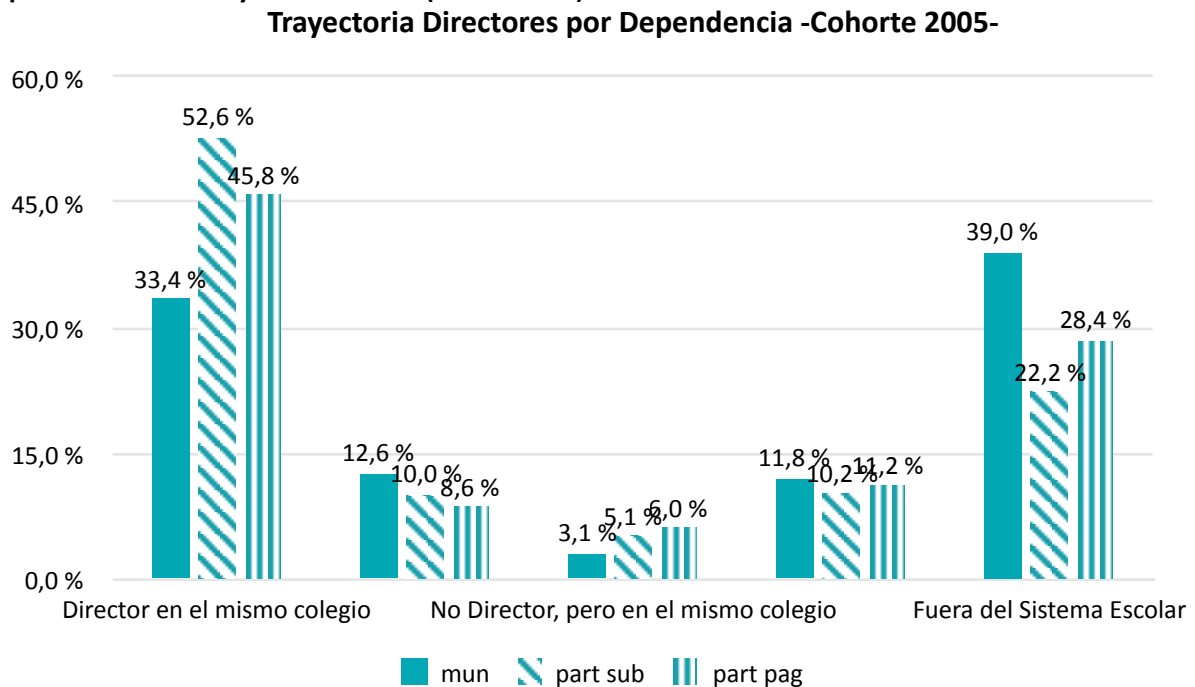
Cuadros 9 A y B. Trayectoria de directores según quintil de desempeño en SIMCE 4º Básico de Matemática para cohorte 2005 y 2010.



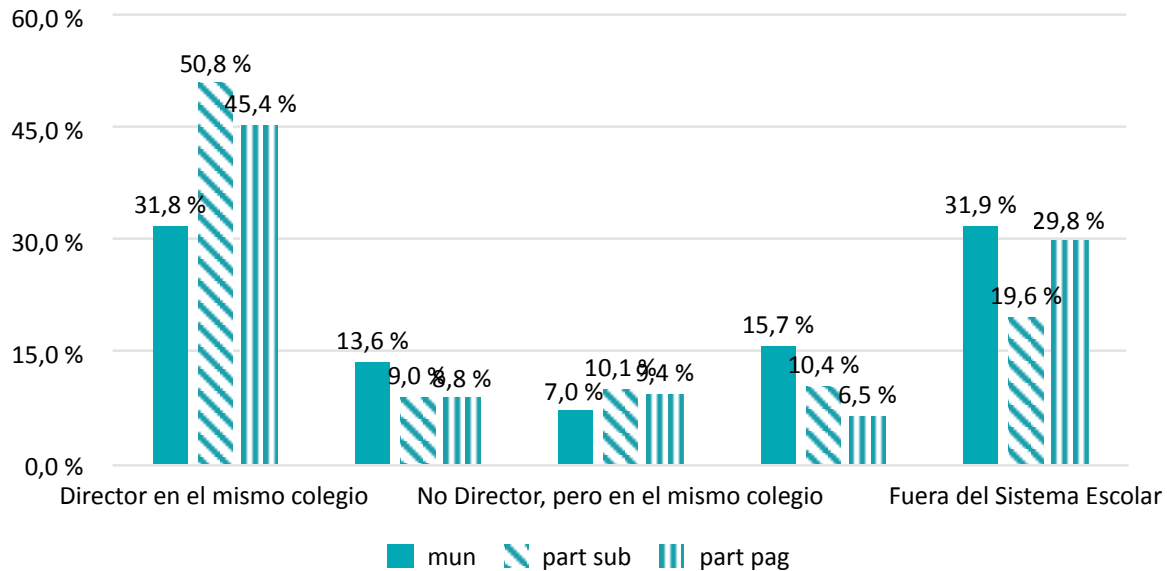
Finalmente, al analizar las trayectorias de los directores según la dependencia del colegio donde trabajaban inicialmente (Cuadros 10 A y B) se puede concluir que la situación de los directores de colegios municipales ha sido de una completa renovación directiva en los últimos años: para la cohorte del 2005 y también del 2010, cerca del 70% de los directores que ejercían dicha función no continuaban en dicha posición al pasar cinco años. Esta renovación directiva no ocurre en el sector particular subvencionado, donde la renovación para el mismo periodo es elevada, pero no extrema, pues se acerca del 50% de los directores, para el sector particular pagado el cambio es cercano al 45%.

Esta renovación generalizada en el sector público podría ser reflejo de los cambios institucionales relativos a la concursabilidad de directores en colegios ocurridos en el período y no ser una situación de largo plazo. Por una parte, en el año 2005 la ley 20.006 hace obligatoria la concursabilidad de directores en establecimientos municipales, aunque dicha normativa se implementó solo parcialmente debido al rechazo gremial a dicha normativa (Weinstein et al, 2016), modificó la condición de permanencia histórica de los directores de colegios públicos. Mientras que la Ley 20.509 del 2011 redefinió el sistema de selección de directores de la educación pública mediante un sistema de concurso público conducido por el Servicio Civil y la Alta Dirección Pública (ADP), el cual se aplica a todos los directores de colegios públicos, exceptuando los colegios pequeños de zonas rurales. Esta última reforma se implementa a partir del año 2012, aunque hacia el año 2015 solo un tercio de los directores de colegios públicos habían sido nombrados por este mecanismo.

Cuadros 10 A y B. Trayectoria de directores según dependencia institucional del establecimiento para cohorte 2005 y cohorte 2010 (a los 5 años).



Trayectoria Directores según Dependencia -Cohorte 2010-



V. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS PARA POLÍTICAS PÚBLICAS

Identificamos cuatro puntos relevantes. El primero, es que la investigación internacional y nacional sobre rotación y trayectorias de directores es muy escasa, por lo que es urgente mejorar la información oficial al respecto y profundizar este primer estudio. Segundo, al comparar dos cohortes diferentes de directores chilenos, apreciamos que en los últimos años: i) una leve reducción de la tasa de abandono de los directores del sistema escolar; ii) un incremento de los directores de mayor edad que están disponibles a ejercer otras funciones cuando dejan de ser directores; y iii) un incremento del porcentaje de directoras mujeres.

Un tercer resultado crítico, es que la movilidad de los directores chilenos es mucho más alta de lo que sucede en otros países. En Chile cerca del 60% de los directores ya no ejerce dicha función en el mismo establecimiento cinco años después, lo que es significativamente más alta que la compleja situación en Estados Unidos (50%) y alejada de la situación en Inglaterra y Sudáfrica. La situación para los establecimientos municipales es extremadamente crítica, pues alrededor del 70% de los directores cambia su condición en un periodo de cinco años, aunque posiblemente afectado en parte por procesos especiales de jubilación y cambios en el sistema de concursabilidad de la última década. Esta situación es todavía más crítica entre los establecimientos de menor desempeño académico. Esta extrema movilidad reduce fuertemente la posibilidad de desarrollar procesos sostenidos de mejoramiento escolar.

Finalmente, es urgente avanzar en identificar los factores que están influyendo en esta alta tasa de rotación de directores y diseñar un conjunto de políticas que reduzcan la alta tasa de abandono temprano de los directores, especialmente de los establecimientos públicos, de menor desempeño académico y de mayor vulnerabilidad social.

REFERENCIAS

- Bellei, C.; Valenzuela, J.P; Vanni, X. y Contreras, D. (2014) *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile y Unicef, LOM Editores.
- Béteille, T.; Kalogrides, D.; & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904-919.

- Branch, G., Hanushek, E. & Rivkin, S. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals*. NBER Working Paper Series No 17803. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Branch, G., Hanushek, E. & Rivkin, S.G. (2013). School Leaders Matter. *Education Next*. Retrieved from www.educationnext.org
- CIAE (2017). Reporte final Programa Mejor Matemática. Santiago, Chile.
- Clark, D., Martorell, P. & Rockoff, J. (2009). *School Principals and School Performance*. CALDER Working Paper Series 38. Washington, DC: CALDER, Urban Institute.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F., Vigdor, J.L. & Wheeler, J. (2007). High-poverty schools and the distribution of teachers and principals. *North Carolina Law Review*, 85, 1345-1379.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass
- Gates, S., Ringel, J., Santibanez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B. & Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25:289-302.
- Hanushek, E., Kain, J. & Rivkin, S. (2001). *Why Public Schools Lose Teachers*. NBER Working Paper Series No 8599. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *Learning from Leadership Project: Review of Research – How Leadership Influences Student Learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education.
- Lynch, S., Mills, B., Theobald, K and Worth, J. (2017). Keeping Your Head: NFER Analysis of Headteacher Retention. Slough: NFER
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal Preferences and the Uneven Distribution of Principals Across Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205–229.
- Marzano, R.J.; Waters, T.; & McNulty, B.A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD & McRel, Estados Unidos.
- Pont, B.; Nuschee, D.; & Moorman, H. (2014). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice, OECD, Paris, Francia.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- School Leaders Network (2014). Churn: The High Cost of Principal Turnover, Estados Unidos.
- Seashore-Louis, K.; Dretzke, B.; & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Snodgrass, V. (2018). Review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Researcher*, DOI: 10.3102/0034654317743197.
- The Wallace Foundation (2013). The school principals as leader: Guiding schools to better teaching and learning. Expanded Edition.
- Usdan, M., McCloud, B. & Podmosko, M. (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership.
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J.P. & Bellei, C. (2018). The Role of Leadership in Low-performing Schools: The Chilean Case. En Meyes, C. & Darwin, M. (Eds. de la serie), School Turnaround and Reform: Vol. 2. International Perspectives on Leading Low-Performing Schools. Charlotte: IAP.
- Weinstein, J.; Hernández, M.; Cuéllar, C.; & Fernández, M. (2016). El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional. Informe Final FONIDE, Ministerio de Educación.
- Weinstein, J.; & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
- Willis, G. (2015). Informing principal policy reforms in South Africa through data-based evidence. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2), 95-122.

62. ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo

Rosario Rivero¹, Constanza Hurtado² y Ángeles Morandé³

A partir de las respuestas de más de 500 directores de establecimientos subvencionados, este estudio analiza la formación y trayectorias laborales previas a ejercer el cargo por primera vez. Los resultados muestran que uno de cada cuatro directores no cursó un posgrado especializado ni tuvo experiencia en cargos de liderazgo intermedio antes de ejercer como director por primera vez. Por su parte, solo un 13% de los casos se encontraba altamente preparado antes de comenzar a ejercer el cargo, es decir, contaba con formación y experiencia laboral especializada. Los resultados plantean el desafío de avanzar en políticas de formación de directores, en el desarrollo de una carrera directiva y en la articulación entre las políticas de liderazgo.

Introducción

En las últimas décadas, la evidencia internacional ha situado al liderazgo escolar como el segundo factor intraescuela más relevante para mejorar los aprendizajes de los alumnos. Debido a su relevancia, diversas políticas buscan fortalecer y asegurar la efectividad de los líderes escolares. Entre ellas destacan la definición de procesos de selección de los directores y varios países han avanzado en el diseño de procesos de selección, aumentando requisitos y especificando procedimientos para elegir a los directores escolares.

Fundamentación teórica

Desde la literatura, diversas investigaciones han estudiado las características de los directores chilenos, evidenciando que estos tienen una edad avanzada, vasta experiencia en el cargo y alto nivel de formación continua, si se los compara con otros países Latinoamericanos.

Sin embargo, más allá de estos aportes, es escasa la investigación nacional que estudie y caracterice la formación y las trayectorias laborales de los directores antes de que ejercieran este cargo por primera vez, desconociendo cuán preparados llegan para ejercer un liderazgo efectivo en los establecimientos subvencionados del país. Considerando la escasa presencia de procesos de inducción de directores y la baja exigencia de requisitos para postular al cargo en el caso chileno, es de esperar que la formación y las trayectorias laborales previas sean los principales espacios de generación de habilidades y competencias necesarias para ser un líder efectivo⁴.

¹ Facultad de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: rosario.rivero@udp.cl

² Centro de Medición MIDE UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: cehurtad@uc.cl

³ Santiago, Chile. Contacto: mdmorande@uc.cl

⁴ En el caso chileno el *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (MBDLE) es la normativa que orienta las habilidades, conocimientos y prácticas que deben realizar los líderes escolares efectivos.

De esta forma, considerando la relevancia del liderazgo escolar, la incipiente investigación en el área, la baja exigencia de los requisitos para ser director y las diferencias de normativa de los procesos de selección de directores escolares entre el sector municipal y el particular subvencionado, el presente estudio analiza cuán preparados se encuentran los directores de establecimientos subvencionados para ejercer el rol de forma satisfactoria, al momento de ser seleccionados por primera vez para el cargo.

Objetivos

Los objetivos específicos de este estudio son:

- analizar el grado de preparación de los directores antes de ejercer el cargo, según su formación, trayectoria laboral en establecimientos y tipos y años de experiencia laboral;
- analizar si existen diferencias en el grado de preparación de directores en el tiempo

Método y datos

Este artículo se basa en un estudio de carácter cuantitativo. Se reportan resultados descriptivos sobre la base de la aplicación de la encuesta de cobertura nacional *La voz de los directores*, cuya población objetivo son todos los directores y directoras del país. La aplicación de la encuesta se realizó entre noviembre de 2015, y enero del 2016, mediante un formato autoaplicado y en línea, y ha estado a cargo de instituciones especializadas.

Entre los datos disponibles de la encuesta anual *Voz de los directores* del año 2015, hay 504 casos de directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados. El error muestral puede estimarse, bajo el supuesto de que no hay diferencias significativas entre las características de la muestra y del universo, en 4% con un 95% de confianza.

Dimensiones de análisis

Posteriormente, se procedió a realizar un análisis estadístico descriptivo de los datos. Con el objetivo de construir una variable que midiera el grado de preparación de los directores para ejercer su cargo por primera vez, se analizó su formación continua y sus trayectorias laborales en establecimientos antes de llegar al cargo. Primero, se estudió la variable “Formación continua”, distinguiendo el grado más alto alcanzado (curso; diplomado o postítulo; magíster o doctorado), ya sea en liderazgo o gestión, o en otra área de educación. En segundo lugar, se estudiaron las trayectorias laborales en establecimientos, según el tipo de cargo ejercido antes de ser director. Se construyó la variable “Trayectoria” que distingue tres grupos:

- directores que no trabajaron como profesores de aula ni como líderes intermedios en escuelas, llamado “No profesor, no liderazgo intermedio”
- directores que no trabajaron en cargos de liderazgo intermedio y sí como docentes de aula, llamado “No liderazgo intermedio”
- directores que ejercieron como profesores y como líderes intermedios, llamado “Profesor y liderazgo intermedio”.

A partir de estas dos variables (“Formación continua” y “Trayectoria”) se elaboró una nueva variable llamada “Nivel de preparación”, la cual clasifica a todos los directores según la formación continua cursada y los cargos ejercidos. Se clasificaron como directores con nivel “alto de preparación” a quienes ejercieron previamente como docentes de aula y en cargos de liderazgo intermedio y que adicionalmente cursaron un magíster o doctorado especializado en gestión y/o liderazgo. Por otra parte, se catalogaron como de “mediana preparación” a dos grupos de

directores: aquellos que ejercieron cargos de liderazgo intermedio y no cuentan con un posgrado en liderazgo; y aquellos que no ejercieron cargos de liderazgo intermedio, pero sí completaron un posgrado especializado. Por último, se clasificaron como de “baja preparación” a directores que no se desempeñaron en cargos de liderazgo intermedio ni cursaron un posgrado en gestión y/o liderazgo.

Para caracterizar a estos grupos de directores organizados según su grado de preparación para ejercer el cargo antes de ser director, se estudiaron los tipos y años de experiencia laboral previa en establecimientos. La variable “Tipos de experiencia” clasifica en:

- fuera del ámbito educacional;
- en el ámbito educacional (pero no en establecimientos educacionales) y;
- en establecimientos y las edades asociadas a cada etapa.

La variable “Tiempo en establecimientos” distingue tres categorías, según los años de experiencia antes del cargo:

- directores que trabajaron 10 o menos años en establecimientos: “fast”
- directores que trabajaron entre 11 a 24 años en establecimientos: “medium”
- directores que trabajaron 25 o más años: “low”

Resultados

En cuanto a la formación continua, la Tabla 1 muestra que el 90% de los directores cursó algún programa de formación continua. Un 32% alcanzó cursos de perfeccionamiento, diplomado o postítulo como grado más alto y un 58% terminó programas de magíster o doctorado (posgrado). Esta última proporción es similar a lo señalado en otros estudios nacionales (Weinstein y Muñoz, 2012). En cuanto al contenido u orientación de estos programas, el 22% completó programas de posgrado relacionados con el liderazgo o gestión escolar, mientras que un 36% en algún tema de educación (evaluación, currículo, entre otros). Considerando que los contenidos de los programas de posgrado en liderazgo y gestión apuntan a formar las competencias y habilidades para ejercer un liderazgo escolar efectivo, y la intensidad y duración de los programas de magíster y doctorado suele ser mayor, destaca que un alto porcentaje (78%) de los directores no cursó un posgrado en el área, siendo predominante la formación continua en posgrados en otras áreas y/o en programas de formación de menor intensidad.

En relación con los cargos, la Tabla 2 muestra que un 9% de los directores no se desempeñó previamente ni como profesor de aula ni en cargos de liderazgo intermedio en establecimientos. Por otra parte, un 26% sí ejerció como profesor de aula, pero no en cargos de liderazgo intermedio. Estos resultados evidencian que el 35% de los directores no tuvo experiencias laborales previas para formarse y desarrollar competencias y habilidades clave del liderazgo escolar. Por su parte, se destaca que el 65% de los directores tuvo ambas experiencias.

Para conocer cuán preparados llegan los directores a ejercer su cargo, la Tabla 3 combina la formación continua y las trayectorias laborales de los directores, describiendo los resultados de la variable “Nivel de preparación”, que distingue tres categorías. Los resultados muestran que más de un cuarto de los directores presenta baja preparación para ejercer un liderazgo escolar efectivo, es decir, no tiene ni formación especializada en liderazgo escolar ni experiencia laboral en cargos de liderazgo intermedio, por lo que difícilmente puede contar con las competencias para ejercer un liderazgo efectivo previo a ejercer el cargo. Por último, el 13% de los directores se encuentra

altamente preparado, ya que declaran ambos espacios formativos, tanto formación especializada como experiencia laboral.

Para profundizar en las experiencias de preparación previas al rol de director, la Tabla 4 caracteriza el grado de esta según los años de experiencia laboral, distinguiendo el tiempo dedicado al ámbito educacional, fuera de este y en establecimientos educacionales. Al comparar entre los grupos según el nivel de preparación, las mayores diferencias se encuentran en el tiempo dedicado a trabajar en establecimientos y en la edad en que comenzaron a ejercer el cargo.

En relación con los años de experiencia en establecimientos educacionales, los resultados muestran una alta heterogeneidad. Los directores con baja preparación tienen en promedio 12 años previos a ejercer como directores versus 20 y 17 años, en los grupos de mediana y alta preparación, respectivamente. Específicamente, la tabla 5 muestra que los directores de baja preparación se concentran en la categoría “fast”, (51%), los medianamente preparados presentan mayor dispersión, pero cierta concentración en la categoría “medium” (41%) y, en segundo lugar, en “low” (37%). Dicha dispersión es coherente con la varianza de la edad en que los directores ejercen por primera vez (la edad en que comienzan el cargo va desde los 34 a los 52 años). Por último, los directores del grupo de alta preparación presentan una alta dispersión, ya que un tercio alcanzó el puesto en menos de 10 años, un 40% lo hizo entre 11 y 24 años y un 26% se demoró 25 años o más.

Conclusiones

Los resultados de este estudio revelan que un grupo importante de ellos entran al cargo por primera vez con una baja preparación para ejercer un liderazgo efectivo. Esta conclusión se fundamenta en que uno de cada cuatro directores no cuenta con ninguna experiencia formativa clave antes de ejercer por primera vez, es decir, no ha cursado un posgrado especializado en liderazgo o gestión escolar, ni tiene experiencia laboral en cargos de liderazgo escolar intermedio. Adicionalmente, destaca de forma negativa que más de un tercio de los directores encuestados no posee experiencia en cargos de liderazgo escolar y solo un 13% se encuentra altamente preparado, ya que cuenta con ambas experiencias de preparación (posgrado y experiencia laboral).

Si bien los resultados y conclusiones hay que interpretarlos con cautela, estos permiten concluir que existe un amplio espacio de mejora tanto para los programas de formación especializada como para la política educativa de liderazgo escolar. En primer lugar, la baja prevalencia de formación de posgrado especializada en los directores, sumado a la evidencia de que esta formación, cuando tiene un componente fuerte centrado en la formación práctica, se asocia positivamente a ejercer un liderazgo efectivo, apuntan a la necesidad de aumentar la formación especializada para directores. En segundo lugar, los resultados de este estudio son un potencial insumo para el desarrollo de otras políticas de liderazgo escolar, como también para mejorar la coherencia entre las actuales políticas educativas. Por una parte, la baja preparación de los directores evidenciada —más de un tercio no tuvo ninguna experiencia en liderazgo antes de ejercer por primera vez como director— sugiere la creación de una carrera directiva como una alternativa para mejorar la preparación de los directores para asumir sus funciones por primera vez. Por ejemplo, una carrera directiva podría incluir como requisito mínimo que los directores que ejerzan por primera vez en establecimientos subvencionados tengan obligatoriamente un número de años de experiencia laboral previa en cargos directivos. En este sentido, la evidencia internacional es concluyente en señalar que la experiencia en cargos directivos anteriores es clave para el desarrollo profesional de las competencias y habilidades de liderazgo y, a su vez, los directores chilenos confirman esta evidencia. Si bien dicha experiencia laboral en liderazgo intermedio no es el único camino para la preparación hacia un liderazgo efectivo, el diseño de una carrera directiva y, en particular, la dimensión sobre selección de directores novatos, podría considerar la experiencia previa como un factor clave dentro del desarrollo profesional de los

futuros directores. Por otra parte, como política complementaria para los directores novatos sin experiencia laboral en cargos directivos, podría diseñarse un plan de apoyo de mentorías de manera de suplir, en parte, la preparación con la que directores llegan a ejercer el cargo por primera vez.

Tablas

Tabla 1

Formación continua de los directores

Formación continua	Número	Porcentaje
Sin formación continua.	48	10%
Diplomado, curso de perfeccionamiento o postítulo en liderazgo o educación.	164	32%
Magíster o doctorado en liderazgo/ gestión.	109	22%
Magíster o doctorado en educación.	183	36%
Total	504	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Trayectoria laboral antes de ejercer el cargo como director

Formación continua	Número	Porcentaje
Sin formación continua.	48	10%
Diplomado, curso de perfeccionamiento o postítulo en liderazgo o educación.	164	32%
Magister o doctorado en liderazgo/gestión.	109	22%
Magíster o doctorado en educación.	183	36%
Total	504	100%

Nota: * Se incluyen casos que tuvieron experiencia en cargos de liderazgo intermedio y no aula (2% de la muestra).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Grado de preparación según formación continua y trayectoria laboral

Grado de preparación	Número	Porcentaje

Baja	136	27%
Mediana	302	60%
Alta	66	13%
Total	504	100%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4
Grado de preparación y tipos de experiencia laboral

		Baja	Mediana	Alta	Total
Años experiencia laboral no educación.	Promedio	2	1	1	1
	Desviación estándar	4	3	2	3
Años experiencia en educación, pero no en establecimientos.	Promedio	1	1	0	1
	Desviación estándar	3	2	1	2
Años experiencia en establecimientos.	Promedio	12	20	17	17
	Desviación estándar	10	10	9	10
Edad en que se hizo director.	Promedio	40	45	42	43
	Desviación estándar	9	9	8	9
Experiencia fuera del ámbito educacional.	Número	25	38	16	79
	%	18	14	16	16
Experiencia en el ámbito educacional pero no en establecimientos.	Número	18	29	4	51
	%	13	11	4	10
"Fast" (10 o menos años).	Número	70	59	30	159
	%	51	22	30	32
"Medium" (entre 11 y 24 años).	Número	49	110	43	202
	%	36	41	43	40
"Low" (25 años o más).	Número	17	100	26	143
	%	13	37	26	28

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Directores municipales seleccionados mediante la Ley N° 20.501*. Santiago de Chile: Autor.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company.

- Bowers, J. & Bradford, R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois? A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705-736. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0134>
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE. (2016). *Resultados encuesta "La voz de los directores"*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). School principals and school performance. (Working Paper 38). Ciudad: Washington, DC. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Errázuriz, M., Kutscher, M., y Williamson, C. (2016). *La Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad en los colegios públicos: efectos de la selección de directores por la Alta Dirección Pública (ADP)* (Documento de trabajo). Santiago de Chile: CLAPES UC
- Farley-Ripple, E., Mead, H., Raffel, J., Sherretz, K., & Welch, J. (2011). *Tracking transitions*. Ciudad: Nueva York. Delaware Academy for School Leadership. Wallace Foundation.
- Gates, S. M., Ringel, J. S., & Santibanez, L. (2003). *Who is leading our schools?: An overview of school administrators and their careers* (Nº 1679). Ciudad: California. Rand Corporation.
- Grupo Educativo (2015). *Evaluación de la implementación del sistema de selección de directores en el marco de la Ley Nº 20501*. Ciudad: Santiago editorial.
- Hale, E. L. & Moorman, H. N. (2003). *Preparing school principals: A national perspective on policy and program innovations*. Ciudad: Washington, DC. Institute for Educational Leadership (NJ1).
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191. <http://dx.doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know. In *Distributed leadership* (pp. 11-21). Springer Netherlands.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES and Nottingham: NCSL.
- Ley Nº 19.070 Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 1 de julio de 1991.
- Ley Nº 20.370 Establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 12 de septiembre de 2009.
- Ley Nº 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, 1 de abril de 2016.
- Ley Nº 20.501 Calidad y Equidad de la Educación del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 26 de febrero 2011.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833>
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. & Weinstein, J. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Aurora, CO: ASCD and McREL.
- Militello, M., Gajda, R., & Bowers, A. J. (2009). The role of accountability policies and alternative certification on principals' perceptions of leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(3), 30-66. <https://doi.org/10.1177/194277510900400301>
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Base de datos de Idoneidad docente. Recuperado de: <http://datosabiertos.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2015). *Marco para la buena dirección, criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño*. Santiago de Chile: Autor.

- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD publishing.
- Rice, J. K. (2010). *Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What research says* (Brief 8). Ciudad: Washington, DC. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Saltzman, A. (2016). The power of principals supervisors. Wallace Foundation. Recuperado de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/The-Power-of-Principal-Supervisors.pdf>
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organizations: The case for system, teacher and student learning. *Journal of educational administration*, 40(5), 425-446. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230210440285>
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principal ship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-420. <https://doi.org/10.1108/09578230610676604>
- Volante, P. (2012) LIDERAZGO INSTRUCCIONAL Y LOGRO ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 349-370). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 55-83). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco.

63. Desafíos del Desarrollo Profesional en los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)

Daniela Berkowitz H., Magdalena Fernandez H., Bárbara Zoro S.
LIDERES EDUCATIVOS – Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

Resumen

Esta investigación busca comprender los desafíos de los SLEP en la generación de una estrategia de desarrollo profesional (DP) para docentes y directivos de centros escolares de su territorio, así como del propio servicio. Mediante análisis cualitativo a 12 entrevistas semi-estructuradas a actores claves, se identifican acciones que actualmente los SLEP están realizando sobre DP Directivo, procesos de levantamiento de necesidades formativas y requerimientos de apoyo a equipos del nivel intermedio. La creación de una estrategia nacional que oriente acciones locales y la generación de sistemas integrados para el uso de datos surgen como necesidades compartidas. Además, la vinculación sistemática entre nivel intermedio y equipos directivos para precisar necesidades formativas y estrategias de DP sin descuidar necesidades de equipos internos.

Palabras clave

Servicios Locales de Educación, Desarrollo Profesional.

Introducción

Desde la instalación de los Servicios Locales de Educación Pública en marzo de 2018 y, dado el mandato desde la Ley 21.040 de asumir un rol preponderante en el apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y la formación de sus funcionarios directivos, docentes y asistentes de la educación, se mantiene la inquietud de comprender los retos presentes y reflexionar desde antecedentes y marcos nacionales e internacionales sobre los procesos llevados y pasos a seguir en este rol.

La presente investigación se enmarca en la comprensión de los desafíos que enfrentan los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) para el diseño e implementación de una estrategia de desarrollo profesional en sus equipos directivos y establecimientos.

Fundamentación teórica

Al revisar la literatura internacional se puede apreciar que existe gran interés por estudiar la preparación y desarrollo profesional de los directores escolares por distintos motivos. Específicamente, se justifica la importancia de entender mejor este proceso, puesto que los líderes escolares tienen un potencial impacto en la mejora de la escuela como organización y el desarrollo

de los aprendizajes de los estudiantes (Day & Sammons, 2013; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Mendels & Mitgang, 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

La literatura también explora el rol que juegan las autoridades locales de nivel intermedio en promover espacios de desarrollo profesional, en ocasiones en el contexto del estudio de distritos escolares exitosos (Togneri & Anderson, 2003), y en otras en el contexto del estudio de programas de formación de directivos (Darling-Hammond, LaPonte, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Mendels, 2016; Walker, Bryant, Lee, 2013). De ambas fuentes se pueden extraer evidencias respecto del rol que juegan actores del nivel intermedio en este ámbito de formación profesional. Para este estudio nos basamos en ambas fuentes para explorar los desafíos de los Servicios Locales en el desarrollo profesional de sus directivos.

Objetivos

Comprender los desafíos que enfrentan los servicios locales de educación y la formación de sus equipos para la implementación de una estrategia de desarrollo profesional en los equipos directivos.

Método

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con actores claves del sistema, específicamente quienes tienen influencia sobre la planificación estratégica e implementación de los planes de desarrollo profesional en la Dirección de Educación Pública (1), representantes del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (3), representantes de tres Servicios Locales de Educación Pública en sus departamentos de desarrollo profesional y una jefatura de Servicio (6). Adicionalmente, se entrevistaron representantes de los Centros de Liderazgo; Líderes Educativos y CEDLE (2). En total, se cuenta con 12 entrevistas a actores clave.

El estudio utiliza la revisión bibliográfica, revisión de documentación y antecedentes de normativa, guías e instructivos relacionados a la instalación de un sistema de desarrollo profesional, el apoyo técnico-pedagógico y los focos de la nueva institucionalidad en esta material.

Los datos se analizaron utilizando el método de análisis de contenido cualitativo (Maring, 2000; Scheier, 2014) que permite revisar y analizar transcripciones de entrevistas, discursos, documentos y otras comunicaciones. Se utilizan las preguntas y temas relevantes de la investigación para codificar sistemáticamente, por medio de la codificación estructural (Saldaña, 2013). Se extraen partes del material donde aparece el tema para su análisis.

Resultados

Acciones o estrategias que actualmente se estén realizando sobre DP Directivo

Los equipos de los SLEP se encuentran en proceso de instalación del nuevo sistema de educación pública. En un primer año, los Servicios Locales lograron iniciar acciones principalmente orientadas a realizar un diagnóstico de sus establecimientos, iniciar visitas de apoyo técnico pedagógico, y organizar algunas iniciativas orientadas al desarrollo profesional. Se iniciaron o continuaron redes de trabajo con directores escolares, UTPs, micro-centros, entre otras, sin embargo su uso ha estado más intencionado como estrategia funcional de apoyo y llegada a los establecimientos, con focos del trabajo y estrategias todavía incipientes.

El uso de estrategias de desarrollo profesional como la inducción, planificación de la sucesión, preparación de aspirantes a cargos directivos, y formación en servicio no se encuentra sistematizada o incorporada en los planes estratégicos. La instalación del sistema de educación pública, llevar adelante procesos de contratación, organización interna, procesos administrativos propios del sistema público y resolver innumerables temas emergentes han tomado la agenda de los equipos en esta primera etapa, por sobre la definición de una visión compartida de aprendizaje al interior de los equipos, y de la instalación de un modelo de desarrollo profesional.

La misma Dirección de Educación Pública se encuentra en un proceso de instalación y transición de jefaturas que lleva a repensar equipos, roles y estrategias. Ello implica un enlentecimiento de la toma de decisiones y de la disponibilidad de contenido para elaborar líneas de acción provenientes de un plan estratégico. A la fecha no existe un Estrategia Nacional de Educación Pública que oriente a los SLEP en su labor. Si bien se elaboraron algunas documentaciones para la orientación del trabajo técnico-pedagógico, este material necesita del respaldo de instrumentos de planificación estratégica de nivel nacional que permitan concretar esa visión en los territorios.

Identificación de procesos de levantamiento de necesidades formativas

Todos los SLEP entrevistados mencionan el uso de datos y levantamiento de información para identificar necesidades formativas. Durante el primer año recopilaban percepciones de sus docentes y directivos para comprender sus necesidades, lo cual se hizo por medio de talleres y jornadas de trabajo con los distintos grupos. El foco de levantamiento de información es principalmente las necesidades docentes. La información se ve reforzada por evidencia que se tiene disponible desde la Agencia de Calidad, los informes que presentan resultados en los indicadores de desempeño y resultados en las pruebas estandarizadas.

Respecto de otro tipo de evidencia utilizada se menciona la información proveniente del Ministerio de Educación y recopilada por el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas – CPEIP. El Centro coordina la evaluación docente y las bases de datos que contienen sus resultados. A la fecha, CPEIP y DEP se encuentran coordinando la entrega de bases de datos que permitan tener un diagnóstico más fino de las capacidades y necesidades docentes en cada jurisdicción.

Parte de la conversación sostenida con todos los participantes en las entrevistas menciona la necesidad de generar una base de datos integrada en la que puedan identificar información sobre sus docentes de manera territorial. La información desagregada les permitiría generar informes y hacer uso de los datos para la toma de decisiones. Esta información se encuentra disponible, pero no está siendo utilizada de forma sistemática dado que se recopila en forma manual y comunal por los equipos de los SLEP, teniendo que ser adaptada a los nuevos territorios.

Adicionalmente, la estrategia de apoyo de los SLEP implica un fuerte foco en el apoyo técnico pedagógico que realizan con los equipos directivos. En este punto, la información con la que cuentan sobre las necesidades de los propios equipos directivos de sus establecimientos es menos fina y abundante que la que existe actualmente sobre los docentes del sistema. Hasta la fecha, la forma de levantar información respecto de sus necesidades se basa en la percepción de los propios equipos directivos, la percepción de quienes realizan el apoyo a los equipos directivos, y el uso de las necesidades docentes, de las que se pueden inferir ciertas capacidades que deben estar presente en los equipos directivos. En este punto, existe gran acuerdo respecto a la necesidad de desarrollar capacidad para el análisis y uso de datos para la toma de decisiones. Al mismo tiempo, se menciona la necesidad de contar con mejores herramientas de levantamiento de necesidades en los equipos directivos y que permitan obtener evidencia más allá de las percepciones.

Identificación de requerimientos de apoyo a equipos del nivel intermedio

El levantamiento de información respecto de los equipos del nivel intermedio es aún menos sistemático dadas las condiciones actuales. La instalación de los SLEP implica poner foco en la implementación de procesos administrativos, aprendizaje de normativas, definición de funciones y ajustes de la organización que le permitan comenzar a trabajar con las mínimas condiciones en marcha (p.e. identificación planta docente, contratación-traspaso equipos desde DAEM, contratación de nuevos integrantes, pago de remuneraciones, generación de perfiles, etc).

A pesar de la ausencia de un proceso sistemático de levantamiento de información, las percepciones de los entrevistados coinciden en la necesidad de generar una base de conocimientos mínimos entre los equipos de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico de los SLEP. Desde la DEP se menciona la necesidad de desarrollar y fortalecer una serie de habilidades interpersonales a la base como una prioridad, lo que permite establecer un vínculo horizontal de aprendizaje con los equipos directivos de los establecimientos, orientado a una relación positiva y de apoyo más que de supervisión. Al mismo tiempo, requieren actualizar conocimientos de procesos curriculares, herramientas de gestión, estrategias de trabajo en red y otros aspectos de la política educativa que se encuentran en constante cambio. Finalmente, se menciona la importancia de conocer y entender los principios de la nueva educación pública presentes en la ley 21.040, para actuar en coherencia con éstos.

Desde los propios SLEP, se percibe como importante entender las normativas administrativas y tener capacidad para realizar análisis de datos para la identificación de necesidades y toma de decisiones. Por ahora, algunos de los SLEP mencionan haber realizado jornadas de reflexión y tener en el plan de acción 2019 algunas estrategias de apoyo para sus propios equipos.

Conclusiones

Rol del nivel intermedio en la generación de condiciones para el DP del territorio

Existen altas expectativas de lo que los SLEP pueden lograr. Los mismos equipos directivos y docentes de los establecimientos se lo hacen sentir a los equipos de apoyo.

Desde la literatura internacional el rol que juega el nivel intermedio en la generación de condiciones para el desarrollo profesional del territorio implica la vinculación sistemática entre los equipos de apoyo y los equipos directivos, junto con la articulación y vinculación con universidades y otras organizaciones del territorio en el emprendimiento de estrategias de apoyo a estos equipos. Adicionalmente, las estrategias de vinculación implican la identificación y formación de aspirantes a cargos directivos, la generación de procesos de inducción al cargo, el acompañamiento por medio de mentoría y la generación de redes ancladas en el trabajo y aprendizaje en colaboración. (Darling-Hammond, LaPonte, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Mendels, 2016; Walker, Bryant & Lee, 2013).

En este marco, el rol del nivel intermedio en la generación de condiciones para el Desarrollo Profesional en el territorio debiese convertirse en una prioridad ante la expectativa y foco impulsado en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Necesidades de los equipos del nivel intermedio para apoyar el DP Directivo de EE

Para facilitar y promover el desarrollo de capacidades de equipos directivos y docentes del territorio, líderes y equipos de los SLEP requieren profundizar en la indagación de necesidades y recursos propios, así como en el mapeo de las oportunidades de servicios y capacidades que pueden ofrecer instituciones territoriales. La identificación de mapas de capacidades institucionales y territoriales levantará aquellas brechas que obstaculizan la generación de las condiciones para el DP de equipos de los centros escolares, así como para la adecuada provisión de servicios educacionales en el territorio.

Referencias

- Ackerman, R. Ventimiglia, L. & Juchniewicz, M., (2002). The meaning of mentoring: Notes on a context for learning. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds). *Second Handbook of educational leadership and administration*, part two, pp. 1133-1161.
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39, 468–503. doi:10.1177/0013161X03255561

- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. (2004). Leadership Mentoring in Clinical Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468–494. doi:10.1177/0013161X04267113
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*.
- Cunningham, W. G., & Sherman, W. H. (2008). Effective Internships: Building Bridges Between Theory and Practice. *The Educational Forum*, 72, 308–318. doi: 10.1080/00131720802361936
- Darling-hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership : a review of the international literature*.
- Dirección de Educación Pública (2018-2019). *Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en educación pública*. Santiago.
- Fenwick, L. T., & Pierce, M. C. (2002). Professional Development of Principals. *ERIC Digest*, 6.
- Huber, S.G. (2008). School development and school leader development. New opportunities for school leaders and their schools. In J. Lumby, G. Crow & P. Pashahardis (Eds). *International Handbook on the development of school leaders*. Pp. 163-175.
- Huber, S.G. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds). *Second Handbook of educational leadership and administration*, part two, pp. 1017-1101.
- James-Ward, C. (2013) The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2(1), 21-33
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*.
- Ley Núm. 21.040. (2017) Crea el sistema de educación pública. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Mendels, P. (2016). *Improving university principal preparation programs. Five themes from the field*. The Wallace Foundation.
- Mendels, P., & Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Principals. *Educational Leadership*, 22–26.
- Ministerio de Educación (2018). Educación Pública ¿Quiénes Somos?. Extraído de: www.educaciónpública.cl Diciembre 2018.
- Mitgang, L. (2012). The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training, (June).
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 397-423). Santiago: Centro de Innovación en Educación Fundación Chile y Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación.
- Muñoz y Marfán (2009) *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación Actual, Desafíos y Propuestas de Política*. Fundación Chile: Santiago.

- Muñoz, G. & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 48(1), 63–80.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. In J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago: Centro de Innovación en Educación Fundación Chile y Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación.
- Parylo, O., Zepeda, S., Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 1(2), 120-135.
- Peterson, K. (2002). The Professional Development of Principals: Innovations and Opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213–232. doi:10.1177/0013161X02382006
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why - Best Evidence Synthesis Iteration*.
- Salinas D. y Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente la gestión educativa municipal? En Mario Marcel & Dagmar Raczynski (Eds). *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Pp. 135-176. Uqbar Editores: Santiago.
- Sciarappa, K., & Mason, C. Y. (2014). National principal mentoring: does it achieve its purpose? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 51–71. doi:10.1108/IJMC-12-2012-0080
- Togneri, W. & Anderson, S. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools - A leadership brief*. Learning First Alliance.
- Walker, A., Bryant, D. & Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE. 41 (4) 405-434. DOI: 10.1177/1741143213485466
- Weinstein, J., & Hernandez, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 13, 52–68. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-468
- Weinstein, J. Muñoz, G. & Hernández, M. UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. UNESCO: Santiago.
- Williamson, R., & Hudson, M. (2001). The good, the bad, the ugly: Internships in principal preparation. In *Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration* (p. 85). Houston, TX.
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., & Osorio, A. (2017). 'Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación'. Informe Técnico No. 8 LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

64. Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos

Preparation of School Leaders in Chile: Current Situation, Evolution and Challenges

Gonzalo Muñoz, María José Valdebenito y Josefina Amenábar
Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE) – Chile

Resumen: El estudio describe la situación actual de la formación de directivos escolares en Chile por medio de una caracterización de los programas de máster y su comparación con una observación inicial del año 2010, y a través de una evaluación y reconocimiento de los efectos de la formación por parte de sus egresados.

Los resultados muestran que la formación ha experimentado un importante cambio curricular, priorizando el liderazgo educativo, pero este convive con un estancamiento metodológico, centrado en lo teórico por sobre lo práctico. Los efectos se producen con mayor fuerza en: definición de visión estratégica, gestión de la convivencia escolar, y desarrollo organizacional. Los cambios en la gestión pedagógica del establecimiento y el desarrollo profesional docente son comparativamente menores.

Palabras clave: Liderazgo escolar, política educacional, formación, Chile.

Apoyo: Este proyecto ha contado con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, a través del financiamiento público del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), que integran diversas universidades chilenas, bajo la coordinación de la Universidad Diego Portales.

1. Antecedentes y marco del estudio

El contexto general de cambios que enfrenta el sistema escolar chileno desafía fuertemente a la función directiva. Si bien hace ya algunos años se ha venido develando la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos escolares (debido a su comprobada relevancia e incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes), la implementación gradual de las transformaciones que actualmente vive la educación chilena tensiona a la función directiva y la invitan a traducir cada uno de los cambios en curso en oportunidades concretas de mejoramiento del trabajo de sus unidades educativas. Es así como hoy, por ejemplo, los directivos escolares tendrán un rol clave en la implementación del nuevo sistema de desarrollo profesional docente (orientando el uso de las horas no lectivas y los planes de desarrollo que cada profesor deberá diseñar e implementar), en la ley de inclusión (recibiendo nuevos recursos, ejecutando planes de apoyo a la inclusión y ajustando distintos procedimientos de la escuela a la nueva normativa) y en la nueva educación pública (desempeñando derechamente nuevas funciones, como la selección de docentes, la participación en instancias colaborativas o la administración directa de una parte de los recursos financieros de la escuela).

Todo lo anterior obliga a desarrollar y potenciar las capacidades de los líderes educacionales. Es en este marco que el MINEDUC ha venido generando y financiando programas de formación de directivos desde los años 2000 (aunque con mayor intensidad y recursos desde el 2011 en

adelante), y recientemente ha creado dos Centros de Liderazgo Educativo, con la misión de aportar al desarrollo de esta dimensión del quehacer escolar, también formando líderes escolares. En este marco, hoy es necesario impulsar una agenda de calidad de la formación de los líderes educativos, lo que es doblemente relevante en un escenario de proliferación de programas de formación de líderes (con la consecuente inversión pública y privada) y de poca evidencia sobre los resultados que esta formación tiene, como se podrá apreciar a lo largo de este reporte.

Si bien existe consciencia – nacional e internacional - respecto a la relevancia de la formación para el fortalecimiento del liderazgo directivo, la evidencia disponible sobre el impacto de la formación en las prácticas de los directivos sigue siendo escasa (Pounder, 2012; Cowie & Crawford, 2009; Brundrett, 2006; Darling-Hammond et al., 2009; Orphanos & Orr, 2014; Orr, 2010). La evidencia en este tema en América Latina y Chile es aún más precaria o simplemente inexistente. En efecto, un estudio reciente de Weinstein et al (2015) sobre experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la Región destacó la insuficiencia de investigación destinada a medir los efectos y el impacto específico que los programas de formación tienen en las prácticas de liderazgo de los directores y en las escuelas que éstos lideran. La evidencia reciente específicamente para Chile (Weinstein y Muñoz, 2012; Weinstein, 2017)) muestra que, si bien los directivos escolares cuentan con altos niveles de formación, existe poca o nula información sobre el real efecto que tienen estas oportunidades de perfeccionamiento en las prácticas y quehacer directivo.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de la investigación consistió en contribuir al debate internacional sobre la formación de directivos, describiendo la situación actual de la oferta formativa en Chile y analizando su capacidad para responder a los desafíos que la experiencia internacional ha venido relevando en el último tiempo. Para cumplir con este propósito general, se han perseguido los siguientes objetivos específicos:

- Sistematizar la literatura y experiencia internacional sobre las características principales de experiencias efectivas de formación de directivos.
- Desarrollar un marco conceptual actualizado sobre el efecto que pueden tener los programas de formación en los líderes escolares, así como sobre las variables que influyen en ese efecto.
- Actualizar información básica sobre la situación de la oferta formativa en Chile.
- Conocer las percepciones de directivos en ejercicio egresados de programas de formación respecto de la calidad de su formación.
- Caracterizar las trayectorias que desarrollan los líderes escolares una vez que han pasado por programas de formación en liderazgo escolar.
- Indagar las percepciones de directivos en ejercicio egresados de programas de formación, sus docentes y equipos directivos, respecto al impacto que tuvo el programa en las creencias y prácticas de los egresados, así como también en las dinámicas escolares de sus establecimientos.
- Explorar la relación entre las características de los programas en los que se formaron los directivos, los efectos que dicha formación ha tenido y los contextos en los que ese liderazgo se despliega.

El estudio estuvo basado en un diseño mixto, que utilizó tanto metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. Para alcanzar los objetivos propuestos, el proyecto considera tres componentes principales, que se describen en la tabla siguiente:

Tabla 1: Componentes metodológicos de la investigación

Componente	Descripción
Análisis de experiencia internacional	Consistió en una revisión y sistematización de literatura y experiencias internacionales sobre evaluación de la formación de directivos escolares. Se identificaron acuerdos internacionales respecto a las características de una formación efectiva y las dimensiones donde esta tiene efectos, lo que fue sistematizado e incluido en el marco conceptual de este informe.
Catastro de la formación de directivos y su evaluación (procesos formativos)	Con el fin de actualizar características básicas de la formación de directivos actualmente en desarrollo en Chile, se realizó un catastro de la oferta formativa de máster basado en información secundaria y se aplicó una encuesta a los encargados de los programas. Por otro lado, se realizó una encuesta a una muestra de egresados de programas del Plan de Formación de Directivos. El contenido de ambas encuestas buscó dar cuenta de distintas características institucionales y de implementación de los programas de formación, indagando en las características de generales de los programas (composición, antigüedad, certificación/ acreditación y otros), sus contenidos curriculares, sus estrategias metodológicas y sus mecanismos de monitoreo de aprendizajes o resultados.
Reconocimiento de los efectos de la formación	Para identificar y conocer los efectos de la formación en las trayectorias, creencias y prácticas de los egresados, y en las dinámicas escolares de sus establecimientos, se aplicó una encuesta a una muestra los egresados del Plan de Formación de Directores. Además, se realizó un estudio de 16 casos de esta muestra, en donde se entrevistó al egresado y realizaron dos focus group, uno a parte o la totalidad de su equipo directivo y a un grupo de docentes. Tanto la encuesta como el estudio de casos se estructuró en base al Marco para la Buena Dirección chileno.

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados generales y discusión

El estudio permitió, entre otras cosas, dar cuenta de un cambio importante en los énfasis curriculares de los más de 40 programas de formación en liderazgo que actualmente se desarrollan en Chile (a nivel de Magíster). Al comparar con la situación del año 2010, se evidencia una mayor priorización curricular de áreas como los conocimientos específicos sobre liderazgo educativo, el acercamiento a herramientas de mejoramiento escolar y la gestión de recursos humanos y del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive sin embargo con una estabilidad de las principales metodologías utilizadas por los programas y la poca presencia de instancias prácticas de desarrollo profesional a lo largo de los mismos. Esto es reconocido por los egresados de programas de formación de directivos, quienes, si bien poseen una evaluación de sus programas positiva, identifican que la pertinencia y utilidad en los contenidos y metodologías utilizadas tienen un amplio trecho que recorrer. Por otro lado, este estudio permitió concluir que la evaluación de la formación de directivos en Chile es un desafío absolutamente pendiente. Si bien hay un grupo importante de programas que desarrolla al menos alguna acción de evaluación de sus resultados, las estrategias metodológicas utilizadas son muy tradicionales (como encuestas de satisfacción e instrumentos de evaluación de conocimientos, como pruebas durante el proceso formativo) y no se hacen cargo de lo que ocurre después del programa.

Respecto a los efectos que los programas formativos tienen en las prácticas de los egresados y las dinámicas escolares, la triangulación de la información permite concluir que estos efectos son diversos y que se producen con mayor fuerza en algunas áreas clave del ejercicio del liderazgo. Siguiendo la categorización de prácticas que en Chile fija el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), estos efectos serían mayores en el ámbito de la definición de una visión estratégica para los centros, en la gestión de la convivencia escolar y las relaciones al interior de las escuelas y en el desarrollo organizacional de los mismos. Los cambios en dos dimensiones claves para influir en los procesos y resultados educacionales, de acuerdo con la literatura especializada, son comparativamente menores: la gestión pedagógica del establecimiento y el desarrollo profesional docente. Este es un hallazgo central de la investigación y consistente con los énfasis y sellos que los egresados identifican de sus programas, donde la provisión de herramientas y capacidades vinculadas a estas dos áreas son también débiles en comparación a otros ámbitos y contenidos, como las políticas educacionales, la planificación estratégica educacional o la gestión de centros.

Luego en cuanto a las creencias la investigación ha demostrado que la formación tiene un efecto en ellas, en particular, en la reafirmación de ciertos principios, y en las creencias asociadas al valor del liderazgo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la distribución del liderazgo. También se observó un efecto en las trayectorias, donde más de un 70% de quienes participaron del estudio progresó en su trayectoria profesional.

La investigación también permite identificar ciertos atributos del proceso formativo que influyen en menor o mayor medida en el efecto en las prácticas que perciben los egresados. Entre estos atributos se encuentra la existencia de instancias de formación práctica, que claramente pareciera marcar una diferencia en cuanto a la utilidad y resultado de la formación recibida. Otro atributo relevante parece ser la extensión de los programas: la evidencia arroja que un mayor tiempo de preparación puede afectar de mejor forma las prácticas de liderazgo de los directivos.

Una investigación como ésta obliga a realizar una reflexión más general sobre la formación de directivos en Chile y sus desafíos, al menos en el espacio de los postgrados. Si bien se ha ido consolidando una oferta formativa a nivel nacional/latinoamericano y se han ido ajustando algunos de los contenidos de los programas (como se muestra en el capítulo sobre el catastro), una vez terminado este estudio queda claro que un paso más hacia la calidad de la formación supone acciones de política decididas en este ámbito.

Referencias

Brundrett, M. (2006). Evaluating the individual and combined impact of national leadership programmes in England: Perceptions and practices. *School Leadership and Management*, 26(5), 473-488.

Cowie, M., & Crawford, M. (2009). Headteacher preparation programs in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head? *School Leadership and Management*, 29(1), 5-21.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. School Leadership Study. Final Report. *Stanford Educational Leadership Institute*.

Davis, S. H., & Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1/2), 25.

Huber, S. G. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. *International handbook on the preparation and development of school leaders*, 173-175.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 48(1), 63-80.

Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.

Pounder, D. (2012). School leadership preparation and practice survey instruments and their uses. *Journal of Research on Leadership Education*, 7(2), 254-274.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias Innovadoras y Renovación de la Formación Directiva Latinoamericana. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 23-46.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y Gestión pública o privada de escuelas en Chile. *WEINSTEIN, J.; MUNOZ, G. Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile*, 55-79.

Weinstein. (2017). An Ineffective preparation? The Scarce Effect in Primary School Principals' Practices of School Leadership Preparation and Training in Seven Countries in Latin America. Working paper.

POLÍTICAS EDUCACIONALES Y LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE

65. Explorando la coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares

Daniela Figueroa, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni

Resumen

Esta ponencia presenta un estudio acerca de la coherencia y articulación entre las distintas normativas y políticas educativas hacia los directivos escolares en Chile. Tras una primera etapa de análisis documental, se realizaron entrevistas a directores de escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados, e informantes claves del sistema, para comprender su opinión y percepciones acerca de la coherencia del marco normativo y de políticas dirigidas al quehacer de los directivos en los establecimientos educacionales. Los resultados no solo dan cuenta de las incoherencias internas y externas de dichos instrumentos, sino también de las dificultades de los directores para responder a los requerimientos externos y de las prácticas directivas para afrontarlos.

Palabras Clave: Coherencia – Políticas – Normativa – Liderazgo.

Ponencia (1911 palabras, excluyendo figura)

Introducción

Desde el 2014, se han desarrollado en Chile diferentes iniciativas que definen ámbitos de acción, expectativas, atribuciones y responsabilidades de los directivos escolares, a través de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar (en adelante, PFLDE). La institucionalización de esta política buscó además brindar un marco de coherencia para alinear los diferentes procesos institucionales que, de manera más bien aislada, habían intentado desarrollar las capacidades de liderazgo escolar desde inicios de los años 90 (PFLDE, 2018). No obstante, la falta de coherencia entre estas iniciativas es un problema persistente, que torna desarticulada la implementación de las políticas (Cancino y Monroy, 2017) y limita las posibilidades de mejora escolar.

Fundamentación teórica

Siguiendo la tendencia internacional, el liderazgo escolar en Chile ha sido reconocido como un factor clave para la mejora escolar y de los resultados de aprendizaje (Cancino & Monroy, 2017; Galdames & Gonzalez, 2016; Weinstein & Hernández, 2016; Weinstein & Hernández Vejar, 2014; Weinstein & Muñoz, 2012). Las políticas y normativas hacia el liderazgo escolar en Chile están organizadas en un entramado de regulaciones y requerimientos extenso, lo que coincide con la realidad de los sistemas escolares del mundo (Fullan & Quinn, 2016).

A pesar de los esfuerzos de sistematización, las diferentes iniciativas que enmarca la PFLDE siguen mostrando desarticulación, descoordinación y fragmentación (Cancino y Monroy, 2017), que limitan el ejercicio pleno del liderazgo educativo en los establecimientos educacionales (Barrera, 2018), y disminuyen el potencial de mejoramiento educativo de la política (Cancino y Monroy, 2017). De acuerdo con Weinstein y Hernández (2016), la incoherencia de las iniciativas hacia el liderazgo escolar se da tanto a nivel interno como externo: esto es, en la articulación de las diferentes dimensiones de las políticas específicas de liderazgo, y en su correspondencia con otras políticas que son importantes para el ejercicio del liderazgo directivo escolar.

Una explicación a esta falta de coherencia sería la ausencia de una mentalidad sistémica, que sea capaz de combinar efectivamente aquellos factores y elementos que movilizan la mejora educativa (Montecinos & Uribe, 2016). La coherencia sistémica refiere justamente al desarrollo profundo de esta mentalidad compartida (Fullan & Quinn, 2016, OCDE 2017), donde todos reconocen su responsabilidad en el funcionamiento del sistema, más allá de la mera articulación de los marcos normativos y las políticas (Fullan & Quinn, 2015). Esta definición implica reconocer que la coherencia absoluta desde la definiciones de la política y la norma sería una ilusión que no tiene en cuenta los procesos de implementación de las mismas en la práctica (Martínez Nogueira, 2010). En este sentido, hacer coherencia no es simplemente definir una política con objetivos no contradictorios o desarticulados (Martínez Nogueira, 2010), ni tampoco “explicarla” con gran claridad (Fullan & Quinn, 2016), sino que requiere integrar un propósito, un significado que sea compartido a través de la interacción continua y consistente de quienes trabajan una agenda común, y que a pesar de sus diferencias, logran coordinarse y complementarse dar un sentido a sus acciones, comprometiéndose al logro de los propósitos de la política en la práctica (Martínez Nogueira, 2010, Fullan & Quinn, 2015; Fullan & Quinn, 2016; OECD, 2017).

Objetivos

A pesar de que la incoherencia de las políticas y normas hacia los directivos escolares está ampliamente descrita para el caso chileno, los estudios no dan cuenta las inconsistencias específicas entre las diferentes iniciativas de la política pública. Otro aspecto relevante a atender es el de aquellas prácticas de directores que, en su ejercicio profesional diario, han logrado articular las políticas en su implementación, siendo un valioso insumo para sugerir focos y mecanismos para brindar un entramado coherente a las políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile. Así, este estudio revisa y analiza del marco normativo y de políticas públicas, del contexto chileno, que hoy rige a los líderes escolares en su ejercicio profesional, con el objeto de identificar no solo sus principales aspectos de coherencia y tensiones, sino también los elementos obstaculizadores y facilitadores para su implementación.

Método

Tras una revisión de la literatura referente al caso chileno, el estudio implicó una primera etapa de análisis documental de las normativas, marcos y políticas que influyen en la labor de los directivos escolares, a través del que se identificaron sus principales aspectos de coherencia y tensiones. En una segunda fase, se realizaron entrevistas semiestructuradas a directores de escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados, así como a algunos informantes claves del sistema, con el fin de comprender su opinión y percepciones acerca de las principales políticas y normativas orientadas hacia el quehacer de los directivos escolares, y su coherencia.

Resultados

En línea de la tendencia internacional, las diferentes iniciativas hacia el liderazgo escolar en Chile desde los noventa se han organizado principalmente en dos grandes grupos: las que regulan y fortalecen directamente el rol de los directivos, asignando responsabilidades, atribuciones, definiendo condiciones de entrada para ejercer el rol y mejorando sus capacidades y habilidades en la formación; y las que los vinculan de manera indirecta (PFLDE, 2018).

En comparación a otros países de América Latina, Chile presenta una posición aventajada por cuanto ha logrado introducir un marco normativo y de políticas públicas hacia el liderazgo directivo escolar en diversas dimensiones, que tienen escaso o ningún abordaje en otros países de la región (Weinstein y Hernández, 2014:2016). Sin embargo, la coherencia de dichos marcos es aun débil en relación a países de la OCDE (Weinstein y Hernández, 2014:2016, Cancino y Monroy, 2017, OCDE,

2017). Este bajo nivel de coherencia hace que la implementación de las políticas se torne desarticulada (Cancino y Monroy, 2017), limitando la potencialidad de ejercer el mentado liderazgo pedagógico.

La revisión de normativas y políticas educativas hacia los líderes escolares en Chile, da cuenta de que, tal como ya ha mencionado Ahumada (2010), existen contradicciones tanto en sus fundamentos teóricos como en su aplicación en la práctica, lo que dificulta el propósito de instalar una cultura de mejoramiento continuo en los establecimientos educacionales. Las principales tensiones se dan en dimensiones relevantes para el quehacer directivo, las que fueron consideradas en el análisis:

Figura 1: Instrumentos de la Política Pública hacia los Directivos Escolares y Dimensiones consideradas para la revisión de sus tensiones

Dimensiones de la PFLDE consideradas en el análisis	Instrumentos de la Política Pública hacia los Directivos Escolares	MBDLE	Convenios de Desempeño	Perfil de Cargo de Director de Establecimiento Educacional	ADECO	Estándares Indicativos de Desempeño	Plan de Formación de directores escolares	PME
<i>Estrategias de mejoramiento</i>		x	x	x	x	x	x	x
<i>Sistema de incentivos y remuneraciones</i>					x			
<i>Conformación de los equipos de trabajo</i>			x	x				
<i>Definiciones, concursabilidad y mantención en el cargo de director</i>			x	x			x	

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de documentos.

Los resultados muestran que una de las consecuencias más complejas de la falta de coherencia ya mencionada, es que la multiplicidad de requerimientos inconsistentes hacia los directores estaría limitando su foco en lo pedagógico, mermando así el objetivo primordial de la PFLDE. Solucionar este problema hace necesario que la normativa y políticas alineen sus propósitos a través de un marco de referencia para el quehacer directivo, que oriente el sentido de las exigencias hacia los mismos. Si bien este marco ya existe (MBDLE), su uso es prácticamente anecdótico para los directores, pues no se vincula con el único instrumento de la política orientado hacia la rendición de cuentas específica de su quehacer: los Convenios de Desempeño. A pesar de los esfuerzos, y según queda en evidencia desde lo percibido por gran parte de los participantes en este estudio, los convenios siguen siendo instrumentos de carácter administrativo, desactualizados de la realidad de los establecimientos y ciertamente ajenos al sentido pedagógico que se busca desarrollar en el liderazgo directivo actual. Por otra parte, el Plan de Formación de Directores tampoco se coordina ni con los convenios ni con el perfil de los directores que se diseña para los candidatos a establecimientos municipales, dando cuenta de un problema de coherencia sobre las expectativas hacia el cargo de director y las orientaciones que adquieren sus procesos de formación continua.

No obstante, surge en este punto una fortaleza que ayudaría a establecer una base para cimentar nuevos puntos de convergencia: La articulación que existe entre los planes de formación de directores y el MBDLE. Teniendo en cuenta el Ensayo de Presentación que deben elaborar los directores que postulan a las becas para formación, sería relevante aprovechar este insumo y vincularlo tanto a los objetivos de los Convenios de Desempeño de los directores, como al previo desarrollo de sus perfiles como postulantes. Esto permitiría hacer un uso efectivo y provechoso del capital humano especializado para la labor directiva, definiendo perfiles que, ya siendo coherentes con el MBELD, se ajustaran de la mejor manera a los requerimientos y necesidades de los contextos a los que postulan, en el caso de los nuevos candidatos, o de los que ya son parte, como ocurre con los directores en ejercicio.

Otra de las mayores incoherencias de la política y la normativa, y de las más urgentes por subsanar, es la que existe entre la Carrera docente y el sistema de ADP, las que dejan los jefes de UTP y otros miembros del equipo de gestión sin posibilidad de transformarse en directores. Esto no solo derroca toda la experiencia profesional valiosísima de estos actores en cuanto al liderazgo, sino que contribuye a mermar el interés en dedicarse a cargos de gestión fundamentales para los establecimientos educacionales. En esta misma línea, la no existencia de una carrera directiva hace aún menos atractivo para los docentes convertirse en directivos, pues detienen sus posibilidades de ascenso en la carrera docente, lo que afecta sus pretensiones salariales aun cuando ven sus responsabilidades aumentadas.

Por su parte, los mismos directores que ya forman parte del sistema, demandan la existencia de una carrera directiva no solo para validarse profesionalmente ante sus pares, contar con mayor estabilidad laboral, poder adquirir más conocimiento y ser reconocidos en su experiencia profesional y aporte a la comunidad educativa, sino que porque no conciben que sus aumentos salariales (más allá de los aumentos en la RMN que propone la ley de Calidad y Equidad), se sustenten principalmente en el ADECO como sistema de incentivos, al que les resulta muchas veces riesgoso como para aventurarse en postular, por cuanto es una fuente de potencial conflicto con los docentes. Con todo, no cabe duda que la carrera directiva no solo es necesaria: es urgente como un elemento articulador que de sentido y coherencia a la política vigente hacia los directivos escolares.

Las propuestas hacia una carrera directiva provienen tanto desde la investigación, como desde los actores locales a nivel intermedio y de los establecimientos educacionales. Proponen que se de en paralelo con la carrera docente, incorporando efectivamente a todos los miembros del equipo de gestión, con estadios bien definidos y evaluaciones permanentes. También con vinculación con otros directivos en red, estableciendo un trabajo colaborativo de discusión, reflexión y sugerencias profesionales en torno a buenas prácticas y abordaje de la realidad de los establecimientos educativos. Con acompañamiento profesional, estableciendo mentorías para el intercambio profesional entre directores experimentados y noveles, estando los primeros también vinculados al mundo académico para contribuir activamente a la formación inicial docente en cuanto al liderazgo directivo.

Conclusiones

La diversidad de propósitos de e instrumentos de la normativa y la política pública hacia los líderes escolares en Chile, se traducen en una serie de requerimientos muchas veces incongruentes y desarticulados. Estas incoherencias de la normativa y política se dan en diversos niveles, entorpeciendo procesos de mejoramiento educativo en los establecimientos educacionales y limitando las posibilidades de acción autónoma de los directores. La aspiración no debiese ser generar un diseño de normativa y política perfectamente convergentes, sino que a desarrollar iniciativas de coordinación en la práctica, que permitan el traspaso expedito del propósito de la política hacia los contextos escolares y la acción profesional más autónoma de los líderes escolares para el logro de sus propósitos. Dos de los aspectos más relevantes para contribuir a la coherencia

de las políticas serían el desarrollo de una carrera directiva y la potenciación de los PEI como instrumentos articuladores de la política en la práctica.

Referencias

- Barrera, F. (2018). *Simplificar los requerimientos a los directores escolares: Una necesidad perentoria para el despliegue del liderazgo educativo a los establecimientos*. Retrieved from <http://cedle.cl/publicaciones/simplificar-los-requerimientos-a-los-directivos-escolares-una-necesidad-perentoria-para-el-despliegue-del-liderazgo-educativo-a-los-establecimientos/>
- Cancino, V., & Monrroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. SAGE Publications. Retrieved from <https://books.google.cl/books?id=STjrCQAAQBAJ>
- Fullan, M., & Quinn, J. (2016). Coherence Making. *School Administrator*, (Jun), 30–34.
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209178>
- Martínez Nogueira, R. (2010). *La Coherencia y la Coordinación de las Políticas Públicas. Aspectos Conceptuales y Experiencias*.
- Mineduc (2018). POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR 2014-2017. Unidad de Liderazgo Escolar, División de Educación General, MINEDUC.
- Montecinos, C., & Uribe, M. (2016). Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico, 1–15.
- OCDE. (2017). *Education in Chile: Reviews of National Policies for Education* (Vol. 27). <https://doi.org/10.1787/9789264284425-en>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Weinstein, J., & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina, 13, 52–68. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *Que sabemos sobre los directores de escuela en Chile*. Santiago: Centro De Innovación En Educación De Fundación Chile.

66. Acciones y responsabilidades de los directores escolares municipales según la normativa chilena

Fabián Campos - Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Dangelo Luna - Programa de Magíster en Educación - Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen Ejecutivo

En la última década, Chile ha impulsado importantes leyes que, en palabra de algunos investigadores, busca cambiar la función del director, desde una más administrativa, hacia otra orientada al liderazgo pedagógico. Sin embargo, diversos estudios realizados en escuelas y liceos, constatan que es complejo concretar aquello, dado el alto número de tareas administrativas que tiene un director escolar. Esto abre la pregunta de qué exactamente demanda la normativa a los directores de escuela. Mediante un análisis documental, se revisaron 109 documentos normativos. Son dos los resultados de este estudio: 1) lo que la normativa educativa le demanda al director que realice en la escuela; 2) el comportamiento temporal de las demandas que hace la normativa a los directores escolares.

Palabras clave: Liderazgo – Legislación Educacional - Director de colegio

Introducción

La evidencia nacional e internacional indica que el rol de los directores de escuela es clave para la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes (Day et al., 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Sammons, Gu, Day, & Ko, 2011; Valenzuela & Horn, 2012). Estudios específicos en prácticas de directores de escuela, han revelado que el mayor impacto en los aprendizajes de los estudiantes, se produce cuando los directores ejercen un liderazgo pedagógico, poniendo el foco en los aprendizajes de los estudiantes, promoviendo la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, e involucrándose en su aprendizaje y desarrollo profesional (Barber, Whelan, & Clark, 2010; Hallinger, 2011; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008).

Esta contundente evidencia ha llevado a convertir el liderazgo escolar en una prioridad de las agendas políticas de muchos países del orbe (Barber, Whelan, & Clark, 2010; Pont, Nusche, & Moorman, 2008; Schleicher, 2015), y Chile no es la excepción. En los últimos 10 años nuestro país ha impulsado importantes leyes que buscan empoderar a los directores de Escuelas y Liceos, reformando la selección de directores, su formación, y sus atribuciones al interior de la Escuela.

El presente estudio busca describir las demandas que hace la política a los directores de escuelas y liceos públicos. Este énfasis está dado por los resultados de este sector durante la última década, y las medidas que el Estado ha tomado al respecto.

Fundamentación teórica

El estudio de políticas educativas chilenas dirigidas a directores escolares

Durante los últimos 8 años, se han realizado importantes esfuerzos en estudiar la función del director escolar, a la luz de las políticas educativas. El año 2010, Núñez, Weinstein, & Muñoz, publican “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar

en Chile”, artículo que fue actualizado el año 2012, en el marco de la publicación del libro ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (Weinstein & Muñoz, 2012). Los autores realizan una revisión de la normativa entre los años 1929 y 2009 planteando 4 etapas por las que ha transitado el rol de los directores escolares. La última etapa, que comprende entre 1991 y 2009 (fecha de publicación del artículo) es la que hace transitar la labor directiva, desde su invisibilización en el estatuto docente, manteniendo su rol administrativo tradicional, hacia una dimensión de liderazgo pedagógico que comienzan a propiciar las leyes de la primera década del nuevo siglo.

Es precisamente ese último momento (1990 – 2011), el que analiza con más detalle Pedro Montt (2012). El autor plantea que en este período se pueden observar 4 etapas: a) “Recuperación del rol en una nueva burocracia magisterial” (1990-1994); b) “Directores promotores del cambio que impulsan los programas nacionales de mejoramiento de la calidad” (1995-2001); c) “Líderes para apoyar a los docentes en la tarea de ‘llevar la reforma al aula’” (2002-2008); d) “Institucionalización del rol estratégico de los directivos en la mejora de la calidad del centro escolar y en la creación de capacidades docentes” (2009-2012).

Objetivo

Describir las demandas que hace la política pública a los directores/as de escuelas municipales.

Metodología

Se realizó un análisis documental en donde se recopilaron y simultáneamente analizaron un amplio conjunto de leyes, decretos y documentos que han regulado aquello. Siguiendo a autores como Atkinson & Coffey (2006) y Prior (2006, 2008), la función de los documentos excede la mera entrega de información, al ser agentes activos dentro de redes dinámicas de conocimiento, cumpliendo un rol en las formas de organización social, prescribiendo relaciones y formas de interacción social. Por lo tanto, se asume a los documentos como *actores-no humanos* que poseen contenido y además hacen cosas (Prior, 2008).

a) Muestra

Esta fue definida en primer lugar, a partir de la Circular N°1 emitida el año 2011 por la Superintendencia de Educación. Este documento menciona 78 documentos normativos vigentes (leyes y decretos), que la comunidad educativa general debe cumplir a fin de que el establecimiento escolar mantenga el reconocimiento oficial del Estado. A estas 78 leyes y decretos, se adicionaron 3 nuevos grupos de documentos para llegar a la muestra final: 1) leyes y decretos publicados de forma posterior al año 2011; 2) decretos que modificaban las leyes y decretos indicados en la Circular N° 1. Se trabajó con la base de datos digital de toda la normativa nacional de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, que maneja los documentos actualizados, indicando cuando una de estas leyes/decretos, artículos, párrafos o incisos fue refundida o modificada por alguna normativa posterior; 3) se agregaron 3 documentos que no son ley o decreto, pero que se crearon al amparo de la normativa que regula el quehacer de la escuela: los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, de la Agencia de Calidad; la propia Circular N° 1 de la Superintendencia de Educación; y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar.

Esto sirvió para determinar y organizar el corpus documental sobre la labor del director escolar. Así, el análisis documental se realizó sobre una muestra de 109 documentos (ver el detalle en Anexo N° 1).

b) Producción y análisis de datos

La Tabla 1 presenta los procedimientos de análisis sucesivos utilizados en el estudio.

Tabla 1.
Procedimientos de producción y análisis de datos

Denominación	Procedimiento utilizado	Producto
Análisis del discurso	Modelo de macroestructuras de Van Dijk (1980). Se interrogó a cada documento qué acciones le demanda realizar al director escolar.	Documento con 407 citas
Comparación constante de datos	Codificación abierta. Se analizaron las citas que daban cuenta prescripciones presentes en cada documento, asignándoles una etiqueta conceptual emergente (Flick, 2009), a la cual le fue añadida el número de ley y año asociado, para identificar su origen y distinguirla de otras prescripciones similares pero de normativas diferentes.	Listado de 252 acciones y responsabilidades de los directores
Comparación constante de datos	Codificación axial, asociando entre sí los códigos levantados en la técnica anterior según su afinidad temática en relación a los ámbitos de trabajo de la labor directiva, para levantar categorías y subcategorías conceptuales que permitieran organizar el análisis emergente (Corbin & Strauss, 2008).	4 categorías: 1. Pedagógico 2. Dirección 3. Administrativo 4. Convivencia Escolar
Análisis de contenido cualitativo	Se aplicó la técnica de análisis de frecuencia, en la cual se hizo una cuantificación absoluta y porcentual de las prescripciones previamente organizadas en las categorías nacidas de la técnica anterior. Esto permitió: a) conocer la distribución de las prescripciones en determinados períodos temporales según el año de promulgación de cada una de estas, y de esta manera saber los períodos en que hubo mayor y menor énfasis de parte de la política pública chilena para regular legalmente la labor del director escolar; y b) conocer la densidad cuantitativa de las mismas categorías según el número de prescripciones asociadas temáticamente a cada una de ellas, para así determinar los ámbitos que son más y menos demandantes para la labor del director escolar en Chile, al momento de escribir este estudio.	Gráfico con tendencia temporal de la normativa que afecta a los directores de escuelas municipales.

Validación	Cada uno de los pasos señalados fue realizado por un investigador, lo que luego fue validado por un segundo investigador para asegurar la confiabilidad de los procedimientos utilizados (Vasilachis, 2006). En esta misma línea, se realizó además una reunión de validación del procedimiento utilizado así como de los resultados obtenidos, con 5 directores de escuelas municipales.	Validación de procedimientos utilizados y resultados obtenidos.

Resultados

1. ¿Qué es lo que la normativa demanda a los directores escolares?

Los datos revelan que la normativa educacional vigente demanda 252 acciones a los directores de escuela. Los datos permiten agrupar este conjunto de acciones en 4 ámbitos: Pedagógico, Dirección, Convivencia Escolar y Administrativo. El gráfico N° 1 muestra la cantidad de acciones y relación porcentual de estas 4 categorías:

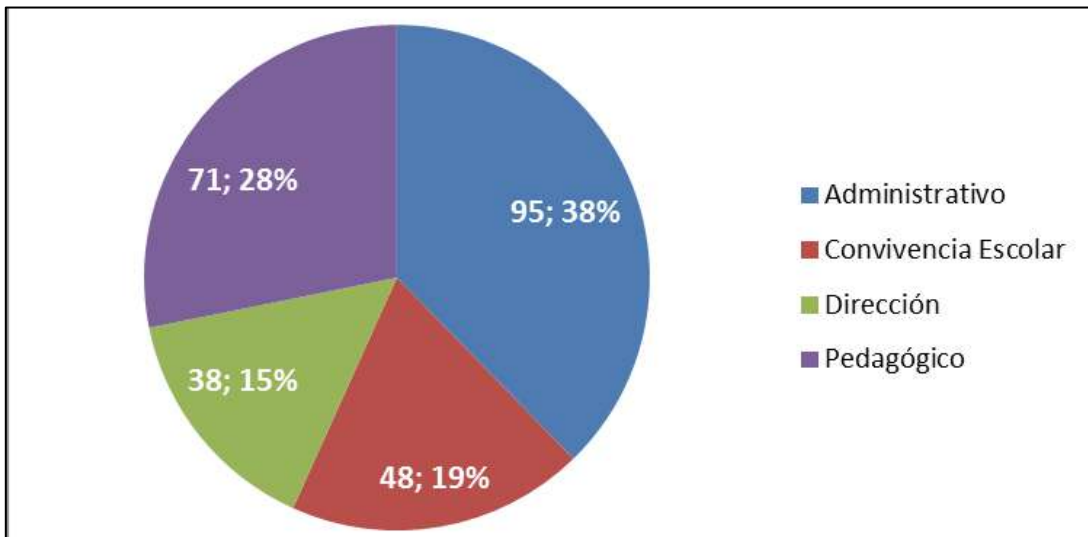


Gráfico 1. Ámbitos de acción de las demandas de la normativa educativa (en cantidad de acciones y relación porcentual).

Se observa una preeminencia del ámbito administrativo con un 38%, seguido por el ámbito pedagógico con un 28%. En tercer lugar se encuentra el ámbito Convivencia Escolar con un 19%, mientras que Dirección ocupa el cuarto lugar con un 15% del total de acciones demandas por la normativa educativa. En Anexo N° 1, se presenta el detalle de las 252 acciones.

2. ¿Cómo se han comportado en el tiempo las demandas que la normativa educativa hace a los directores escolares?

El gráfico N° 2 nos presenta el comportamiento en el tiempo de las diversas demandas que realiza la normativa legal a los directores escolares. Este gráfico presenta las citas asociadas a cada acción, por año en que se referencia. Existe un total de 407 citas para las 252 acciones. Estas citas han sido tabuladas cronológicamente, de tal manera de comprender mejor en qué períodos de tiempo surgen las demandas de los directores, y visualizar si existen tendencias temporales que permitan comprender mejor su rol.

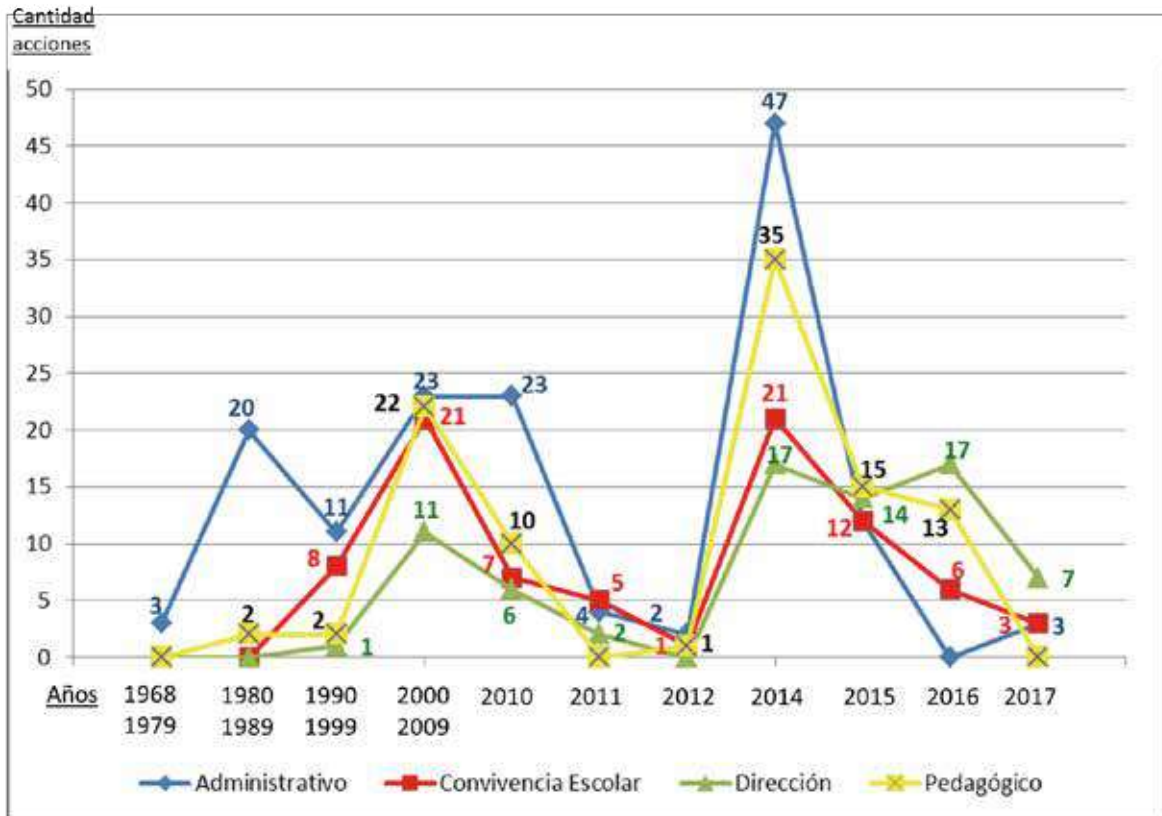


Gráfico 2. Comportamiento temporal de las diversas demandas que realiza la normativa educativa a los Directores escolares.

De la normativa revisada, se puede establecer que hasta fines del siglo pasado, la política demandaba a los directores escolares, casi exclusivamente, acciones de tipo administrativo. Recién en la primera década del nuevo siglo surgen demandas del ámbito pedagógico y de convivencia escolar en igual cantidad que las de orden administrativo. Esta gráfica nos permite establecer también, que el año 2014 es un año muy relevante para los directores de establecimientos escolares. Ese año marca el peak longitudinal en los ámbitos pedagógico y administrativo. Ningún año (ni década) ha logrado igualar en estos ámbitos lo que sucedió el 2014. Ese año, la demanda administrativa marca su peak más alto con 47 citas referidas a acciones de ese ámbito, mientras que el ámbito pedagógico también tiene su peak con 35 citas.

El gráfico también muestra que a excepción del año 2011 y de los últimos 3 años, las demandas de la política han reforzado siempre como prioridad, acciones de tipo administrativas. Sin embargo, una tendencia interesante que se observa, es que desde el año 2015 a la fecha, ese tipo de demandas, han pasado a ser la última prioridad de las 4 categorías observadas. Ahora bien, la tendencia a la baja también es de las otras categorías. Aun así, la Tabla 2 permite observar que esta última década que aún no termina (2010 - 2020), se está erigiendo como el período de tiempo donde la normativa educativa ha explicitado la mayor cantidad de demandas a los directores escolares (70% del total de citas encontradas en los 109 documentos analizados).

Tabla 2.
Demandas de la normativa educativa. Totales por década.

Ámbito	1968-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010 - 2017	Total citas
Administrativo	3	20	11	23	91	148
Conv. Escolar			8	21	55	84
Dirección			1	11	63	75
Pedagógico		2	2	22	74	100
Total general	3	22	22	77	283	407
%	1%	5%	5%	19%	70%	

Conclusiones

Los resultados acá presentados entregan luces sobre la alta carga administrativa que experimentan los directores. Durante los últimos 8 años, se ha disparado el número de referencias normativas al quehacer del director, confirmando que existe una apuesta desde el Estado por su rol como agente de mejora de su centro escolar. Sin embargo, las 252 acciones y responsabilidades que tiene un director hoy en día, dentro de las cuales el 38% son del ámbito administrativo, problematizan el tipo de profesional que la normativa está perfilando, y si realmente esta configuración permite que exista una dedicación, desde el liderazgo pedagógico, a la mejora del establecimiento. Estos datos demandan con urgencia una revisión de su rol, donde la política pública logre definir realmente un perfil de director escolar asociado al liderazgo pedagógico, y que las leyes vigentes y futuras se alineen a este perfil. Esto en el marco de una cada vez más necesaria carrera directiva.

Referencias

- Atkinson, P., & Coffey, A. (2006). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data*. London, England: SAGE.
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. Retrieved from http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *10 Strong Claims About Successful School Leadership*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/327938/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82–104.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Retrieved from http://illinoischoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile. Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 397–426). Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde La Normativa a La Historia De La Dirección Escolar En Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 53–81. <http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT->

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Prior, L. (2006). Doing things with documents. In D. Silverman (Ed.), *Interpreting Qualitative Data*. London, England: SAGE.
- Prior, L. (2008). Repositioning Documents in Social Research. *Sociology*, 42(5), 821–836. <http://doi.org/10.1177/0038038508094564>
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C., & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101.
- Schleicher, A. (2015). *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches, International Summit on the Teacher Profession*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325–348). Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas En Educación.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Salesianos Impresores S.A.

Anexo N°1: Muestra de documentos analizados

	Normativa	Año	Ministerio	Título
1	Decreto N° 8.144	1980	M. de Educación	Reglamenta Decreto Ley N° 3.476, de 1980, sobre subvenciones a establecimientos particulares gratuitos de enseñanza
2	Decreto N° 924	1983	M. de Educación	Reglamenta clases de religión en establecimientos educacionales
3	Decreto N° 565	1990	M. de Educación	Aprueba reglamento general de centros de padres y apoderados para los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación
4	Decreto N° 577	1990	M. de Educación	Establece normas técnico - pedagógicas para educandos; con trastornos motores
5	Decreto N° 815	1990	M. de Educación	Establece normas técnico-pedagógicas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional
6	Decreto Ex. N° 86	1990	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con trastornos de la comunicación
7	Decreto Ex. N° 87	1990	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental
8	Decreto Ex. N° 89	1990	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual
9	Decreto N° 453	1991	M. de Educación	Aprueba reglamento de la Ley N° 19.070, estatuto de los profesionales de la educación
10	Decreto N° 300	1994	M. de Educación	Autoriza la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos para mayores de 26 años con discapacidad
11	Ley 19.410	1995	M. de Educación	Modifica la Ley N° 19.070, sobre estatuto de profesionales de la educación, el Decreto con Fuerza de Ley N° 5, de 1993, del Ministerio de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales, y otorga beneficios que señala

	Normativa	Año	Ministerio	Título
1 2	DFL N° 1	19 96	M. de Educación	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican
1 3	Ley 19.464	19 96	M. de Educación	Establece normas y concede aumento de remuneraciones para personal no docente de establecimientos educacionales que indica
1 4	Decreto N° 40	19 96	M. de Educación	Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación
1 5	Ley 19.532	19 97	M. de Educación	Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación
1 6	Decreto N° 755	19 97	M. de Educación	Aprueba reglamento de la Ley N° 19.532, que crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación
1 7	Decreto Ex. N° 511	19 97	M. de Educación	Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica
1 8	DFL N° 2	19 98	M. de Educación	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales
1 9	Decreto N° 548	19 98	M. de Educación	Aprueba normas para la planta física de los locales educacionales que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del estado, según el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan
2 0	Decreto Ex. N° 77	19 99	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para 1° año de enseñanza media
2 1	Decreto Ex. N° 112	19 99	M. de Educación	Establece disposiciones para que establecimientos educacionales elaboren reglamento de evaluación y reglamenta promoción de alumnos de 1° y 2° año de enseñanza media, ambas modalidades
2 2	Ley 19.688	20 00	M. de Educación	Modifica ley estudiantes embarazadas
2 3	Decreto Ex. N° 83	20 00	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para 2° año de enseñanza media

	Normativa	Año	Ministerio	Título
24	Decreto Ex. N° 481	2000	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para 7° año (NB 5) de enseñanza básica
25	Decreto Ex. N° 27	2001	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para 3° año de enseñanza media, ambas modalidades y planes y programas de estudio, formación diferenciada para 4° año de enseñanza media técnico profesional
26	Decreto Ex. N° 83	2001	M. de Educación	Reglamenta calificación y promoción de alumnos de 3° y 4° año de enseñanza media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su reglamento de evaluación
27	Decreto Ex. N° 128	2001	M. de Educación	Aprueba programa de estudio para 3° año de enseñanza media humanista científica, formación diferenciada
28	Decreto N° 65	2002	M. de Educación	Modifica Decreto N° 453, de 1991
29	Decreto N° 1.300	2002	M. de Educación	Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje
30	Decreto Ex. N° 92	2002	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para 8° año (NB 6) de enseñanza básica
31	Decreto Ex. N° 102	2002	M. de Educación	Aprueba plan de estudio para 4° año de enseñanza media humanista científica y programas de estudio para los subsectores de formación general
32	Decreto Ex. N° 344	2002	M. de Educación	Aprueba programas de estudio para los subsectores del plan de formación diferenciada para 4° año de enseñanza media humanista científica
33	Decreto Ex. N° 1302	2002	M. de Educación	Declara normas oficiales de la República de Chile las que se refieren al mobiliario escolar que se indica
34	Decreto N° 352	2003	M. de Educación	Reglamenta ejercicio de la función docente
35	Decreto Ex. N° 169	2003	M. de Educación	Aprueba programas de estudio del subsector idioma extranjero-francés para 1° a 4° año enseñanza media, y subsectores de argumentación y de problemas del conocimiento, sector filosofía y psicología, del plan de estudio oficial de formación diferenciada para 3° y 4° año enseñanza media humanístico científica

	Normativa	Año	Ministerio	Título
36	Decreto Ex. N° 626	2003	M. de Educación	Aprueba programa de estudio para subsector de artes visuales de 3° y 4° de enseñanza media humanista científica del plan de formación diferenciada
37	Ley 19.961	2004	M. de Educación	Sobre Evaluación Docente
38	Ley 19.979	2004	M. de Educación	Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales
39	Decreto N° 24	2005	M. de Educación	Reglamenta Consejos Escolares
40	Decreto N° 192	2005	M. de Educación	Decreto 192 Reglamento Evaluación Docente (Ley 19.961)
41	Decreto N° 79	2005	M. de Educación	Reglamenta inciso tercero del artículo 2° de la Ley N° 18.962 que regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad
42	Decreto N° 196	2005	M. de Educación	Aprueba reglamento sobre obligatoriedad de establecimientos educacionales de contar con a lo menos un 15% de alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica como requisito para impetrar la subvención
43	Decreto Ex. N° 1122	2005	M. de Educación	Aprueba programas de estudio para los sectores de aprendizaje de artes visuales y artes musicales para 3° y 4° año de enseñanza media humanista científica del plan de formación diferenciada
44	Ley 20.006	2005	M. de Educación	Concursabilidad cargo director
45	Decreto N° 177	2006	M. de Educación	Modifica Decreto N° 453, de 1991
46	Ley 20.201	2007	M. de Educación	Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales
47	Decreto N° 306	2007	M. de Educación	Establece condiciones de acceso a subvención de jornada escolar completa diurna para el año 2007, establecida en el inciso noveno del artículo 9° del Decreto Con Fuerza De Ley N° 2, de 1998, para alumnos de primer y segundo nivel de transición de educación parvularia que indica

	Normativa	Año	Ministerio	Título
48	Decreto Ex. N° 584	2007	M. de Educación	Aprueba plan y programas de estudios para la enseñanza básica de adultos
49	Decreto Ex. N° 2169	2007	M. de Educación	Aprueba normas de evaluación y promoción para la educación de adultos
50	Ley 20.248	2008	M. de Educación	Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)
51	Decreto N° 235	2008	M. de Educación	Aprueba reglamento de la Ley N° 20.248, que establece una subvención escolar preferencial para niños y niñas prioritarios
52	DFL N° 2	2009	M. de Educación	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005
53	Decreto N° 170	2009	M. de Educación	Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial
54	Decreto N° 215	2009	M. de Educación	Reglamenta uso de uniforme escolar
55	Decreto N° 254	2009	M. de Educación	Modifica Decreto N° 220, de 1998, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media y fija normas generales para su aplicación.
56	Decreto N° 256	2009	M. de Educación	Modifica Decreto Supremo N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación
57	Decreto N° 257	2009	M. de Educación	Aprueba los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación de adultos
58	Decreto N° 280	2009	M. de Educación	Modifica Decreto N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación
59	Decreto Ex. N° 999	2009	M. de Educación	Aprueba plan y programas de formación de oficios para la educación básica de adultos
60	Decreto Ex. N° 1000	2009	M. de Educación	Aprueba plan y programas de estudios para la enseñanza media de adultos

	Normativa	Año	Ministerio	Título
61	Decreto N° 289	2010	M. de Educación	Fija Normas Generales Sobre Calendario Escolar
62	Decreto N° 315	2010	M. de Educación	Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media
63	Decreto N° 560	2010	M. de Educación	Modifica Decreto N° 548, de 1988
64	Ley 20.501	2011	M. de Educación	Calidad y Equidad de la Educación
65	Ley 20.529	2011	M. de Educación	Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización
66	Estándares Ind.	2011	M. de Educación	Estándares Indicativos de la Agencia (Ley 20.529)
67	Circular N° 1	2011	M. de Educación	Circular N° 1 Superintendencia (Ley 20.529)
68	Ley 20.536	2011	M. de Educación	Sobre violencia escolar
69	Ley 20.550	2011	M. de Educación	Modifica Ley 20.248 SEP
70	Decreto N° 53	2011	M. de Educación	Establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado
71	Decreto N° 332	2011	M. de Educación	Determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular
72	Decreto Ex. N° 1358	2011	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio para primer y segundo año de educación media
73	Decreto Ex. N° 1363	2011	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudios 5 a 8 básico

	Normativa	Año	Ministerio	Título
74	Decreto Ex. N° 1718	2011	M. de Educación	Determina las fechas en que se deberán cumplir los requisitos de edad de ingreso a la educación básica y media regular y la fecha que se considerará para el ingreso al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia
75	Decreto N° 55	2012	M. de Educación	Reglamenta pago de la subvención establecida en el artículo 9 bis del Decreto Con Fuerza De Ley N°2, de 1998
76	Decreto N° 115	2012	M. de Educación	Modifica Decreto N° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media
77	Decreto N° 143	2012	M. de Educación	Modifica Decreto N° 548, de 1988
78	Decreto N° 433	2012	M. de Educación	Establece bases curriculares para la educación básica en las asignaturas que indica
79	Decreto N° 439	2012	M. de Educación	Establece bases curriculares para la educación básica en las asignaturas que indica
80	Decreto Ex. N° 1548	2012	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica
81	Decreto Ex. N° 2960	2012	M. de Educación	Aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica
82	Decreto Ex. N° 169	2014	M. de Educación	Modifica plan de estudio de séptimo a segundo año de enseñanza media y programas que indica
83	Decreto Ex. N° 310	2014	M. de Educación	Modifica Decreto N° 169 Exento, de 2014, en la forma que indica
84	MBDLE	2015	M. de Educación	Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar
85	Decreto N° 264	2015	M. de Educación	Modifica Decreto Supremo N°315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media

	Normativa	Año	Ministerio	Título
86	Ley 20.845	2015	M. de Educación	De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado
87	Decreto N° 495	2015	M. de Educación	Modifica Decreto N° 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado
88	Decreto N° 19	2016	M. de Educación	Modifica Decreto 24 (2005) Consejos Escolares
89	Ley 20.903	2016	M. de Educación	Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas
90	Decreto N° 506	2016	M. de Educación	Modifica Decreto Supremo N° 315, de 2010, que reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media
91	Decreto Ex. N° 628	2016	M. de Educación	Aprueba programas de estudio de séptimo y octavo año de educación básica
92	Decreto Ex. N° 1264	2016	M. de Educación	Aprueba plan de estudio de primero y segundo año de educación media
93	Decreto Ex. N° 1265	2016	M. de Educación	Modifica Decreto N° 628 Exento, de 2016, que aprueba programas de estudio de séptimo y octavo año de educación básica
94	Decreto Ex. N° 2398	2016	M. de Educación	Modifica Decreto N° 169 Exento, de 2014, que modifica plan de estudio de séptimo a segundo año de enseñanza media
95	Ley 21.040	2017	M. de Educación	Crea el Sistema de Ed. Pública
96	Decreto N° 375	2017	M. de Educación	Aprueba reglamento sobre registro de bienes afectos a la prestación del servicio educacional
97	Decreto N° 108	2017	M. de Educación	Modifica Decreto N° 315, de 2010, en el sentido que indica, y deroga Decreto N° 8.143, de 1980

	Normativa	Año	Ministerio	Título
98	Ley 16.744	1968	M. del Trabajo y Previsión Social	Establece normas sobre accidentes del trabajo y enfermedades profesionales
99	Decreto N° 313	1973	M. del Trabajo y Previsión Social	Incluye a escolares en seguro de accidentes de acuerdo con la Ley N° 16.744
100	Decreto N° 289	1989	M. de Salud	Aprueba reglamento sobre condiciones sanitarias mínimas de los establecimientos educacionales y deroga el Decreto N° 462, de 1983
101	Decreto N° 47	1992	M. de Vivienda y Urbanismo	Fija nuevo texto de la ordenanza general de la Ley General de Urbanismo y Construcciones
102	Ley 19.609	1999	M. del Interior	Permite efectuar anticipos del Fondo Común Municipal, en los casos que indica
103	Decreto N° 594	1999	M. de Salud	Aprueba reglamento sobre condiciones sanitarias y ambientales básicas en los lugares de trabajo
104	DFL N° 1	2003	M. del Trabajo y Previsión Social	Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del Código del Trabajo
105	Decreto N° 100	2005	M. Secretaría General de la Presidencia	Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile
106	Ley 20.418	2010	M. de Salud	Fija normas de información, orientación y prestaciones en materia de regulación de fertilidad
107	Ley 20.422	2010	M. de Planificación	Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad

	Normativa	Año	Ministerio	Título
108	Ley 20.594	2012	M. del Interior y Seguridad Pública	Crea inhabilidades para condenados por delitos sexuales contra menores y establece registro de dichas inhabilidades
109	Ley 20.609	2012	M. Secretaría General de Gobierno	Ley de no discriminación

Anexo N° 2 Detalle 252 acciones del director de escuela (ordenada por categoría).

Administrativo

1	Admisión - Al momento de matricular a sus hijos o pupilos, registrar la opción que los padres y apoderados escojan respecto a si desean o no la enseñanza de Religión, indicando si optan por un credo determinado en caso que deseen las clases de Religión
2	Admisión - Asegurar procesos de admisión objetivos y transparentes
3	Admisión - Decidir el ingreso de niños y niñas a Primer o Segundo Nivel de Transición (cuando están fuera de plazo)
4	Admisión - Decidir la admisión de niños a primer año de educación básica (cuando están fuera de plazo)
5	Admisión - Guardar e informar todas las postulaciones de alumnos presentadas con sus respectivos antecedentes
6	Admisión - Informar al Mineduc y a la Superintendencia el mecanismo aleatorio de admisión de estudiantes, así como el día en que se efectuará el proceso
7	Centro de Padres - Facilitar al Centro de Padres el uso del local para sus reuniones y asambleas las que no podrán interferir en el desarrollo regular de clases.
8	Centro de Padres - Participar en las reuniones del Directorio del Centro de Padres y Apoderados, en calidad de asesor.
9	Documentos - Mantener a disposición de los fiscalizadores de la Superintendencia, el certificado de declaración de asistencia del sistema SIGE
10	Documentos - Mantener a disposición el informe previo favorable del Servicio de Salud otorgado a todo edificio que se construya o destine a establecimiento educacional
11	Documentos - Mantener actualizado y disponible el informe de recepción definitiva del establecimiento de la Dirección de Obras Municipales
12	Documentos - Mantener actualizado y disponible el Informe Sanitario que autoriza el Funcionamiento del establecimiento escolar
13	Documentos - Mantener actualizado y disponible el Registro General de Matrícula
14	Documentos - Mantener actualizados y disponibles documentos que respaldan funcionamiento del establecimiento
15	Documentos - Mantener disponibles las actas del Consejo Escolar
16	Documentos - Mantener un Registro de Salida de Alumnos, distinto de los libros de clases
17	Documentos - Mantener una carpeta con los documentos de cada funcionario, disponible para la Superintendencia de Educación Escolar (incluye certificado de "inhabilitaciones")
18	Documentos - Mantener vigente las autorizaciones del Mineduc a aquellos profesionales que no estando preparados formalmente para ejercer la docencia en determinados cursos, deben hacerlo excepcionalmente debido a distintas circunstancias propias del contexto donde se desempeñan.

19	Documentos - Mantener a disposición de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación una copia del Proyecto Educativo
20	Documentos - Mantener a disposición de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación una copia del Reglamento de Evaluación y Promoción
21	Documentos - Mantener a disposición de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación una copia del Reglamento Interno
22	Gestión administrativa - Conducir el funcionamiento general del establecimiento
23	Gestión administrativa - Exhibir en un lugar visible, un cartel en que se muestre el reconocimiento oficial del Estado al establecimiento escolar
24	Gestión administrativa - Firmar el acta de recepción y entrega de los textos escolares del Ministerio
25	Gestión administrativa - Firmar el Acta de visita de fiscalización de la Superintendencia de Educación.
26	Gestión administrativa - Libro de clases - Mantener actualizados y disponibles los Libros de Clases de acuerdo a la normativa vigente
27	Gestión administrativa - Libro de clases - Realizar las correcciones en los registros de control de asistencia del libro de clases
28	Gestión administrativa del establecimiento
29	Gestionar recursos financieros - Cooperar en la sustentabilidad del establecimiento
30	Gestionar recursos financieros - Elaborar un presupuesto en función de las necesidades detectadas en el proceso de planificación
31	Gestionar recursos financieros - Gestionar eficientemente los recursos financieros
32	Gestionar recursos financieros - Gestionar financieramente el establecimiento
33	Gestionar recursos financieros - Gestionar matrícula y asistencia
34	Gestionar recursos financieros - Llevar contabilidad presupuestaria simplificada y atenerse a las normas sobre administración financiera del Estado
35	Gestionar recursos financieros - Otorgar comprobantes de pago debidamente autorizados por los SEREMI respectivos por aquellos ingresos que perciban , con exclusión de la subvención escolar
36	Gestionar recursos financieros - Rendir cuenta del uso de recursos
37	Gestionar recursos físicos - Adoptar las medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida educacional.
38	Gestionar recursos físicos - Adoptar las medidas de higiene y saneamiento básico pertinente para evitar la presencia de insectos de interés sanitario o roedores capaces de transmitir, ya sea por medios mecánicos o biológicos, enfermedades al hombre
39	Gestionar recursos físicos - Asegurar que el establecimiento cuente con las condiciones de capacidad, seguridad, higiene ambiental y salubridad suficientes para el número de alumnos que atienda (para impetrar la subvención fiscal).

40	Gestionar recursos físicos - Contar con extintores de incendio, ubicados en sitios de fácil acceso y clara identificación, libres de cualquier obstáculo, y estarán en condiciones de funcionamiento máximo
41	Gestionar recursos físicos - Contar con recintos destinados a servicios higiénicos para uso de alumnos, del personal docente y administrativo y del personal de servicio, de acuerdo a la legislación vigente
42	Gestionar recursos físicos - Contar con señalización visible y permanente en las zonas de peligro, indicando el agente y/o condición de riesgo, así como las vías de escape y zonas de seguridad ante emergencias
43	Gestionar recursos físicos - Contar con vías de escape de puertas amplias, que se abrirán hacia afuera y deberán estar libres de cualquier tipo de obstáculo que impidan una rápida evacuación
44	Gestionar recursos físicos - Cumplir con las exigencias del Decreto 143 (2012) respecto a la infraestructura física, equipamiento y mobiliario del establecimiento
45	Gestionar recursos físicos - Cumplir con las exigencias del Decreto 548 (1988) respecto a la infraestructura física, equipamiento y mobiliario del establecimiento
46	Gestionar recursos físicos - Cumplir con las exigencias del Decreto 560 (2010) respecto a la infraestructura física, equipamiento y mobiliario del establecimiento
47	Gestionar recursos físicos - El recinto donde se deposita la basura a la espera de su retiro municipal, debe permanecer cerrado, en perfecto estado de limpieza y protegido de la acción de roedores e insectos
48	Gestionar recursos físicos - Implementar la infraestructura y el equipamiento exigido por la normativa e inventarlo
49	Gestionar recursos físicos - La basura deberá disponerse en tarros con tapa y/o bolsas plásticas de un tamaño que sea de fácil manejo para su traslado
50	Gestionar recursos físicos - Las salas cunas y jardines infantiles deben tener sus enchufes debidamente protegidos y ubicados de modo que no signifique peligro para los niños
51	Gestionar recursos físicos - Los servicios higiénicos deberán mantenerse con sus artefactos en buen estado de funcionamiento y de limpieza, además de estar protegidos del ingreso de vectores de interés sanitario
52	Gestionar recursos físicos - Todo establecimiento educacional deberá contar con un abastecimiento de agua potable en cantidad suficiente para la bebida y necesidades básicas de higiene y aseo personal y de calidad
53	Gestionar recursos humanos - Atraer, seleccionar y retener personal competente
54	Gestionar recursos humanos - Autorizar permisos a los profesionales de la educación para ausentarse
55	Gestionar recursos humanos - Definir cargos y funciones
56	Gestionar recursos humanos - Designar un funcionario del establecimiento que registre la asistencia de los estudiantes en la hoja control de subvenciones.
57	Gestionar recursos humanos - En caso de ausencia de un profesor, definir algún funcionario del establecimiento para tomar la asistencia de los estudiantes en el registro control de asignatura.

58	Gestionar recursos humanos - Establecer procedimientos justos de desvinculación
59	Gestionar recursos humanos - Implementar sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal
60	Gestionar recursos humanos - Nombrar al Encargado de Convivencia Escolar
61	Gestionar recursos humanos - Nombrar un Coordinador/a del Nivel Parvulario
62	Gestionar recursos humanos - Proponer al sostenedor el personal a contrata y de reemplazo
63	Gestionar recursos humanos - Realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos
64	Gestionar recursos humanos - Reconocer el trabajo del personal e incentivar el buen desempeño
65	Gestionar recursos humanos - Revisar en el Registro Inhabilidades Para Trabajar Con Menores de Edad a todo el personal profesionales de la educación o asistentes de la educación que labora en su establecimiento
66	Gestionar recursos humanos - Tramitar las quejas o denuncias que se realicen contra algún profesional de la educación
67	Gestionar recursos humanos - Tuición y responsabilidad sobre personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores
68	Informes - Dar cuenta de los compromisos asumidos en el PADEM
69	Informes - Declarar en sistema SIGE las asistencias efectivas de acuerdo a lo registrado en los libros de clases
70	Informes - Denunciar los accidentes escolares al Servicio de Salud a través del formulario "Declaración Individual de Accidente Escolar"
71	Informes - Determinar la condición de vulnerabilidad de sus alumnos
72	Informes - Elaborar un informe escrito anual de la gestión educativa del establecimiento y socializarlo con la comunidad escolar
73	Informes - Entregar a todos los alumnos un certificado anual de estudios
74	Informes - Examinar el Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) y enviar un informe y las observaciones, si corresponde, al DAEM
75	Informes - Informar cambios de actividades (reemplazo de clases regulares)
76	Informes - Informar la medida de expulsión o cancelación de matrícula aplicada, a la Dirección Regional respectiva de la Superintendencia de Educación
77	Informes - Llevar un registro de matrícula y asistencia diaria del establecimiento municipal que tiene internado, anotándose en forma separada aquellos alumnos por los cuales no se percibe subvención de internado.
78	Informes - Preparar informes que den cuenta del estado de avance del PME (son para MINEDUC-DEPROV)
79	Informes - Presentar el PME a la Agencia de Calidad de la Educación

80	Informes - Redactar informe de referencia de terceros a los profesores que realicen la evaluación docente
81	Informes - Remitir mensualmente, a más tardar el segundo día hábil del mes, a las Secretarías Ministeriales de Educación respectivas, la información pertinente para percibir el pago de subvención
82	Informes - Reportar a la DEPROV la ocurrencia de un hecho que obligó a suspender clases, acompañando un plan de recuperación de clases
83	Normativa - Conocer el DFL1 del año 2003 que refunde el Código del Trabajo, en lo referido a la contratación del personal del establecimiento
84	Normativa - Conocer la ley 16.744 que protege contra riesgos de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales a todos los trabajadores del establecimiento, así como los estudiantes por los accidentes que sufran a causa de sus estudios
85	Normativa - Subvenciones - Asegurar que el establecimiento cuente con los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporcionen (para impetrar la subvención fiscal).
86	Normativa - Subvenciones - Asegurar que los cursos se sujeten a los mínimos y máximos de alumnos por curso (para impetrar la subvención fiscal)
87	Normativa - Velar por el cumplimiento de la normativa educacional vigente
88	Normativa - Velar por el espíritu de la Constitución de la República, que asegura a todas las personas el derecho a la educación
89	Viajes de estudio - Establecer protocolos de acción en caso de accidentes en los viajes de estudio
90	Viajes de estudio - Informar con 10 días de anticipación al DEPROV
91	Viajes de estudio - Mantener disponible en el establecimiento toda la documentación referida a los antecedentes de los viajes de estudio
92	Viajes de estudio - Resguardar que los viajes de estudio cuenten con el financiamiento necesario
93	Viajes de estudio - Revisar que la empresa de transporte cuente con las autorizaciones respectivas
94	Viajes de estudio - Revisar que todos los alumnos cuenten con la autorización de sus padres y/o apoderados
95	Viajes de estudio - Velar que los viajes de estudio se encuentren organizados y con un fin educativo

Pedagógico

1	DC - Acompañar y retroalimentar - Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes
2	DC - Condiciones - Autorizar a los docentes para que asistan a programas de desarrollo profesional
3	DC - Condiciones - Organizar las horas de "libre disposición" que cuentan los establecimientos en régimen de JECD, para formación general, diferenciada o a actividades curriculares definidas por ellos mismos

4	DC - Condiciones - Organizar, orientar y observar los espacios de reflexión y trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional docente
5	DC - Condiciones - Velar que las horas no lectivas (70/30) se utilicen para labores de desarrollo profesional y trabajo colaborativo entre docentes
6	DC - Entre pares - Identificar y difundir, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica
7	DC - Entre pares - Principiantes. Asegurar que tanto el mentor como el equipo directivo, efectuarán recomendaciones respecto del desempeño del profesor principiante
8	DC - Entre pares - Principiantes. Diseñar y aplicar un plan de inducción de profesores principiantes
9	DC - Entre pares - Promover entre docentes aprendizaje colaborativo
10	DC - Entre pares - Promover entre docentes el intercambio de recursos educativos
11	DC - Gestionar desarrollo profesional - Desarrollar e implementar estrategias de inducción del nuevo personal de la escuela
12	DC - Gestionar desarrollo profesional - Diseñar planes de formación para el desarrollo profesional de los docentes
13	DC - Gestionar desarrollo profesional - Gestionar el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas
14	DC - Gestionar desarrollo profesional - Gestionar el perfeccionamiento para que los profesores mejoren su desempeño
15	DC - Gestionar desarrollo profesional - Gestionar la participación del establecimiento en los programas de apoyo y asistencia técnica disponibles
16	DC - Gestionar desarrollo profesional - Informar al CPEIP y Sostenedor las necesidades de desarrollo profesional de los docentes
17	DC - Gestionar desarrollo profesional - Lograr contar con personal competente según los resultados de la evaluación docente
18	DC - Gestionar desarrollo profesional - Proponer al sostenedor los planes de formación diseñados para el desarrollo profesional de los docentes
19	DC - Redes - Establecer redes inter establecimientos para fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica
20	Estudiantes - Apoyar a estudiantes en la elección de alternativas laborales o educativas al finalizar la etapa escolar
21	Estudiantes - Apoyar a estudiantes en la elección de estudios secundarios
22	Estudiantes - Asegurar a todas y todos los estudiantes, educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad
23	Estudiantes - Crear espacios que permitan la reflexión colectiva de sus alumnos y alumnas en torno a temáticas de su interés, y abran posibilidades al debate amplio y formativo sobre sus experiencias y visiones.
24	Estudiantes - Motivar a los estudiantes a realizar aportes concretos a la comunidad

25	Estudiantes - Participar en las reuniones del Consejo de Delegados de Curso.
26	Estudiantes - Promover entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad
27	Estudiantes - Promover la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso
28	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Contar con mecanismos para apoyar estudiantes con necesidades
29	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Definir estrategias para atender a la diversidad de estudiantes
30	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Definir rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas
31	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Embarazo/Maternidad - Cautelar que alumnas en situación de embarazo o maternidad de liceos técnico profesional no sean expuestas al contacto de materiales nocivos u otras situaciones de riesgo
32	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Embarazo/Maternidad - Establecer apoyos pedagógicos especiales para estudiantes en estado de embarazo o maternidad
33	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Establecer programas especiales de apoyo a aquellos estudiantes que presenten bajo rendimiento académico
34	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Identificar a tiempo estudiantes con necesidades
35	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Identificar a tiempo estudiantes en riesgo de desertar
36	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño
37	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Implementar mecanismos para asegurar que los estudiantes no deserten
38	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Implementar medios necesarios para desarrollar y potenciar competencias interculturales en los estudiantes
39	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos
40	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Procurar que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento
41	Gestionar el currículum - Condiciones Ens. y Ap. - Velar que las horas no lectivas (70/30) se utilicen para actividades vinculadas a la función de aula
42	Gestionar el currículum - Currículum - Acordar con docentes lineamientos curriculares

43	Gestionar el currículum - Currículum - Asegurar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas
44	Gestionar el currículum - Currículum - Asegurar que los profesionales que correspondan, elaboren un informe que dé cuenta de los avances obtenidos, determine la continuidad y el tipo de apoyos requeridos en los estudiantes con NEE
45	Gestionar el currículum - Currículum - Coordinar la implementación de las bases curriculares y programas de estudio
46	Gestionar el currículum - Currículum - Coordinar sistema de evaluación de aprendizajes
47	Gestionar el currículum - Currículum - Cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares.
48	Gestionar el currículum - Currículum - Cumplir los logros académicos de todos los alumnos
49	Gestionar el currículum - Currículum - Desarrollar planes para alumnos con necesidades educativas especiales
50	Gestionar el currículum - Currículum - En aquellos establecimientos con alta densidad de matrícula indígena (20% de la matrícula según lo establece el Decreto 280 año 2009), se debe considerar con sector de aprendizaje obligatorio "Lengua Indígena".
51	Gestionar el currículum - Currículum - En la modalidad de Educación TP, excepcionalmente, la Dirección del establecimiento podrá eximir de la práctica profesional a quienes requieran un procedimiento alternativo al desarrollo de la práctica profesional
52	Gestionar el currículum - Currículum - En la modalidad de Educación TP, si la asignatura reprobada es de la especialidad técnica, la promoción del alumno se realizará previa autorización del director, de acuerdo con el informe del profesor respectivo
53	Gestionar el currículum - Currículum - Evaluar impacto plan de formación de estudiantes
54	Gestionar el currículum - Currículum - Eximir, a recomendación del respectivo profesor, del porcentaje de asistencia mínimo exigido (80%) para aprobar un subsector de aprendizaje, a quienes acrediten razones de salud u otras debidamente justificadas
55	Gestionar el currículum - Currículum - Flexibilizar la asistencia a clases de alumnas en estado de embarazo o maternidad
56	Gestionar el currículum - Currículum - Incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual
57	Gestionar el currículum - Currículum - Indicar qué estrategias se emplearán en los planes y programas que se presenten al Mineduc, para desarrollar los Objetivos Fundamentales Transversales
58	Gestionar el currículum - Currículum - Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia.
59	Gestionar el currículum - Currículum - Los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre-básica, general básica y de educación media, incluirán, en cada curso, 2 clases semanales de religión.
60	Gestionar el currículum - Currículum - Modelar y enseñar a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos

61	Gestionar el currículum - Currículum - Monitorear cobertura curricular
62	Gestionar el currículum - Currículum - Monitorear plan de formación de estudiantes
63	Gestionar el currículum - Currículum - Monitorear resultados de aprendizaje
64	Gestionar el currículum - Currículum - Planificar la formación de estudiantes en concordancia con PEI + OAT + Bases Curriculares
65	Gestionar el currículum - Currículum - Promover la integración y desarrollo armónico de todos sus estudiantes
66	Gestionar el currículum - Currículum - Revisar cuadernos de estudiantes
67	Gestionar el currículum - Currículum - Velar por el cumplimiento del espíritu de la Constitución de la República: La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida
68	Gestionar el currículum - Recursos de aprendizaje - Entregar a tiempo los textos escolares del Mineduc a estudiantes, así como aquellos textos dirigidos al cuerpo docente
69	Gestionar el currículum - Recursos de aprendizaje - Implementar los recursos didácticos e insumos suficientes para potenciar el aprendizaje de los estudiantes
70	Gestionar el currículum - Recursos de aprendizaje - Implementar recursos TIC para el uso educativo
71	Gestionar el currículum - Recursos de aprendizaje - Implementar una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar el hábito lector

Convivencia Escolar

1	Clima/Cultura Escolar - Anticipar conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna
2	Clima/Cultura Escolar - Apoyar y demostrar consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución
3	Clima/Cultura Escolar - Asegurar un clima organizacional y de relaciones humanas que sean portadores eficaces de los valores y principios que buscan comunicar e inculcar los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum nacional
4	Clima/Cultura Escolar - Construir una identidad positiva que genera sentido de pertenencia
5	Clima/Cultura Escolar - Enfrentar y corregir formativamente las conductas antisociales de los estudiantes
6	Clima/Cultura Escolar - Establecer planes de apoyo a la inclusión, con el objeto de fomentar una buena convivencia escolar
7	Clima/Cultura Escolar - Garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República
8	Clima/Cultura Escolar - Influir en la comunidad educativa para promover un ambiente de respeto y buen trato
9	Clima/Cultura Escolar - Instaurar un ambiente cultural y académicamente estimulante

10	Clima/Cultura Escolar - Instaurar un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa
11	Clima/Cultura Escolar - Lograr un clima laboral positivo
12	Clima/Cultura Escolar - Modelar y promover un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar
13	Clima/Cultura Escolar - Prevenir cualquier tipo de discriminación
14	Clima/Cultura Escolar - Prevenir y enfrentar el acoso escolar o bullying mediante estrategias sistemáticas
15	Clima/Cultura Escolar - Promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo
16	Clima/Cultura Escolar - Promover la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo
17	Clima/Cultura Escolar - Promover y modelar activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas
18	Clima/Cultura Escolar - Valorar y promover la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos
19	Clima/Cultura Escolar - Propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia
20	Comunicación - Comunicar acuerdos sobre uso de uniforme escolar
21	Comunicación - Comunicar y difundir a todos los alumnos, padres y apoderados, el Reglamento de Evaluación y Promoción de Alumnos del establecimiento.
22	Comunicación - Desarrollar una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales
23	Comunicación - Establecer canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes
24	Comunicación - Informar a padres o apoderados sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos
25	Comunicación - Informar al personal acerca de todos aquellos aspectos que se relacionen con el área académica
26	Comunicación - Informar al sostenedor y comunidad educativa el grado de cumplimiento de las metas y los objetivos establecidos en los convenios de desempeño
27	Comunicación - Informar y explicar de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa
28	Comunicación - Poner en conocimiento de la comunidad escolar el Decreto 79 que regula el estatuto de estudiantes en situación de embarazo y maternidad
29	Comunicación - El reglamento y sus modificaciones deberá estar publicado en el sitio web del establecimiento educacional o estar disponible en dicho recinto para los estudiantes, padres y apoderados

30	Reglamento - Acoger las denuncias de violencia física o psicológica, agresión u hostigamiento que afecten a un miembro de la comunidad escolar
31	Reglamento - Asegurar el debido proceso a un estudiante antes de expulsarlo
32	Reglamento - De Convivencia - Asegurar la participación de estudiantes en la definición de normas de convivencia
33	Reglamento - De Convivencia - Definir un Reglamento de Convivencia que explicita las normas para organizar la vida en común
34	Reglamento - De Convivencia - Difundir el Reglamento de Convivencia a la comunidad educativa y exigir que se cumpla
35	Reglamento - De Convivencia - Implementar y monitorear normas y estrategias que aseguran una sana convivencia
36	Reglamento - De Evaluación y Promoción - Elaborar un Reglamento de Evaluación en concordancia a los planes de estudio y con las características y necesidades de sus alumnos
37	Reglamento - De Evaluación y Promoción - Enviar una copia del Reglamento de Evaluación al Departamento Provincial de Educación
38	Reglamento - De Evaluación y Promoción - Responder en un plazo de 30 días, a las observaciones que hubiese formulado el Deprov al Reglamento de Evaluación del establecimiento
39	Reglamento - Elaborar un protocolo de retención de estudiantes embarazadas, y madres y padres adolescentes
40	Reglamento - Interno - Mantener actualizado el Reglamento Interno del establecimiento
41	Reglamento - Interno - Uniforme - Establecer el uso obligatorio del uniforme escolar, previo acuerdo con el Centro de Padres y el Consejo de Profesores, y previa consulta al Centro de Alumnos y Comité de Seguridad Escolar
42	Reglamento - Interno - Uniforme - Por razones de excepción y debidamente justificadas por los padres o apoderados, el Director/a podrá eximir a los estudiantes por un determinado tiempo, del uso de total o parcial del uniforme escolar
43	Reglamento - Interno - Velar por la ejecución del reglamento interno del establecimiento
44	Reglamento - Plan de Convivencia - Velar por la ejecución del Plan de Convivencia Escolar del establecimiento
45	Reglamento - Plan de Gestión - Asegurar la existencia de un plan de gestión que permita promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos
46	Salud - Prevenir conductas de riesgo que afecten la salud de los estudiantes
47	Salud - Promover hábitos de vida saludable
48	Salud - Velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar

Dirección

1	Consejo Escolar - Constituir y presidir el Consejo Escolar del establecimiento
2	Consejo Escolar - Consultar acerca de la elaboración, modificación y revisión del reglamento interno del establecimiento educacional
3	Consejo Escolar - Consultar cuando los contratos celebrados para realizar mejoras en el establecimiento educacional, superen las 1.000 UTM
4	Consejo Escolar - Consultar del Proyecto Educativo Institucional y sus modificaciones.
5	Consejo Escolar - Consultar el calendario detallado de la programación anual y las actividades extracurriculares
6	Consejo Escolar - Consultar el informe escrito de la gestión educativa del establecimiento educacional que realiza el director anualmente, antes de ser presentado a la comunidad educativa
7	Consejo Escolar - Consultar la evaluación del equipo directivo y las propuestas que haga el director al sostenedor
8	Consejo Escolar - Consultar sobre las metas del establecimiento educacional propuestas en su PME, y la manera en que el Consejo Escolar puede contribuir al logro de los objetivos institucionales
9	Consejo Escolar - Entregar, en el Consejo Escolar, una reseña acerca de la marcha general del establecimiento
10	Consejo Escolar - Informar al Consejo Escolar las visitas de fiscalización realizada por la Superintendencia de Educación
11	Consejo Escolar - Informar las resoluciones públicas que hubiera emitido el sostenedor municipal, el Ministerio o sus organismos: Agencia, Superintendencia y CNE
12	Consejo Escolar - Presentar el Plan de Convivencia Escolar del establecimiento para evaluación del Consejo Escolar
13	Consejo Escolar - Remitir a los miembros del Consejo Escolar todos los informes y antecedentes necesarios para el debido conocimiento de las materias referidas en el Decreto 19 del año 2016 (que regula los Consejos Escolares)
14	Consejo Escolar - Velar por funcionamiento regular del Consejo Escolar
15	Dirección - Convenio. Suscribir con el sostenedor un convenio de desempeño
16	Dirección - Datos. Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento y los planes y programas de estudio
17	Dirección - Datos. Recopilar y sistematizar datos del establecimiento
18	Dirección - Datos. Usar datos para toma de decisiones
19	Dirección - Definir las prioridades de mejoramiento del establecimiento
20	Dirección - Dirigir, administrar, supervisar y coordinar la educación del establecimiento
21	Dirección - Estructurar y organizar los procesos del establecimiento
22	Dirección - Influir en la comunidad educativa para instaurar cultura de altas expectativas

23	Dirección - Influir en la comunidad educativa para que comparta las metas de establecimiento
24	Dirección - Influir en los padres para que se involucren en el proceso educativo de los estudiantes
25	Dirección - Lograr los objetivos del establecimiento
26	Dirección - Motivar la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común
27	Dirección - Movilizar la escuela hacia la mejora continua
28	Dirección - PEI - Actualizar y difundir el PEI
29	Dirección - PEI - Conocer y utilizar las redes existentes para potenciar el PEI
30	Dirección - PEI - Dirigir y liderar el proyecto educativo institucional
31	Dirección - PEI - En la formulación de sus propósitos y estrategias de aplicación, el PEI debe considerar en forma explícita los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum nacional, pudiendo darle especial relevancia a alguno de ellos más que a otros
32	Dirección - PEI - Incorporar en el PEI la formación que la comunidad escolar respectiva procura desarrollar, de acuerdo con su concepción de vida y las finalidades que le asigne a la enseñanza y al aprendizaje
33	Dirección - PME. Autoevaluación del establecimiento
34	Dirección - PME. Definir el PME
35	Dirección - PME. Monitorear el PME
36	Dirección - Promover la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa
37	Dirección - Promover liderazgos - Demostrar confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa
38	Dirección - Ser un ejemplo cotidiano de los Objetivos Fundamentales Transversales del currículum nacional

67. Los Directivos Escolares y las Políticas Educativas. El caso chileno (2014-2018)

School Principals and Educational Policies. The Chilean case (2014-2018)

Dr. José Weinstein, Profesor Titular Universidad Diego Portales, Chile Gonzalo Muñoz, Profesor Universidad Diego Portales, Chile Dra. Rosario Rivero, Profesora Universidad Diego Portales, Chile

Resumen: Los directivos escolares suelen ser valorados en tanto ejecutores de políticas educativas, reconociéndoseles un rol clave para su éxito o fracaso en las escuelas. Sin embargo, es poco frecuente que se considere la opinión que dichos directivos poseen sobre las políticas que debieran materializar. Este artículo analiza, a partir de encuestas anuales comparables, la opinión que los directores de centros educativos tuvieron respecto de las políticas educativas en el reformista gobierno de la presidenta Bachelet (2014-2017) y en el primer año del nuevo gobierno del presidente Piñera (2018). Los resultados dan cuenta que la iniciativa bacheletista que más marcó la opinión de los directivos fue la ley de inclusión educativa, aprobada de manera controversial a inicios del período. En torno a ella se produjo un mayor pesimismo inicial respecto del futuro de la educación nacional, así como se tendió a distanciar la opinión de los directivos que trabajan en el sector público respecto del privado. Igualmente, puede apreciarse que la opinión de los directivos es dinámica, modificándose en el transcurso del gobierno bacheletista, suele manifestar la urgencia de ciertas políticas educativas (como la mejora de la formación inicial docente) por sobre el resto y brinda valiosa información sobre los posibles efectos de las políticas en los centros educativos mismos. Igualmente se puede apreciar como la llegada del nuevo gobierno piñerista repercute positivamente en la opinión de los directivos del sector privado. Se concluye reivindicando la importancia de que los tomadores de decisión gubernamentales consideren a los directivos escolares como informantes calificados si pretenden ser exitosos en las políticas educativas.

Palabras clave: Liderazgo escolar, política educacional, reforma, opinión pública, Chile

Antecedentes y marco del estudio

Los directivos escolares suelen ser reivindicados en tanto ejecutores de políticas educativas, atribuyéndoseles un rol decisivo para el éxito (o fracaso) de dichas iniciativas en las escuelas que conducen (Fullan, 2002). Su demostrada incidencia en la mejora escolar, apoyada por la constatación recurrente de ser el segundo factor intra-escuela más significativo (Leithwood et al, 2008; Barber y Mourshed, 2007) y su reconocido papel transformador de las prácticas individuales y colectivas de los docentes (SeashoreLouis et al, 2010; Day et al, 2016), les ha ubicado como actores indispensables para el cambio educativo. Sin ellos, se ha afirmado, las reformas a gran escala no son posibles de ser implementadas (Hargreaves & Fullan, 2012).

La literatura releva que durante los procesos de reforma educativa suele existir una tensión entre los niveles macro institucionales y las creencias y motivaciones de los actores a nivel de las escuelas (Elmore & McLaughlin, 1982; Fullan, 1986; Rigby et al, 2016), y que los líderes escolares tienen un rol fundamental en la interpretación, adecuación y apropiación de las políticas (Sun et al, 2013; O’Laughlin and Lindle, 2015; Wholstetter et al, 2015; Woulfin, 2016). Igualmente se ha investigado que los procesos exitosos de reforma han sabido entender la subjetividad de los actores educativos, contar con una adecuada “infraestructura” de apoyo y asentarse en la cultura escolar prevaleciente (Cohen y Metha,

2017). En Chile y América Latina estos ámbitos subjetivos se han investigado escasamente y poco se sabe sobre cómo los directivos perciben y experimentan las políticas que están llamados a materializar.

Durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet se iniciaron importantes procesos de reforma que se plasmaron en tres leyes como muestra el cuadro siguiente:

Tabla 1: Síntesis de reformas aprobadas bajo Michelle Bachelet

Reforma	Objetivo	Medidas clave	Período de tramitación de la ley	Período de implementación de la ley
Ley de Inclusión	Garantizar que todo el sistema financiado por el Estado se enmarque en un régimen público, inclusivo y gratuito.	Fin del lucro en la educación privada subvencionada Fin del financiamiento compartido en la educación privada subvencionada (gratuidad total) Fin de los procesos de selección en toda la educación financiada por el Estado. Creación de un sistema aleatorio de admisión Regulación de los procesos de expulsión en toda la educación financiada por el Estado	Mayo 2014 a enero 2015	Desde el año 2016 (en régimen total cerca del 2025)

Carrera Docente	Mejorar las condiciones laborales de los docentes del sistema financiado por el Estado y establecer una carrera atractiva para la profesión docente	Aumento de las remuneraciones de los docentes del sector público y privado subvencionado (30% en promedio) Aumento de horas no lectivas (de un 25% a 35 o 40% dependiendo del tipo de centro) Establecimiento de una carrera que distingue tramos (en base a la experiencia y una evaluación de desempeño) y asocia a ellos las remuneraciones	Marzo 2015 a enero 2016	Desde el año 2017 (en régimen total el 2025)
		Mayores exigencias para el ingreso a carreras de pedagogía		
Nueva Educación Pública	Poner en marcha una nueva institucionalidad a cargo de las escuelas públicas, ahora fuera del sistema municipal	Establece el traspaso gradual de todos los centros públicos desde los municipios a los nuevos Servicios Locales de Educación, que tienen por función única la administración educacional Se crea una institucionalidad nacional (Dirección de Educación Pública), que acompaña a los Servicios Locales Se pone en marcha un sistema de accountability local para la educación pública, a través de la creación de Consejos Directivos y Consejos Locales	Noviembre 2015 a noviembre 2017	Desde el año 2018 (en régimen total el 2025)

El gobierno del presidente Piñera ha seguido implementando las leyes mencionadas, aun cuando su sector político se haya opuesto a algunas de ellas (en particular a la ley de inclusión) durante su tramitación parlamentaria.

Objetivos y metodología

El artículo realiza un análisis de las opiniones de los directivos escolares respecto de las políticas educativas durante el gobierno de Bachelet y en el primer año del correspondiente a Piñera. Brinda evidencia respecto de la evaluación que ellos realizan respecto de: la calidad y equidad educativa en general; el desempeño sectorial del gobierno; las principales políticas impulsadas y sus efectos; y las políticas educativas que creen que debieran priorizarse en adelante.

El estudio es de carácter cuantitativo, reportando resultados descriptivos en base a la aplicación de una encuesta anual de cobertura nacional, cuya población objetivo son todos los directores y directoras del país. El tamaño de la muestra parte de un número mínimo de encuestados que deben responder y que, en función del universo de 9 mil directores, es de 520 casos. Por ello la muestra ha variado entre un mínimo de 523 encuestados (2014) y un máximo de 664 (2018). Se busca que la muestra se corresponda con la distribución del universo de directores en ciertas variables claves (como la dependencia pública y privada) de manera de aumentar su representatividad. Para el año 2018, el error muestral puede estimarse, bajo el supuesto de que no hay diferencias significativas entre las características de la muestra y del universo, en 4% con un 95% de confianza.

Resultados generales y discusión

Los resultados de la encuesta durante los cuatro años del gobierno de Michelle Bachelet y el primer año de Sebastián Piñera, con la posibilidad adicional de comparación con el año previo (2013), brindan una base única de información sobre cómo este relevante actor educativo se ha posicionado frente a las políticas educativas en dicho período. El hecho que durante el gobierno bacheletista se haya materializado legalmente una significativa reforma escolar, así como que los sucesivos gobiernos postulen distintas posiciones políticas (centro izquierda versus centro derecha), introduce un elemento adicional de interés para el análisis. Conocer cómo ha sido la implementación de las reformas supone comprender adecuadamente cómo los directivos están percibiendo e interpretando estas políticas (O'Laughlin and Lindle, 2015; Woulfin, 2016).

De acuerdo con la evidencia que proporciona la encuesta, resulta notorio que la iniciativa principal que marcó la gestión gubernamental bacheletista fue la ley de inclusión, por sobre la ley de carrera docente. La ley de nueva educación pública, que se aprobó recién a fines del período pasado, no ha alcanzado aún a constituirse como un referente de opinión.

Más allá de la temporalidad con la que se fueron discutiendo y aprobando estas leyes, fue en torno a la ley de inclusión, con su dura discusión pública entre gobierno y oposición durante su tramitación legislativa y su posterior promulgación (Muñoz y Weinstein, en prensa), que se producen dos procesos claves en cuanto a la opinión directiva. Por una parte, se genera, respecto del momento previo a la asunción del gobierno bacheletista, una visión más negativa de la situación de la educación chilena, la que va unida a un mayor pesimismo sobre su situación futura. Muchos directores pusieron en duda el real aporte de esta ley al mejoramiento de la calidad educativa y pensaron que ella podría tener efectos incluso negativos respecto de su desarrollo. Se produjo así una brecha entre la política propuesta a nivel macro y las creencias y motivaciones a nivel de las escuelas (Fullan, 1985; Rigby et al, 2016).

Por otra parte, esta ley generó una mayor diferenciación en la opinión de los directivos, distanciándose la opinión de aquellos que trabajaban en establecimientos municipales respecto de quienes lo hacían en establecimientos privados. Recordemos que para los primeros el efecto de esta ley fue más bien acotado (aumento de recursos) y no implicó un cambio sustantivo en sus “reglas del juego”. No ocurrió lo mismo

para quienes lideraban establecimientos privados subvencionados, en que la ley si alteraba los modos de trabajar y de relacionarse con los estudiantes y las familias, conllevando una mayor incertidumbre. Además, los directores de los establecimientos privados tienen una relación de mayor cercanía y confianza con sus sostenedores que la que poseen sus colegas del sector municipal (Weinstein et al, 2016), lo que facilitó su comunión de opiniones y su solidaridad frente a situaciones en que los segundos se sintieron amenazados.

La opinión de los directores en torno a la nueva carrera docente resulta en cambio mucho más favorable y homogénea. Esta iniciativa reformista cuenta, como muestran los resultados de la propia encuesta respecto de los cambios prioritarios a realizar en la educación chilena, con la opinión favorable de los directivos, que consideran que sin un mejoramiento sustantivo en materia de la atracción, formación inicial, condiciones de trabajo y formación en servicio de los docentes no habrá cambios relevantes en la calidad educativa.

La cobertura temporal de los datos recolectados da cuenta de la visión general de la educación con que los directivos iniciaron y terminaron el período bacheletista, así como del inicio de la nueva gestión gubernamental del presidente Piñera. En este sentido, la apreciación general de la educación chilena como mediocre no ha sufrido cambios sustanciales con la acción de ambos gobiernos, aunque asoma, con la nueva administración, un mayor optimismo entre los directores del sector privado subvencionado.

En definitiva, los resultados de las encuestas realizadas evidencian que los directores escolares son “informantes calificados” de las políticas gubernamentales. Es así como poseen una opinión matizada, que es capaz de apreciar diferentes aspectos que plantean las nuevas políticas, observándolas y evaluándolas en su complejidad. Pero adicionalmente los directivos brindan una información única y estratégica: dan cuenta de las dificultades con que se encuentran (o encontrarán a futuro) las políticas al momento de ser implementadas en la realidad escolar misma. Por ello, la “voz de los directores” debiera ser estudiada, conocida y ponderada por los tomadores de decisión al momento de diseñar e implementar las políticas educativas, cuya materialización y traducción en mejores oportunidades de aprendizaje depende finalmente del concurso activo de los líderes escolares.

Referencias

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's best education systems come out on top. *London: McKinsey*.

Cohen, D. & Metha, J. (2017). Why reforms sometimes succeed: understanding the conditions that produce reforms that last. *American Educational Research Journal*, 54 (4), 644-690.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

Elmore, R., & McLaughlin, M. W. (1982). Strategic choice in federal education policy: The complianceassistance tradeoff. In A. Lieberman & M. W. McLaughlin (Eds.), *Policymaking in education, 81st yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 159- 194). Chicago: University of Chicago Press.

Elmore, R. F. (1983). Social policymaking as strategic intervention. *Handbook of social intervention*, 212236.

Fullan, M. 1985. Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3): 391–421.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Muñoz, G. & Weinstein, J. (en prensa). Ley de Inclusión: el difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile.

O’Laughlin, L., & Lindle, J. C. (2015). Principals as political agents in the implementation of IDEA’s least restrictive environment mandate. *Educational Policy*, 29(1), 140-161.

Rigby, J. G., Woulfin, S. L., & März, V. (2016). Understanding How Structure and Agency Influence Education Policy Implementation and Organizational Change. *American Journal of Education*, 122(3), 295-302.

Seashore Louis, K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School effectiveness and school improvement*, 21(3), 315-336.

Sun, Min, Kenneth A. Frank, William R. Penuel, and Chong Min Kim. 2013. “How External Institutions Penetrate Schools through Formal and Informal Leaders.” *Educational Administration Quarterly* 49 (4): 610–44.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (2009). Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre. *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la concertación en Chile*.

Weinstein, J., Raczynski, D., & Hernández, M. (2016). Confiances multiples (et parfois dissociées) des enseignants chiliens. Une étude dans les écoles primaires de la région de Valparaíso. *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, (72), 77-89.

Wohlstetter, P., Houston, D. M., & Buck, B. (2015). Networks in New York City Implementing the Common Core. *Educational Policy*, 29(1), 85-110.

Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational Policy Implementation Revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17.

68. Teacher Perceptions of Newly-Appointed Principals: Benefits and Challenges of Internal Appointments – A Case Study

Bernardita Moreno
The University of Melbourne, Australia

ABSTRACT

A change in leadership is possibly the most significant event in a school's life and more often than not, the least successful (Hargreaves, 2005), but how different is it when the appointment comes from within? This study draws on qualitative data collected from a school in Melbourne, whose new principal had been appointed internally. In contrast to the majority of studies on new principals, this study focusses on the receiving end of leadership. Findings revealed that whilst the majority of teachers benefitted from the appointment of someone familiar, they also experienced a sense of loss as a result of no longer having the principal in his previous role. This impacted on staff wellbeing and sense of belonging.

Keywords

New principals, School Leadership, Leadership succession, Teacher perceptions

Newly-appointed Principals

Studies on newly-appointed principals are difficult to synthesise given their tendency to focus on determinants rather than consequences (Rangel, 2018). Despite this, we know that a change of principal can have a negative impact on student achievement (Béteille, Kalogrides, & Loeb, 2012; Branch, Hanushek, & Rivkin, 2009; Burkhauser, Gates, Hamilton, & Ikemoto; Kearney, Valadez, & Garcia, 2012; Miller, 2013) and that it has the potential to change school culture and, positively or negatively, affect teacher and school morale resulting in high teacher turnover (Béteille et al., 2012; Macmillan, Meyer, & Northfield, 2005; Mascall & Leithwood, 2010; Meyer, Macmillan, & Northfield, 2009; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013). Principals must adapt to their new context if they are to be successful leaders and negotiate their way through varying degrees of knowledge (Meyer et al., 2009; White & Cooper, 2011). Some studies contribute by elaborating on the new leaders themselves; their preparation, personal and leadership qualities, adaptation and socialisation processes, and how they make sense of the role, to name a few (Draper & McMichael, 2003; MacBeath et al., 2009; Spillane & Anderson, 2014; Spillane, Harris, Jones, & Mertz, 2015; Spillane & Lee, 2014). While most of the studies on new principals place the new leader at the heart of the topic, -quite rightly so, one might argue-, very few turn the camera around and aim the spotlight at those receiving and experiencing new leadership.

Methodology

This case study aimed to answer the following research questions:

1. How do teachers perceive their new principal?
2. How does the presence of a newly-appointed principal impact on teachers and their work?
3. What are the benefits and challenges of appointing principals internally?

This study forms part of a three-case thesis that investigates teacher perceptions of newly-appointed principals in Melbourne. Purposeful sampling was used to identify schools that had experienced a change of principal in the last 18 months. The new principal and 12 teachers (six from each campus) participated, representing a broad cross-section of the teaching staff (See Appendix 1). Data collection tools included semi-structured interviews, non-participant observations and the study of school documents. Data were analysed using Patton's (2002) inductive analysis approach using content thematic analysis for identifying, coding, categorising and labelling the patterns and themes emerging from the data.

The Study

Independent schools in Australia experience substantial autonomy with regards to governance, funding and the roles and responsibilities of their principals (Anderson et al., 2008). The appointment of principals, either internal or external, is solely left to the school's Board of Directors. Appointments are initially for five years and usually extendable.

Kingston College (KC) is an independent co-educational, multi-campus school in Melbourne, Victoria, catering for students from 3-18 years of age. According to the Index of Community Socio-Educational Advantage (ICSEA), a measure used to compare schools with similar students based on parent-gathered data. In 2018 the ICSEA value for KC was 1148, indicating that 65% of the students were in the top quarter for educational advantage and only 2% in the bottom quarter. The median stands at 1000. Through its marketing initiatives, KC claims to enjoy a highly respected reputation as one of Victoria's leading schools. In 2018, KC had 227 teaching staff and 2089 students. Its Board of Governors has entrusted all management and operational responsibilities to the principal (ACARA, 2019).

The Principal

Peter is the fifth principal at KC and the first internal appointment in its near to century-old history. His predecessor held the position for 19 years. Peter began his tenure in November 2015, previously having been Deputy Principal and Head of Campus A since arriving at the school in 2008. His career in education spans over 30 years and this is his first principalship. His office is located on Campus A, although he spends one day a week at Campus B. Peter reports to the Board once a month and the Board conducts a formal annual appraisal.

Findings and Discussion

How do teachers perceive their new principal?

From the data analysis, 24 themes emerged along with their strength of response represented by the number of times each participant made a comment attributed to each theme (see Appendix 2 and 3). Teachers' perception of their new principal was overwhelmingly positive, reinforcing the personal qualities he had already displayed in his previous role. Peter was perceived as a visible, authentic and approachable leader whose focus on building relationships with members of the school community proved to be one of the pillars of his character.

He visits classrooms to show that he's a presence around, showing the kids he's interested in what they're working on... he'll come in and have a chat to staff and move around the staffroom. (T8)

Part of his strengths is he is still Peter. (T1)

People talk about having an open door, but Peter genuinely does. So, you can walk in, no appointment, and if he's free he'll stop and listen for as long as it needs to be said and that's still the case, it's just that he's not as free as he was. (T4)

His leadership was characterised as one which values teachers, is visionary, consultative and goal-driven. I think he's been in the trenches with us and he considers the teachers' perspectives and that is something that I admire in a leader. (T3)

He's got very clear ideas about the direction he wants to take the school.... and improve outcomes for students...by investing in staff. (T2)

Peter's self-perception concurred significantly with teachers' perceptions of him (see Appendix 4), giving reason to claim that a high level of transparency existed from both lens of the leadership; those who exercise it and those who experience it.

I learnt many years ago that I have to be who I am, if I'm not who I am, it's just not going to work for me and it's not going to be good for the organisation. (Peter)

The core Peter hasn't changed, the role I'm doing has changed, but the core values of what I'm about haven't changed. (Peter)

How does the presence of a newly-appointed principal impact on teachers and their work?

Peter's appointment as principal and the perception teachers had developed of him did impact on some aspects of their working environment. (See Appendix 5). The data revealed convincingly that the location of where teachers worked —Campus A or B— was a determining factor for how these perceptions played out. In other words, the *internal* factor of his appointment did matter. Teachers from Campus A had been accustomed to seeing him on a daily basis in his previous role. These participants saw their morale and sense of belonging shift negatively as they came to terms with Peter no longer being in his former role. Whilst they were pleased for what the appointment meant for Peter's career, they nonetheless experienced a sense of loss and a challenging period of adaptation as they began to work with his successor.

My relationship with the school has changed since his appointment not because he's principal, but because he's no longer the Head of campus. (T2)

He's moved out of that role and somebody else is in that role, that's what's changed my relationship with the school, not my colleague being appointed principal. (T5)

For teachers from Campus B, on the other hand, Peter impacted positively on their morale and sense of connectedness with the school as they welcomed a principal who took more notice of their campus and showed an interest in developing a relationship with them. For five out of these six teachers, Peter's appointment resembled more that of an external appointment given that more than half of them had not had many previous dealings with him.

My love of the school probably flourished a little bit more because of his generosity of person. (T10)

I think [my sense of belonging has changed] in a positive way in comparison to previous leaders where you never ever saw them. (T12)

With regard to other areas such as professional development, for example, the data revealed an overwhelmingly positive impact on participants from both campuses. In particular, they championed having a principal who recognised teachers' need for time and space for development and collaboration. In other areas, two teachers reported their pedagogy as having been impacted positively by the

accession of the new principal, whilst the remaining teachers reported no impact at all to their teaching practice.

What are the benefits and challenges of appointing principals internally?

It was very clear from the start that Peter had been liked and respected as Head of campus A, and that staff were happy to see him promoted to the principal role. The fact that they were familiar with his personality and leadership style eliminated any anxiety associated with the unknown factor of an external appointment. This also meant that trusting relationships with the principal needed not be necessarily established, but rather maintained and developed further.

He showed me that trust before and had a very good understanding of the job that I do, which obviously helps now because he knows that. (T3)

It was reassuring as a staff member that the new leader was familiar with the school. (T12)

The most significant challenges stemming from this internal factor were indirect and emerged predominantly from Campus A. Firstly, as mentioned, there was the sense of loss for having lost Peter as their Head of Campus and, secondly, the need for adaptation and a process of socialisation in learning how to work with his successor. For the majority of these teachers, the positive perception they had of Peter did not necessarily make it any easier, if anything, the fact that he continued to be visible, present, approachable and authentic only stagnated the transition. As an internal appointee, they were constantly reminded that Peter was no longer their Head of campus. A change of this type was harder to assimilate because closure was much harder to achieve.

Before Peter was principal, I felt like I had a really good Head of campus and now that he's principal, it's been a difficult transition. (T6)

[before] we've had a person who was very visible -and still is-, and now we've got a new Head of campus who has a very different style, what has unsettled people is that they don't get that now. (T2)

Contrary to this, for teachers from Campus B, the challenges were minimal and involved a desire to profit from his scarce visibility, which was often no more than one day a week.

I probably would like to see him here. I don't know how he could do it, he's one man doing a massive job, but I probably would like to see him more involved in our school. (T10)

For Peter, too, there were benefits and challenges from being an internal appointment.

Being in the school, I could start talking to various teams about getting things in place. So, we hit the ground running even before my official appointment commenced. (Peter)

I think one of the difficult things that I was aware of, but I hadn't realise how strong it would be, was the management of people who I was on the same level with and then, all of a sudden, you're not on the same level. That became quite complex... I miss being the Head of campus, I miss being part of the action, that's been one of the hardest things. (Peter)

Conclusions and implications for further research

A change in leadership generates a ripple effect. A new principal "changes the line of communication, realigns relationships of power, affects decision making and generally disturbs the equilibrium of normal activities" (Miskel & Cosgrove, 1985, p. 88) This case study offers a view of the reality for a group of

teachers for whom a change in leadership had a significant impact, a reality shaped and conditioned by the nature of an internal appointment to the principalship.

Those responsible for appointing principals tend to focus attention on the new person in the principal's office. When the appointment comes from within, however, it is likely that they fail to recognise that the most challenging transition for teachers may be not the one in the principal's office, but rather the one unfolding in the office that the new principal has left vacant. In the case of internal appointments, we might well ask if too much attention is placed on the chair being filled rather than the one that is being emptied.

References

- ACARA. (2019). My School website. Retrieved from <https://www.myschool.edu.au>
- Anderson, M., Gronn, P., Ingvarson, L., Jackson, A., Kleinhenz, E., McKenzie, P., . . . Thornton, N. (2008). *Australia: Country background report*. Retrieved from Melbourne: <https://www.oecd.org/edu/school/39967643.pdf>
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904-919. .
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2009). *Principal Turnover and effectiveness*. Paper presented at the American Economics Association, San Francisco, CA.
- Burkhauser, S., Gates, S. M., Hamilton, L. S., & Ikemoto, G. S.
- Draper, J., & McMichael, P. (2003). The Rocky Road to Headship. *Australian Journal of Education*, 47(2), 185-196.
- Hargreaves, A. (2005). Leadership Succession. *The Educational Forum*, 69(2), 163-173.
- Kearney, W. S., Valadez, A., & Garcia, L. (2012). Leadership for the long-haul: The impact of leadership longevity on student achievement. *School Leadership Review*, 7(2), 24-33.
- MacBeath, J., Gronn, P., Opfer, D., Lowden, K., Forde, C., Cowie, M., & O'Brien, J. (2009). *The recruitment and retention of headteachers in Scotland. Report to the Scottish Government*.
- Macmillan, R., Meyer, M. J., & Northfield, S. (2005). Trust and Its Role in Principal Succession: A Preliminary Examination of a Continuum of Trust. *Leadership & Policy in Schools*, 3(4), 275-294.
- Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367-383.
- Meyer, M. J., Macmillan, R., & Northfield, S. (2009). Principal succession and its impact on teacher morale. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 12(2), 171-185.
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72.
- Miskel, C., & Cosgrove, D. (1985). Leader succession in school settings. *Review of Educational Research*, 55(1), 87-105.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rangel, V. S. (2018). A Review of the Literature on Principal Turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87-124.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The Architecture of Anticipation and Novices' Emerging Understandings of the Principal Position: Occupational Sense Making at the Intersection of Individual, Organization, and Institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and Challenges for Taking a Distributed Perspective: Novice School Principals' Emerging Sense of Their New Position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085.

- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational administration quarterly*, 50(3), 431–465.
- White, R. E., & Cooper, K. (Eds.). (2011). *Principals in Succession: Transfer and Rotation in Educational Administration*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

APPENDICES

Appendix 1 - List of Participants

Participant	Pseudonym	Campus	Yrs in the profession	Yrs at the school
Principal	Peter	A/B	20+	9
Teacher*	1/T1	A	26+	6-10
Teacher	1/T2	A	11-15	6-10
Teacher*	1/T3	A	6-10	2-5
Teacher	1/T4	A	26+	16-20
Teacher*	1/T5	A	11-15	6-10
Teacher	1/T6	A	11-15	6-10
Teacher	1/T7	B	11-15	6-10
Teacher*	1/T8	B	16-20	16-20
Teacher*	1/T9	B	6-10	6-10
Teacher	1/T10	B	26+	21-25
Teacher	1/T11	B	26+	16-20
Teacher	1/T12	B	11-15	11-15

* Teacher also held a middle management role such Head of Department/Year level coordinator at the time of the interview

Appendix 2 - Number of teacher comments attributed to principal perceptions themes (personal qualities).

		Campus A								Campus B								
	Themes	1/ T1	1/ T2	1/ T3	1/ T4	1/ T5	1/ T6	Total Campus A	Obs. Campus A	1/ T7	1/ T8	1/ T9	1 / T 1 0	1 / T 1 1	1 / T 1 2	Total Campus B	Obs. Campus B	TOTAL (A + B)
personal qualities	Visible	3	11	4	5	3	3	29	✓	3	7	7	5	5	9	36		65
	Approachable	6	6	2	5	3	3	25	✓	6	2	5	4	1	6	24	✓	49
	People person	2	5	4			2	13	✓	1	1	1	5		3	11	✓	24
	Authentic	1	1	2		2		6	✓	1	3		3	2		9	✓	15
	Humorous				1		1	2	✓	1			7		2	10	✓	12
	Energetic/ Passionate	2	2	3				7	✓			1			3	4	✓	11
	Relaxed/ Casual							0	✓	1	2	2	3	2		10	✓	10
	Communicative	3	1	4				8	✓			2				2	✓	10
	Trustworthy						1	1			1	2	1	1	1	6		7
	Inclusive	1						1	✓		1		2		1	4	✓	5
	Decisive					1		1	✓		1		2			3	✓	4
	Friendly	1				1		2	✓				2			2	✓	4
	Supportive			1				1	✓			3				3	✓	4
	Accessible			2		1		3								0		3
	Perceptive				1			1	✓				1			1	✓	2
	Inspiring			1				1							1	1		2

		Campus A								Campus B								
	Themes	1/ T1	1/ T2	1/ T3	1/ T4	1/ T5	1/ T6	Total Campus A	Obs. Campus A	1/ T7	1/ T8	1/ T9	1/ T10	1/ T11	1/ T12	Total Campus B	Obs. Campus B	TOTAL (A + B)
Leadership qualities	Values teachers	1	2	5	1	1	1	11	✓	1	4	2	3	1		11	✓	22
	Consultative	1	1	9	4	1		16	✓		2				1	3	✓	19
	Goal-driven		3		3	4	2	12	✓				1	1	1	3	✓	15
	Ethical	1			1		3	5	✓			3	5		2	10	✓	15
	Visionary	1	3	1	2		1	8	✓		2		2		2	6	✓	14
	Student-centred		1	1	1		1	4	✓						3	3	✓	7
	Open-minded					1	1	2	✓	1			1	1		3	✓	5
	Empowering						1	1	✓				1	1		2	✓	3

Appendix 3 - Number of teacher comments attributed to principal perceptions themes (Leadership qualities).

Appendix 4 - Number of principal comments attributed to self-perception themes (personal qualities and leadership qualities).

	Themes	Principal	Obs. Campus A	Obs. Campus B
Personal qualities	Visible	11	✓	✓
	People Person	10	✓	✓
	Authentic	7	✓	✓
	Approachable	3	✓	✓
	Reflective	1	✓	
Leadership qualities	Values teachers	11	✓	✓
	Visionary	7	✓	✓
	Goal-driven	7	✓	✓
	Consultative	6	✓	
	Inclusive	5	✓	✓
	Empowering	5	✓	
	Micromanaging	3		
	Open-minded	1	✓	

Appendix 5 - Impact of perception of principal on teachers' working environment¹

		Campus A						Campus B					
	Sub-areas	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Teacher wellbeing	Teacher morale	PI	NI	PI	NI	NI	NI	NI	PI	PI	PI	PI	PI
	School connectedness	PI	NI	0	NI	0	0	0	0	0	PI	0	PI
Teacher development and practice	Professional development	PI	PI	PI	0	PI	0	PI	PI	PI	PI	PI	PI
	Classroom Practice	PI	PI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Teacher relationships	Teacher – Teacher relationship	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Teacher – Student relationship	0	PI	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

¹ PI = Positive impact, NI = Negative impact, 0 = No impact

69. Perspectivas globales de Investigación en liderazgo educativo

Dr. Oscar Maureira Cabrera (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile), Dr. Antonio Bolívar Botía (Universidad de Granada, España), Dr. Miguel Angel Díaz Delgado (Universidad Nacional Autónoma de México, México) y Dr. Paul Newton (University of Saskatchewan, Canadá). Modera: Dra. Carolina Cuellar Becerra, Coordinadora del Magister en Educación Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.

Resumen ejecutivo

El panel “Perspectivas globales de Investigación en liderazgo educativo” es un acercamiento a las reflexiones teórico-metodológicas que develan la complejidad en la que se enmarcan los estudios en y sobre liderazgo a nivel global; el panel pretende esbozar una breve cartografía de los intereses de investigación por más allá de las latitudes geográficas, entendiendo que el área de investigación del liderazgo educativo es plural, y que sus modelos investigativos no tienen por intención estandarizar los procesos ni de investigación ni de la práctica.

Se discuten proyectos y propuestas de investigación de Iberoamérica, desde Chile, México, y España, en conjugación con el de Canadá y otros países del Commonwealth. El panel dará la oportunidad de reconocer tendencias investigativas, así como actualizar la discusión sobre la divergencia metodológica, conceptual, procedimental y epistémica en el área.

El análisis partirá de reconocer la investigación en liderazgo educativo en diversos contextos, enfocados tanto en las políticas de liderazgo escolar como en sus prácticas; posteriormente, se instará a los ponentes a identificar los retos globales de la investigación en liderazgo educativo.

Adicional a la oportunidad de rastrear las metodologías y epistemes que convergen y discrepan en el área a nivel global, se considera que el panel puede contribuir también a develar los puentes de entendimiento entre los niveles primarios y superiores los sistemas educativos.

El panel provocará el interés de quienes deseen generar proyectos conectados con la realidad global, elevar el nivel a la discusión epistémica y encontrar nuevas betas e intereses de investigación.

Liderazgo Educativo, el impacto en las políticas educativas en el contexto chileno

Dr. Óscar Maureira Cabrera, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

En el ámbito de las políticas educativas se busca fortalecer principios de mayor autonomía y responsabilidad por los resultados, avalados estos en sus directivos docentes a través de mecanismos como convenios de desempeño o similares (Ley 20501, 2011) para el caso específico de la educación pública chilena. Asimismo, dada la reforma estructural al sistema escolar la cual aspira a una nueva institucionalidad por medio de los Servicios Locales Educativos (SLE), se está impulsando una modalidad de mejoramiento escolar basada en el aprendizaje en redes y enmarcadas en el liderazgo sistémico (Ahumada, et al., 2016). De esta forma, desde el 2015 se vienen progresivamente activando las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), las cuales invitan y convocan a participar dentro de ellas a actores decisionales claves: sostenedores, directores, jefes de UTP y supervisores de Direcciones Provinciales de Educación (DEPROV), de un mismo territorio, con el objetivo de compartir buenas prácticas de mejora y la adaptación de lineamientos de

políticas educativas. Cabe precisar que uno de los componentes de sustento de tal estrategia de mejoramiento se fundamenta en el liderazgo distribuido.

Diversos autores, tal como Ahumada et al. (2016) refieren a este más como una práctica que como un estilo, el cual implica un proceso que influencia cambios de creencias y en la delegación de tareas en actores que conforman dicha red, con un propósito de mejora. Según Montecinos et al. (2016) existe aún debilidades en el trabajo de equipo en las escuelas y en las condiciones para llevarlo a cabo, lo cual se transforma en un obstáculo importante para impulsar un liderazgo para el cambio que se haga cargo de la colaboración y la corresponsabilidad de la calidad de los aprendizajes. Un interesante marco de política en Chile sobre liderazgo educativo, dada la centralidad que tiene la educación en primera infancia en gobierno actual, es la de la Fundación Integra (2015), la cual incluyen características de los modelos de liderazgo instructivo, apreciativo y distributivo. Este último, descrito en cómo los equipos educativos desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto. En este sentido, dada su relevancia y pertinencia en la explicación de varios procesos y resultados de mejora e innovación escolar, son múltiples las perspectivas argumentativas que sugieren que el liderazgo distribuido es un modelo referencial para comprender la práctica del liderazgo en las escuelas. Pero, Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (citados en Montecinos et al., 2016), señalan que el liderazgo distribuido necesita, como concepto, una mayor elaboración empírica para que sea un aporte a la práctica escolar. Por su parte, otro modelo que también emerge como sustantivo para direccionar y focalizar las políticas en dirección y liderazgo escolar en Chile, lo constituye el liderazgo intermedio o medio (middle leadership). En este sentido, la revisión de la literatura de Cortez y Zoro (2016) sobre tal concepción de liderazgo, no hace más que argumentar la alta necesidad de conocimiento sobre este referente en la realidad organizativa escolar de la región y sus políticas, dado que tal modelo agrupa, en la práctica de la gestión educativa, a un conjunto de cargos directivos docentes clave para la mejora, pues su cercanía y conocimiento experto de la práctica pedagógica de los docentes de aula es más evidente como asimismo, los de mediación entre lineamientos directivos superiores y docentes.

Liderazgo educativo en España, un campo fértil para la investigación

Dr. Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España

La investigación sobre dirección escolar y liderazgo pedagógico en España se ha incrementado en las últimas décadas (Bolívar, López Yañez y Murillo, 2013), como muestran tanto la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME), organizadora de los Congresos CILME, como el incremento de publicaciones (Bolívar, 2018). La dirección de los centros provoca un conjunto de investigaciones que, por un lado, describen la situación y formulan propuestas para mejorar la acción directiva de los centros; por otro, apuestan por un liderazgo educativo (Antúnez, 2000).

En general se plantea pasar de una gestión burocrática y administrativista a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, como factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación. Las Asociaciones Profesionales de Directores, agrupadas en Federación de Directores de centros públicos (FEDADI), han hecho diversos manifiestos sobre el necesario “liderazgo” de la dirección escolar, así como sobre su progresiva “profesionalización”. Igualmente lo ha hecho el Forum Europeo de Administradores de la Educación, dedicando diversos números de su revista “Organización y Gestión Educativa” al tema. Nos encontramos en un período de tránsito de una gestión burocrática a un liderazgo educativo, como hemos constatado en una investigación que hemos dirigido (García-Garnica, 2015; Campo, 2010).

Entre los caminos que van abriendo o cerrando las nuevas regulaciones normativas, las presiones del medio en que se desenvuelve la educación y las rémoras de una tradición escolar, se juega el cambio en la organización escolar y en el ejercicio de la dirección escolar en España, como hemos analizado en un libro reciente (Bolívar, 2019). Los directivos deben organizar el trabajo docente de manera que creen condiciones y contextos para que el profesorado aprenda a hacerlo mejor. En un proceso de convergencia con las orientaciones internacionales, debe orientarse a transformar los contextos para la mejora del aprendizaje (Bolívar, 2012). El liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje indica que la labor principal de la dirección se centra en la mejora de los aprendizajes de la escuela, creando las condiciones que lo posibiliten o potencien. Bolívar, López y Murillo (2013) describíamos algunas de las líneas de actuación dirigidas a mejorar la calidad de la práctica docente, el currículo, la enseñanza.

Actualmente, en una etapa **Apostheroica@**, el liderazgo tiende a entenderse como cualidad organizativa, compartido o *distribuido* entre todos los miembros. Deja de ser el cabeza de la pirámide, como en un modelo burocrático, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales del centro y con una función de agente de cambio y mejora (Murillo, 2006). El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más de una comunidad, asumido con su consentimiento por distintas personas según los momentos. En particular, desde el liderazgo distribuido, el profesorado se convierte en líder. Esto exige, paralelamente, que los profesores asuman un papel más profesional, con funciones de liderazgo en sus respectivas áreas y ámbitos (González, 2011).

Esto obliga a su vez a distribuir responsabilidades a otros miembros, en favor de una toma de decisiones compartidas, en lo que ha dado en llamarse liderazgo distribuido o liderazgos intermedios en la organización (Álvarez, 2010). A su vez, en una cultura profesional colegiada, es obvio, deben desarrollarse nuevas formas de liderazgo de los profesores, más allá de la exclusiva preocupación del aula/grupo individual.

En España, con leves cambios, la dirección escolar es un colega elegido por sus propios compañeros (*primus inter pares*), lo que precisa avanzar en identidad profesional de la dirección (Ritacco y Bolívar, 2016), lo que requiere incrementar la profesionalidad mediante una formación bien orientada, que debe afectar al modo de acceso y selección de los directivos, y –en tercer lugar– obliga a replantear la evaluación de su ejercicio, tanto para el acceso como para la renovación o continuidad (Pont, 2017).

El advenimiento en la investigación sobre Liderazgo Educativo en México

Dr. Miguel Ángel Díaz Delgado, Universidad Nacional Autónoma de México, México

La investigación en liderazgo educativo es un tema emergente en las investigaciones de las universidades mexicanas. Hasta inicios del milenio, parecía existir una línea –casi infranqueable– que tradicionalmente separaba la investigación sobre las organizaciones educativas, dividiéndolas entre las perspectivas con orientación paradigmática sociocrítica, generalmente impulsada desde las universidades públicas; de otra perspectiva técnica y con revisiones de aplicabilidad, desarrollada en las universidades privadas. En tanto las disciplinas, el análisis de los asuntos organizacionales se destinaba al área del currículo, la administración, la gestión, la psicología y la sociología educativa, por lo regular.

Con el empuje de redes de investigación internacionales, en el contexto mexicano se puede identificar actualmente el advenimiento de un área de investigación interdisciplinar y con una fuerte tendencia a situarse en las fronteras de paradigmáticas de las teorías organizacionales, el

liderazgo educativo; área de investigación y de la práctica educativa “que analiza las posibilidades de agencia de los sujetos y sus organizaciones educativas en el entramado social” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 12).

Las universidades mexicanas, tanto públicas como privadas de élite están poniendo atención desde los posgrados y pregrados dedicados a la educación, de la tendencia emergente en la investigación en liderazgo educativo. Se identifican al menos tres intereses en la investigación del área desde las universidades mexicanas:

[a] El estudio de las políticas públicas -para la gobernabilidad- de los sistemas educativos, [b] el análisis de las organizaciones educativas y sus agentes, en entornos de complejidad y [c] el estudio de dinámicas escolares en su relación con las comunidades educativas (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 11).

Reluce en la investigación sobre liderazgo en México la “necesidad de evidenciar las prácticas de liderazgo al interior de los centros educativos, lo cual resulta esencial para su comprensión” (Ortega, et. al., 2013, p. 2), principalmente enfocado a la educación de nivel básico, donde el análisis de las actuaciones de directores escolares está tomando forma y sentido a través de las revisiones desde el liderazgo educativo; no obstante, al igual que sucede en Canadá y en países europeos, el liderazgo educativo hoy en día, también está ocupándose de la relación entre liderazgo y gobernabilidad de las instituciones de educación superior.

El advenimiento en la investigación sobre el liderazgo educativo enfrenta, no obstante, desafíos importantes para su desarrollo. Entre ellos se encuentra [1] la hiper-tecnificación del área que desarrollan sobre todo propuestas desde las reformas educativas neoliberales, que reducen la observación del liderazgo a la revisión de parámetros para “las buenas prácticas”, entendidas estas, como aquellas que permiten acceder al control y la eficacia de los recursos humanos y materiales; [2] “la necesidad de remarcar conjunciones y delimitaciones disciplinares” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p.) ya que, debido a que el área fluctúa entre las disciplinas arriba enunciadas, es dable que no se reconozcan tanto las demarcaciones como los intersticios de los estudios en liderazgo educativo, generando con ello un dejo de arrogancia académica sobre los alcances de las investigaciones y [3] “una latente simplificación metodológica” (Díaz-Delgado, 2019, p. 11), sobre todo presente en estudios monocromáticos (Díaz-Delgado, 2019) del liderazgo educativo, que reducen la observación del liderazgo a la revisión llana de la influencia de un determinado “líder” con características iluminativas específicas y pierden el contexto en el que se desarrolla el “liderazgo”, como conjunto de características valoradas e interpretadas contextualmente.

Así pues, el advenimiento de la investigación sobre liderazgo educativo en México se monta a la tercera oleada (Cheong, 2011) de estudios globales en el área, con la característica específica del reconocimiento de la complejidad, la aceptación de un espacio donde se comparte el conocimiento interdisciplinar y se hacen consientes los alcances y nuevas tareas investigativas desde una perspectiva global-incluyente.

Tanto como a nivel global, en México se ha podido identificar una “etapa de expansión conceptualmente plural” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 11). Reconocer el estatus en que se encuentra la investigación en liderazgo educativo desde México puede contribuir a identificar el conocimiento emergente, dar a conocer el interés investigativo del sistema educativo e inspeccionar también el conocimiento emergente en liderazgo educativo.

El aumento de la escolaridad en Administración Educativa y Liderazgo en la Educación Superior en Canadá

Dr. Paul Newton

La administración y el liderazgo educativo han adquirido un lugar prominente en la educación superior de Canadá. El área de la práctica en este tema de estudio está virando del nivel educativo primario al secundario, alcanzando con ello la educación superior. Con ello el área de liderazgo educativo está siendo transformado en el ámbito canadiense, debido a que se están consolidando departamentos en los colegios de educación, se está propulsando la revisión de los enfoques epistemológicos existentes y se diversifican ampliamente los temas de investigación.

La academia de la Administración Educativa ha evolucionado en las últimas décadas tanto desde el encuentro de nuevos caminos epistémico-paradigmáticos, como en la revisión de las alternativas institucionales. Si bien es cierto, en los últimos cuarenta años el área de se ha caracterizado por la presencia de “grandes carpas políticas” (Donmoyer 2006, p. 30) donde compiten “a menudo aproximaciones y perspectivas contradictorias y focos de investigación concurrentes” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 34) es precisa una comprensión de la historia del campo, “donde las cuestiones de lo que constituye buena ciencia” son centrales (Díaz-Delgado-Veloso, 2019, p. 33).

Una prueba de la evolución en la administración y liderazgo de la educación, se observa en el cambio en los objetos de estudio institucionales. Aunque se considera que “siempre ha habido un interés marginal en la educación superior” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 37), tradicionalmente en Canadá el área había estado enfocada sobre todo en el análisis de las instituciones de nivel primario, conocido en el ámbito norteamericano como “K-12”. A contraflujo, interesa a académicos y escolares en la actualidad del área, explorar instituciones de nivel secundario.

Kehm (2015) ha propuesto que el conocimiento producido sobre la educación superior se basa en teorías y metodologías diversas desde disciplinas en las ciencias sociales, en consonancia gran parte de los conocimientos que se desprenden de su estudio, se relacionan con teorías en educación, economía y administración pública. En este sentido, se ha encontrado que el liderazgo académico y la gestión, están siendo el foco de estudio en el nivel (Altbach, 2014).

Por otra parte, se ha atestiguado “un notable aumento en el número de estudiantes de maestría y doctorado” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 39); los estudiantes están optando por estudiar la administración de la educación superior; otro indicador radica en la multiplicación de publicaciones que abordan temas concernientes al área de liderazgo educativo en la educación superior.

Sobre todo, en instituciones del centro del país, tales como la Universidad de Saskatchewan y la Universidad de Alberta, en ambas universidades, esta área de investigación “ha encontrado un hogar académico en departamentos de educación de adultos y en unidades dedicadas a la política y gobernanza del sector público” (Díaz-Delgado y Veloso, 2019, p. 40).

En conclusión, al ritmo en que las sociedades avanzan hacia la economía del conocimiento, hay una demanda creciente de los formuladores de políticas y los profesionales interesados en la investigación como base para el desarrollo de políticas y la toma de decisiones. De esta forma, en Canadá, el estudio de la educación superior se está reconociendo como un área de abordaje académico en permanente desarrollo.

Referencias

Ahumada, L., González, Á., y Pino, M. (2016). Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y como las apoyamos? (Documento de trabajo N°1). Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Altbach, P. (2014), The emergence of a field: Research and training in higher education, Journal of Studies in Higher Education, vol. 39, issue 8, pp. 1306-1316.

Alvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Antúñez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares (Análisis y propuestas)*. Barcelona: Ed. ICE-Horsori.

Bolívar, A. (2012). *Políticas de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar. Un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía*, 490 (junio), 116-120.

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, nº 14, 15-60.

Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.

Cheong, Y. (2011). Hacia el tercer paradigma del liderazgo de la escuela. *Revista de Investigación Educativa*. 29(2), 253-275, Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/130811/121701>

Cortez, M., Zoro, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Donmoyer, R. (2006), "Take my paradigm... please! The legacy of Kuhn's construct in educational research", in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 19. issue 1, pp. 11-34.

García, M. (2015). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces*. Granada: Universidad de Granada, tesis doctoral. <https://hera.ugr.es/tesisugr/25991383.pdf>

González, M.T. (coord.) (2011). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis.

Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. Chile: Líderes Educativos, Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2011), Ley N° 20.501, de Calidad y Equidad de la Educación, en: <http://bcn.cl/1v129> (consulta: 26 de abril de 2019).

Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Reice*, 4(4e), 11-24.

Ortega M., Manuel; Rocha F. Manuel & Hernández S. Jazmín. Z. (2013) Los años de servicio y el ejercicio del liderazgo en educación básica: Día con día en nuestra escuela, ¿Somos más líderes o menos líderes?, XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 1-10.

Pont, B. (2017). *Reforma educativa: El caso del liderazgo escolar en perspectiva comparada*. Madrid: Tesis Doctoral UCM. <http://eprints.ucm.es/45556/1/T39403.pdf>

Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 35 pp.

Breve semblanza de los participantes

Dr. Oscar Maureira Cabrera (Universidad Católica Silva Henríquez, Chile)

Director de Escuela de Postgrado e Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica "Silva Henríquez" en Chile; titular y Coordinador del Grupo de investigación "Liderazgo Colaborativo para la Mejora Educativa", donde dirige el Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación, Doctor en Educación del Programa Investigación, Diagnóstico y Evaluación en la Intervención Educativa del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Dr. Antonio Bolívar (Universidad de Granada, España)

Profesor Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Miembro fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). Ha elaborado con las Asociaciones Profesionales de Directores españoles el "Marco Español para la Buena Dirección". Cuenta con numerosas publicaciones (libros y artículos) referidos a Mejora de las escuelas, Dirección escolar y Liderazgo pedagógico.

Dr. Paul Newton (University of Saskatchewan, Canadá)

Coordinador del Departamento de Administración Educativa de la Universidad de Saskatchewan, Canadá, donde además es profesor de pregrado y posgrado. Sus líneas de investigación son la dirección de organizaciones educativas, liderazgo educativo y formación del profesorado.

Dr. Miguel Angel Díaz Delgado, (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Investigador joven del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, donde coordina proyectos de investigación y docencia relacionados con el liderazgo educativo y la formación de directores escolares. Díaz es además Presidente de la Red Internacional en Liderazgo Educativo Interleader.

LIDERAZGO PARA LA CONVIVENCIA Y FORMACIÓN CIUDADANA

70. Liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar chileno

Camila Jara Ibarra. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), Universidad Diego Portales (UDP)

Macarena Sánchez Bachmann. Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), Universidad Diego Portales (UDP)

RESUMEN

Una merma en la participación política formal y un alto nivel de desconfianza hacia las instituciones políticas tradicionales, ha repercutido en una preocupación creciente por la educación ciudadana como posible mecanismo mitigador de estos fenómenos. En este contexto, esta investigación analiza la relación o el rol del liderazgo educativo con el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes chilenos. Mediante el análisis de datos secundarios del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016), y de entrevistas realizadas en establecimientos educacionales, se constata la relevancia del liderazgo en la definición y consolidación de un proyecto educativo orientado a formar ciudadanos, generando oportunidades de aprendizaje y un clima escolar que promueva el desarrollo de competencias ciudadanas.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo, Administración de la educación, Educación ciudadana, oportunidades educacionales, Desarrollo de las habilidades

INTRODUCCIÓN

El panorama sociopolítico actual, caracterizado por una merma sostenida en la participación política formal y la desconfianza hacia las instituciones políticas tradicionales (Joignant, Morales, & Fuentes, 2017), ha repercutido en una preocupación creciente por la educación ciudadana, sindicada como posible mecanismo mitigador de este fenómeno. En efecto, esta preocupación se ha traducido en la promulgación de la ley 20.911, la cual promueve la formación ciudadana mediante el establecimiento de un Plan de Formación Ciudadana transversal a todos los niveles de enseñanza, así como la restitución de una asignatura obligatoria para los últimos años de educación media (Ministerio de Educación, 2016).

En este contexto, el presente estudio propone profundizar en el examen respecto a la manera en que se está llevando a cabo la educación cívica y ciudadana en los establecimientos escolares de Chile, incorporando la perspectiva y el rol del liderazgo educativo. Este último, entendido como las prácticas y la manera en que se estructura el conjunto de las mismas orientadas hacia el mejoramiento educativo, ha demostrado ser un factor relevante en contextos educativos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existe escasa evidencia que vincule el liderazgo con resultados en formación ciudadana. De esta forma, esta investigación pretende ser

un aporte para entender el vínculo existente entre las diversas prácticas y tipos de liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar.

Así, este proyecto se inserta en la línea de los estudios sobre la escuela como espacio de socialización primario de actitudes y creencias cívicas. Sin embargo, a diferencia de lo que se ha desarrollado hasta ahora en el campo de la investigación socio-educativa del país en este ámbito (Cox & Castillo, 2015), lo hace vinculando este tema al rol del liderazgo educativo, y en el contexto de la implementación de una política educativa que tiene un cambio curricular en su centro. Lo anterior implica que la investigación tiene por objeto el liderazgo de las instituciones escolares en unas circunstancias específicas, en que el tema de la formación ciudadana se vuelve clave y presencia, además, la implementación de una ley que obliga a una respuesta institucional en el área (Plan de Formación Ciudadana).

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La evidencia señala que el liderazgo escolar tiene un rol central en el mejoramiento educativo y en los resultados de los estudiantes (Horn Kupfer & Marfán Sánchez, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Weinstein & Díaz, 2016). Dado que el líder educativo es el actor encargado de influir en la realización de acciones y la definición de la agenda escolar, ésta se constituye en una de las variables escolares más influyentes a la hora de explicar los resultados académicos de los estudiantes luego del impacto directo del profesor en el aula (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008).

Por otra parte, el efecto de la escuela sobre la formación ciudadana o la socialización política de los jóvenes ha resultado ser efectiva a través de dos grandes mecanismos, (i) la inserción de los estudiantes en un contexto de clima democrático y apertura la discusión en la escuela como factor para la disposición y desarrollo de capacidades para la participación política (Campbell, 2008; Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox, & Bascopé, 2014), y (ii) las oportunidades de aprendizaje definidas en los currículos escolares como variable efectiva para promover el conocimiento y compromiso cívico de los estudiantes (Bonhomme, Cox, Tham, & Lira, 2015; Cox, Bascopé, Castillo, & Miranda, 2015; Cox & García, 2015; Hinderliter, 2005; Isac, Maslowski, Creemers, & Werf, 2014; Mardones, 2015, 2015; McDevitt & Chaffee, 2002; Niemi & Junn, 2005).

Sin embargo, aun cuando se reconozca la importancia y se diseñen políticas educativas para la formación ciudadana, se ha demostrado que existe una brecha entre documentación oficial, sea en documentos de política o curriculares, y la ejecución concreta en las instituciones escolares de tales políticas o definiciones del currículo (Bîrzea et al., 2004). Y si bien existe una línea investigativa respecto a la relación entre el liderazgo directivo y el desempeño escolar (ver (Horn Kupfer & Marfán Sánchez, 2010), el vínculo específico entre liderazgo y el desarrollo y formación ciudadana no ha concentrado el mismo interés.

A partir de los anterior, un estudio sobre la educación ciudadana debe necesariamente investigar los contextos en que ésta es impartida y, dentro de dicho contexto y de manera relevante, la forma en que los directores ejercen su liderazgo, priorizando y facilitando la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje ciudadano a través de la adecuada implementación de un determinado currículum, además de la generación de un ambiente escolar democrático.

OBJETIVOS

Esta investigación busca profundizar en el estudio de la relación entre el liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar, examinando la relación entre los

resultados en el área de formación ciudadana de las escuelas y las características y prácticas asociadas a los liderazgos de tales comunidades educativas.

La pregunta que guía este estudio se define como: ¿cuál es la relación entre el liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes?

Problema que da lugar a los siguientes objetivos:

Objetivo general

Analizar la relación entre el liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas de los estudiantes en el contexto escolar.

Objetivos específicos

1. Indagar en los factores intra-escuela mediante los cuales el liderazgo educativo incide de forma relevante en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.
2. Identificar estilos y prácticas de liderazgo que favorecen la obtención de buenos resultados de los estudiantes en términos de competencias ciudadanas.
3. Examinar la manera en que estilos y prácticas de liderazgo escolar se llevan a cabo en diferentes contextos educativos y la manera en que son evaluados por los distintos actores de una comunidad educativa.
4. Analizar la manera en que el Plan de Formación Ciudadana se lleva a cabo en escuelas con resultados positivos en términos de la participación y formación ciudadana, poniendo atención en el rol y las prácticas que llevan a cabo los equipos directivos.

MÉTODOS

La investigación fue realizada durante el año 2018, como parte del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales (UDP). Se utilizó una metodología mixta, la cual comprende, por una parte, un análisis de los datos de la muestra chilena del último Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS 2016). En base a estos datos, este estudio explora las relaciones entre el liderazgo educativo, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes. Para analizar la relación entre el liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas se ajustaron modelos de regresión multinivel para tres variables dependientes, basadas en tres tipos de competencias ciudadanas: el conocimiento, la participación y las actitudes.

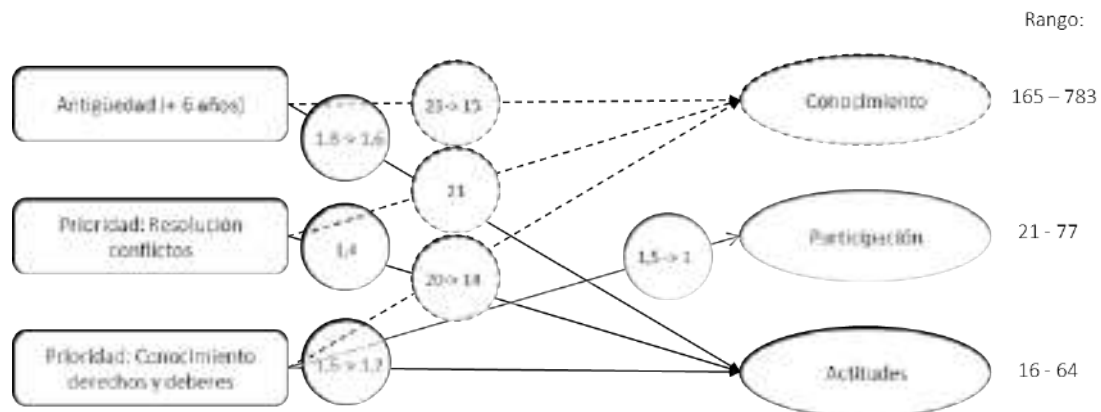
Por otra parte, esta investigación también incorpora una aproximación cualitativa sobre una muestra de establecimientos educacionales de Chile en los que se observan y se profundiza en las prácticas de liderazgo de directores y docentes en relación con la formación ciudadana y el desarrollo de competencias. Se analizaron datos primarios cualitativos provenientes de una muestra de diez establecimientos educacionales, ubicados en el gran Santiago, Temuco y Copiapó. Los centros educativos se seleccionaron en base al indicador de Participación y Formación Ciudadana medido por la Agencia de Calidad de la Educación,¹ de tal manera que los establecimientos estuviesen dentro de los mejores resultados en este indicador en los diferentes territorios. En cada escuela, se realizaron entrevistas al director o directora, docentes con responsabilidades en la formación ciudadana, así como a estudiantes de cuarto medio.

¹ Indicador generado por la Agencia de la Calidad de la Educación como parte de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

RESULTADOS Y PRINCIPALES CONCLUSIONES

La influencia de la antigüedad del director, tanto para conocimiento cívico como para el modelo de actitudes, refleja la importancia del rol del director en esta temática y, al mismo tiempo, parece indicar que directores con trayectoria en su cargo contribuyen a la consolidación de un mejor clima escolar, lo que se relaciona positivamente con ambos tipos de competencias ciudadanas. Asimismo, se destaca la incidencia de las prioridades en la educación ciudadana declaradas por el director sobre las competencias ciudadanas. Aun cuando no es posible explicitar el mecanismo por el cual la definición de estas prioridades específicas contribuye al desarrollo de las competencias ciudadanas exploradas, esta relación da cuenta de la relevancia que pueden tener los directores y su liderazgo. De tal manera que una gestión que declara ciertos aspectos como prioritarios, implica una influencia en el nivel de conocimiento, las expectativas de participación y las actitudes de los estudiantes.

Figura 1: Principales efectos de las variables de liderazgo educativo sobre el conocimiento cívico, las expectativas de participación y las actitudes



Fuente: Elaboración propia. En los círculos se muestran los efectos de las variables de liderazgo significativos al 5% para los modelos 1 (que incluye variables de liderazgo y controles a nivel de estudiante y escuela) y para los modelos 3 (que agregan variables de oportunidades de aprendizaje y clima).

Por otra parte, desde el estudio cualitativo se observó que un indicador de formación ciudadana más alto tiene relación con un alto nivel de consolidación del proyecto educativo y de la identidad de la comunidad. A su vez, esto último está fuertemente influido por las prácticas de los directores. Desde la información analizada, el liderazgo logra avanzar en esta dirección al tener objetivos claros, al orquestar el desarrollo de una visión y la filosofía de la escuela, transformándola en prácticas que se intentan integrar al funcionamiento cotidiano con la expectativa que todos los actores escolares incorporen esta visión en sus quehaceres.

Asimismo, si bien existen instancias de representación de los profesores y los estudiantes, estas no tienen un peso sustantivo dentro del quehacer institucional, y tampoco existe un proyecto de largo plazo para la promoción de dichas instancias de participación, recayendo las actuales en la motivación de los distintos actores involucrados. Por otra parte, en los establecimientos seleccionados se pudo constatar una alta valoración por la innovación pedagógica como una metodología que facilitaría la entrega de contenido de Formación Ciudadana.

Se detectan prácticas de liderazgo pedagógico en el sentido que se trata de directores que priorizan la provisión de conocimiento y, para ello, facilitan, proveen autonomía y condiciones favorables para que los docentes lleven a cabo sus labores educativas. Por otra parte, se constata que el foco en la alfabetización política, es decir, en el conocimiento y experimentación de las formas de representación, en las instituciones políticas o el funcionamiento de la democracia en el

contexto escolar, no ha resultado prioritario. Aun cuando en el discurso de los directivos se observa una marcada preocupación por la formación ciudadana, en la práctica, se prioriza la formación valórica por sobre la formación política de los estudiantes, lo cual está vinculado con el alto grado de discrecionalidad en los establecimientos a la hora de definir sus visiones y acciones respecto a la formación ciudadana.

Figura 2: Principales hallazgos data cualitativa de la relación entre el liderazgo educativo y el desarrollo de competencias ciudadanas en el contexto escolar

Buenas prácticas	Aspectos problemáticos
Alta valoración por la formación ciudadana	Prevalencia de la dimensión civil por sobre la dimensión cívica
Permite claridad y consolidación de un proyecto educativo	Baja incidencia de las instancias de representación escolar
Entrega flexibilidad y autonomía docente	Discrecionalidad y bajo impacto del Plan de Formación Ciudadana
Alta valoración por la innovación pedagógica	

Fuente: Elaboración propia.

Con todo lo anterior, es posible señalar que, en establecimientos con buenos resultados en términos del desarrollo de competencias ciudadanas, el rol del líder es tanto directo como indirecto, influyente y mediado por la capacidad del equipo directivo de ejercer su rol, dar importancia y velar porque se hagan disponibles las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, así como por favorecer o propiciar un clima de apertura, confianza y autonomía hacia los docentes.

REFERENCIAS

- Bîrzea, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Pol, M., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship policies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R. (2015). Educación ciudadana escolar de Chile “en acto”: Prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. In C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía : contextos, experiencias y resultados* (pp. 373–425). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2014). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., & Miranda, D. (2015). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares. In J. C. Castillo & C. Cox (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía : contextos, experiencias y resultados* (pp. 321–372). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. In C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía : contextos, experiencias y resultados* (pp. 283–320). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Hinderliter, D. (2005). Becoming European: A Framing Analysis of Three Countries' Civics Education Curricula. *European Education*, 37(4), 35–49. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934370403>

Horn Kupfer, A., & Marfán Sánchez, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>

Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & Werf, G. van der. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.751035>

Joignant, A., Morales, M., & Fuentes, C. (Eds.). (2017). *Malaise in Representation in Latin American. Chile, Argentina, and Uruguay*. New York: Palgrave Macmillan. Retrieved from <http://www.palgrave.com/br/book/9781137599872>

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

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. In C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía : contextos, experiencias y resultados* (pp. 145–174). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

McDevitt, M., & Chaffee, S. (2002). From Top-Down to Trickle-Up Influence: Revisiting Assumptions About the Family in Political Socialization. *Political Communication*, 19(3), 281–301. <https://doi.org/10.1080/01957470290055501>

Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana. División de Educación General, Ministerio de Educación.

Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic Education: What Makes Students Learn*. Yale University Press.

Robinson, V. M., Hohepa, M. K., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why : best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, N.Z.: Ministry of Education.

Weinstein, J., & Díaz, C. C. (Eds.). (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.

71. Factores de desarrollo percibido en la gestión de convivencia escolar de sostenedores en Chile

Olga E. Cuadros¹

Paula Ascorra¹

Macarena Morales¹

Karen Cárdenas¹

¹*Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-CONICYT 160009),
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Resumen

Bajo una política educativa influenciada por rendición de cuentas, hay aspectos desafiantes en la gestión de la convivencia escolar (CE), particularmente para los sostenedores escolares, debido a su heterogeneidad. Dado lo anterior, se realizó un estudio utilizando rubricas diseñadas ad-hoc al proyecto, en el que 110 sostenedores autoevaluaron su nivel de desarrollo en la gestión de la CE, en dimensiones de conocimiento de las escuelas en el territorio, gestión de redes y reconocimiento del logro y cambio en CE. Los resultados indican diversidad en la percepción de desarrollo de la gestión en CE, y la relevancia de factores como la jornada laboral, la capacitación y los tamaños de los equipos disponibles, para facilitar la gestión de la CE comunal.

Palabras clave: Convivencia escolar, gestión, sostenedores, evaluación, política educativa.

Referencias

- Ascorra, P., López Leiva, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke*, 27(1).
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., & Raczyński, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, 347-372.
- Cano García, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso?. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 19(2), 265-280.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Hernández-Mosqueda, J. S.; Tobón-Tobón, S.; Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la (s) política (s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129.
- Palacios, A. D. M., Mosquera, G. E. M., López, J. R., & Mosquera, R. G. (2016). La investigación como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. *Ciencias Sociales y Educación*, 5(10), 101-116.

Pinto, V., Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). APRENDIZAJES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES INTERMEDIOS DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS/KNOWLEDGE DEVELOPMENT AND CHALLENGES FOR THE FORMATION OF INTERMEDIATE LEADERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157. Retrieved from <http://ezproxy.puc.cl/docview/856657401?accountid=16788>

ANEXOS

Factores sociodemográficos

- 1) Tamaño del equipo que trabaja con el sostenedor en la unidad de la convivencia comunal (caracterizado con base en los criterios de 0; 1 a 10 personas; 11 a 50 personas; más de 50 personas)
- 2) Cantidad de horas semanales de dedicación contractual para el cargo de Encargado de convivencia comunal (caracterizado como jornada con base en los criterios de 0 a 11 horas (1/4 de jornada); 12 a 22 horas (1/2 jornada); 23 a 34 horas (3/4 de jornada); 35 a 45 horas (Jornada completa)
- 3) Capacitación específica en convivencia escolar, caracterizada con base en los criterios de si cuenta con capacitación específica en CE; No cuenta con capacitación específica en CE; No sabe-no recuerda

72. La gestión del clima escolar a nivel de liderazgo intermedio: una revisión sistemática

Paula Ascorra¹

María Francisca Álvarez¹

Juan Pablo Queupil²

Karen Cárdenas¹

¹*Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-CONICYT 160009)*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

²*Universidad Católica Silva Henríquez*

Resumen

Durante los últimos 20 años, diversos países del mundo han asumido el desafío de educar para el desarrollo de una convivencia escolar orientada al respeto, la paz y la inclusión. La convivencia o clima escolar se han trabajado con mayor énfasis a nivel de escuela. El presente estudio tuvo por objetivo conocer el estado del arte referido a la gestión de la convivencia escolar a nivel distrital (generalmente asociada a superintendentes o sostenedores). Mediante la metodología de revisión sistemática, se analizaron las bases de datos Web of Science y Scopus en el período 2012-2017. Se identifican 384 artículos vinculados al tema, de los cuales finalmente se analizan 36 que cumplen los criterios del estudio. Los resultados muestran la existencia de una amplia gama de significados asociados al clima escolar, con preeminencia en la teoría del apego. Además, se detecta la incorporación de variables asociadas a profesores, estudios de rendición de cuentas que permiten la comparación entre escuelas, y estudios de construcción de instrumentos que facilitan el conocimiento de la escuela y su territorio. Como principal inhibidor de la convivencia escolar destacan los sistemas de accountability, y el mayor énfasis está en salud mental y desarrollo de variables socioemocionales.

Palabras Clave

Convivencia Escolar, Gestión intermedia, Revisión Sistemática, Nivel distrital, Sostenedores.

73. ¿Cómo se gestiona la convivencia escolar en nuestras escuelas? Análisis de descriptivo de acciones autoreportadas

Karen Cárdenas¹

Macarena Morales¹

Verónica López¹

Sebastián Ortiz¹

¹Centro de Investigación para la Educación inclusiva (PIA-CONICYT 160009)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

En Chile, la gestión de la convivencia escolar convoca principalmente a duplas psicosociales y encargados de convivencia escolar (ECE). Sin embargo, estos profesionales no tienen claridad respecto de sus funciones. Este estudio tuvo por objetivo conocer las acciones implementadas por estos profesionales y quienes las realizan. El método fue cuantitativo no experimental de tipo correlacional. Participaron 329 profesionales y se aplicó un cuestionario de acciones en convivencia escolar. Los resultados sugieren mayor realización de apoyo individual a estudiantes, el cual es realizado en mayor medida por duplas psicosociales que encargados de convivencia escolar. Se concluye que las acciones desde un foco individual persisten dentro de los establecimientos y se discute la importancia de los ECE en el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Palabras clave:

Convivencia escolar, profesionales, acciones profesionales, análisis descriptivo, liderazgo.

Referencias

- Cádiz, J. & Manríquez, L. (2015). *Configuración del trabajo interprofesional en psicólogos y trabajadores sociales en establecimientos municipales enmarcados en Ley SEP*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- Concha Toro, M. (2012). Trabajo Social y Educación Formal e Informal, Cap. Rol, perfil y espacio profesional del trabajador social en el ámbito educativo, Revista *Cuaderno de Trabajo Social*, 1(5).
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Revista de Estudios de Políticas Públicas*, 3, 105-119.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill, 15-40.
- Ley N° 20248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 19 de septiembre de 2011, Chile.
- Ley N° 20536. Ley sobre violencia escolar. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008, Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2017). Gestión de la buena convivencia: *Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Política Nacional de convivencia escolar 2015-2018.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. *Neiva: Universidad Surcolombiana*.

Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V., & Urbina, C. (2018). El Encargado de Convivencia Escolar en Chile: Hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología*, 36(1), 189-216.

74. Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: Un estudio exploratorio en tres liceos de la Región Metropolitana

Javiera Peña y Matías Sémbler, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)- Universidad Diego Portales

Resumen: El objetivo del estudio es comprender cómo se experimentan las movilizaciones estudiantiles desde el interior de las comunidades educativas y cómo son gestionadas por el liderazgo escolar. La investigación fue realizada mediante estudios de caso en tres escuelas de la Región Metropolitana que han experimentado movilizaciones desde el 2006. Los resultados permiten identificar una “normalización” de estos conflictos socioeducativos, destacando sus consecuencias relacionales. Además, su gestión es reconocida como una tarea central y no reconocida de los directivos, recalcándose la escasez de herramientas, la preponderancia política del sostenedor y el rol intermediador de los profesores asesores de Centro de Estudiantes. Finalmente, se identifican un conjunto de aprendizajes y prácticas de liderazgo para una gestión más constructiva desde el liderazgo escolar.

Palabras Claves: Movimiento estudiantil, micropolítica escolar, macropolítica escolar, liderazgo directivo, gestión de conflictos

Introducción

Las indagaciones respecto a las movilizaciones estudiantiles en Chile generalmente han referido a un nivel estructural, destacando el papel impugnador del movimiento estudiantil respecto a la sociedad chilena, en general, (Donoso, 2017; Ruiz, 2016) o al sistema educativo, en particular (Bellei & Cabalin, 2013; Bellei, Cabalin, & Orellana, 2014). Este énfasis ha generado que los estudios que abordan cómo se experimentan los procesos de movilización estudiantil al interior de las comunidades educativas no hayan presentado un especial desarrollo. Inclusive las investigaciones basadas en procesos de movilización en algunos establecimientos en particular (como las referentes a la cultura juvenil o a las “tomas” como repertorio de movilización) (Aguilera, 2011; UNICEF, 2014), no se han centrado en comprender cómo impactan las dinámicas que se establecen entre los diversos actores de los liceos.

La presente investigación plantea una aproximación a las movilizaciones estudiantiles desde las propias comunidades educativas, considerando a los múltiples actores escolares (estudiantes, directivos, docentes, auxiliares y administrativos) de tres liceos de la Región Metropolitana. El foco está puesto en comprender lo que el fenómeno de las movilizaciones ha implicado para las comunidades escolares, ampliando el marco de interpretación comúnmente centrado en el simbolismo que poseen para los propios estudiantes (Aguilera, 2012; Rivera, 2013; Silva & Romero, 2013). Asimismo, se busca comprender cómo los equipos directivos afrontan las movilizaciones estudiantiles –y especialmente las “tomas”- en sus establecimientos.

Fundamentación Teórica

Desde hace algunas décadas la literatura (Anderson, 1996; Ball, 1989; Hoyle, 1986; Ruiz, 1997) ha planteado la necesidad de trascender la visión tradicional de las organizaciones escolares, centrada

en su carácter racional y altamente burocrático y se ha enfatizado en las escuelas como sistemas políticos (González, 1998). Dicho carácter responde tanto a sus propios procesos y dinámicas internas, como a la relación que establecen con el contexto social e institucional en que se encuentran insertas (Anderson, 1996; Davidoff y Lazarus, 2002). Ambas dimensiones, denominadas comúnmente como micro y macropolítico respectivamente, son complementarias a la hora de entender la particularidad de las organizaciones escolares (Ruiz, 1997).

Con el fin de analizar los conflictos que existen al interior del espacio escolar se ha propuesto el concepto de conflictos socioeducativos (Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero, 2017). Éste en primer lugar, enfatiza la estrecha vinculación entre la escuela, el campo educativo y el entorno político, cultural, social y económico en que se encuentran los establecimientos educativos, lo que explica su componente social. En segundo lugar, destaca que los conflictos que se despliegan al interior de las escuelas tienen su particularidad propia, debido a la naturaleza organizativa del ámbito escolar, de lo que deriva su componente educativo.

Al enfatizar en las acciones que despliegan los líderes escolares para afrontar las movilizaciones estudiantiles, se hará referencia a la noción de prácticas de liderazgo, que enfatizan en la labor cotidiana del liderazgo en las escuelas (Spillane & Ortiz, 2016) y permiten también desplazar la comprensión del liderazgo desde un énfasis en las acciones del líder individual hacia las interacciones que se desarrollan entre los miembros de la organización escolar.

Objetivos

General

Analizar las estrategias y los recursos desplegados por los equipos directivos en la gestión y manejo de los conflictos estudiantiles, analizando sus grados de efectividad y principales resultados en tres establecimientos municipales con altos índices de movilización estudiantil de la Región Metropolitana.

Específicos

- 1) Reconstruir los principales conflictos estudiantiles que se producen al interior de tres establecimientos escolares con altos niveles de movilización estudiantil de la Región Metropolitana, identificando los actores presentes, las dinámicas involucradas y sus consecuencias.
- 2) Identificar los principales recursos con que han contado los directivos para afrontar los conflictos estudiantiles en sus establecimientos, tanto en términos de recursos personales, habilidades y conocimientos como de redes y alianzas con otros actores de la comunidad escolar
- 3) Identificar los aprendizajes que se desprenden del modo en que los equipos directivos abordan y manejan los conflictos estudiantiles y el vínculo que se establece con el ejercicio del liderazgo educativo en estos contextos.
- 4) Generar sugerencias y posibles nodos formativos dirigidos a directivos para afrontar los procesos de movilización estudiantil.

Metodología

La investigación se ha desarrollado desde un enfoque exploratorio, empleando un diseño metodológico cualitativo. El método empleado fue el Estudio de Caso, correspondiente a “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2014, p. 84). Este método permite investigar un fenómeno en su contexto, no buscando representatividad, sino profundizar en un escenario de estudio en particular (Stake, 1995; Yin, 2004).

La elección del Estudio de Caso se justifica pues la investigación enfatiza en la comprensión de las movilizaciones desde dentro de las comunidades escolares, basándose en la información obtenida mediante entrevistas semi-estructuradas individuales y grupales.

El muestreo se realizó a dos niveles: selección de liceos y selección de actores escolares. Respecto a los liceos, se seleccionaron según características compartidas y diferenciadoras, lo que permite el despliegue de la variabilidad (Gerring, 2014). La definición de los participantes se guió por dos criterios: estructural y teórico. Estructural, para buscar reproducir mediante las entrevistas las distintas posiciones existentes en los liceos (Canales, 2006). Teórico, en el que los hallazgos obtenidos mediante la codificación simultánea al trabajo de campo, permitió identificar los actores con quienes se debían realizar más entrevistas (Strauss & Corbin, 2002).

Las entrevistas fueron transcritas y su procesamiento se realizó a través del programa de análisis de datos Nvivo 11. Se llevó a cabo un análisis de contenido.

Resultados

La recurrencia de las movilizaciones estudiantiles, particularmente de las “tomas” en algunos establecimientos, permite referir a una cierta “normalización” de este fenómeno. Es así que, distintos actores escolares entrevistados refieren a la “toma” como “una tradición”, un “hábito” o “algo típico” de la vida escolar.

En este contexto de recurrentes movilizaciones, en los tres casos se reportan variados efectos que han operado acumulativamente en el tiempo. Entre estos se encuentran la pérdida curricular y el impacto en los procesos de aprendizaje (con caídas importantes en la PSU y el SIMCE); pérdida de matrícula (estimada entre 40 a 60 estudiantes por año); pérdidas materiales y daños a la infraestructura; mayor carga laboral para docentes y no docentes cuando finalizan estos procesos. En particular, las relaciones entre la comunidad emergen como un ámbito muy afectado. Las movilizaciones estudiantiles han generado conflictos en los liceos, agudizando también conflictos preexistentes entre los estamentos escolares o al interior de éstos. Estos además, con el progresivo tránsito desde demandas externas a demandas internas han tendido a agudizarse.

Respecto a cómo se los directivos escolares han abordado estos conflictos se evidencia, en primer lugar, la gran demanda temporal que la gestión de estos procesos significa, viéndose imposibilitados de asumir otras funciones que el sistema educacional reconoce como primordiales, como son las tareas asociadas al liderazgo pedagógico.

Este tipo de funciones y el rol más político de los directores tienden a ser invisibilizados por la normativa asociada al cargo. En los Convenios de Desempeño establecidos entre sostenedores y directores no existe un reconocimiento formal de lo que implica liderar este tipo de conflictos, estableciendo metas considerando un año común de clases y no el contexto real en que se despliega el liderazgo en estos liceos.

En los tres casos la gestión de las movilizaciones recae en gran medida en los directores, quienes se apoyan solo en una o dos personas de sus equipos, escogidos por criterios de cercanía y confianza. Esto implica que los directores suelen gestionar verticalmente estos procesos, concentrando decisiones y acciones. Ellos negocian con los estudiantes, informan a la comunidad escolar y se

comunican con los sostenedores. En general, el equipo directivo participa siguiendo los lineamientos del director antes que interviniendo propositivamente en el conflicto.

Además, los directores en este tipo de liceos suelen contar con escasas atribuciones para resolver de manera efectiva los conflictos o dar respuestas a las demandas. Gran parte de las decisiones respecto a asuntos internos, tales como temas de infraestructura o la salida de un docente, requieren del accionar de los sostenedores. Esto último es más acentuado cuando además existen diferencias políticas y de orientación entre sostenedores y directores respecto al modo de conducir estos procesos.

Los entrevistados coinciden en señalar el rol clave del profesor asesor durante los procesos de movilización estudiantil. Este cargo no forma parte de los equipos directivos, sin embargo, en los últimos años ha transitado de asesorar a los estudiantes en la organización de actos, celebraciones y fiestas a mediar durante las movilizaciones. Esta función no se ha reconocido formalmente, por lo que generalmente no cuentan con herramientas ni formación adecuadas para abordar las movilizaciones estudiantiles.

Pese a las dificultades reseñadas, se identifican prácticas de gestión que los entrevistados plantean como aprendizajes a la hora de abordar estos procesos: evitar la confrontación, promoviendo el diálogo con los estudiantes movilizados; establecimiento de marcos de acción y limitaciones normativas (formales e informales) a las formas de movilización estudiantil; adaptación y reacción oportuna a lo que demanda la movilización estudiantil en cada momento; no involucrarse como dirección en los rumores ni atender a acusaciones; evitar represalias contra los estudiantes al finalizar las movilizaciones; evitar involucrar directamente a docentes y/o no docentes en ciertos momentos de las negociaciones con los estudiantes.

A estas acciones enfocadas en los procesos mismos, se suman dos estrategias signadas como relevantes por los directores, aunque han tenido mayor o menor éxito en su implementación. Por una parte, los directivos reconocen la importancia de la afectividad y emocionalidad en la gestión de los conflictos. Por otra parte, para enfrentar el impacto relacional y promover un clima positivo entre los actores escolares, los directores han buscado abrir espacios de diálogo interestamental y/o fomentar un sentido de identidad con los liceos.

Conclusiones

Las movilizaciones estudiantiles, particularmente las tomas de establecimientos, corresponden a un caso de conflicto socioeducativo (Villalobos et al., 2017). Por una parte, están estrechamente vinculadas con el contexto, pues encuentran su origen en los ciclos de movilización generados por el conflicto estudiantil a nivel nacional. Por otra parte, al desplegarse al interior de las escuelas adquieren características particulares, tanto en sus repertorios, destacando la toma de establecimiento como una forma de movilización propia del campo educativo; como en sus consecuencias, las que afectan principalmente los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre actores escolares.

La gestión directiva a estos conflictos socioeducativos ha implicado el despliegue de un conjunto de prácticas de liderazgo (Spillane, 2016). Estas prácticas se han caracterizado por ser respuestas específicas a problemáticas coyunturales, no integrándose en una perspectiva más global de atención del conflicto, desatendiendo sus causas y consecuencias más profundas, debido al apremio por “retornar a la normalidad” y cumplir con lo exigido a nivel ministerial y del sostenedor. Dichas prácticas se han caracterizado por: i) la preeminencia de la intuición y la falta de herramientas y conocimientos; ii) el aprendizaje acumulado; iii) la falta de atribuciones; iv) la urgencia por resolver el conflicto y v) las orientaciones promovidas por el sostenedor al respecto. Igualmente, se identifican algunas estrategias más generales, relativas a atender la emocionalidad y a promover la identidad de las comunidades escolares, en miras a resolver los quiebres más profundos generados por las movilizaciones.

Referencias

- Aguilera, O (2011) Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa* Nº 35, FLACSO- Argentina, 1(20), 11- 26.
- Aguilera, O. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (57), 101-108.
- Anderson G.L. (1996) The Cultural Politics of Schools: Implications for Leadership. En: Leithwood K., Chapman J., Corson D., Hallinger P., Hart A. (eds) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer International Handbooks of Education, vol 1. (pp.947966). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education* 15(2), 108-123.
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39 (3), 426-440.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Canales, M. (2006). Presentación. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social*. Introducción a los oficios (págs. 11-31). Santiago, Chile: LOM.
- Davidoff, S., & Lazarus, S. (2002). *The learning school: An organization development approach*. Lansdowne, Sudáfrica: Juta.
- Donoso, S. (2017). “Outsider” and “Insider” Strategies: Chile’s Student Movement, 1990–2014. En S. Donoso, & M. von Bülow, *Social Movements in Chile. Organization, Trajectories, and Political Consequences* (págs. 65-97). Brasilia, Brasil: Palgrave Macmillan.
- Gerring, J. (2014). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, & C. Fuentes, *Política comparada sobre América Latina: teorías, tópicos y método*. Santiago, Chile: Editorial UDP.
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de educación*, (316), 215-239.
- Hoyle, E. (1986) *The politics of school management*. London, England: Hodder and Stoughton.
- Rivera, S. (2013). El movimiento estudiantil chileno desde una perspectiva participativa. *Revista Búsquedas Políticas*, 2(1), 49-56.
- Silva, C., & Romero, J. (2013). ¿Qué es un movimiento social fuerte? Conceptualizaciones de la noción de fortaleza y aplicación al caso del movimiento estudiantil 2002-2011 en Chile. *Última Década*, 21(38), 91-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362013000100005>
- Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 13-52.
- Ruiz, C. (2016). Crisis política en Chile: neoliberalismo, cambios sociales y democracia. En M. A. Garretón, (coord.), *La gran ruptura* (pp. 83-108). Santiago, Chile: LOM.
- Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein, (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve Miradas* (pp. 155-176). Santiago, Chile: Ediciones UDP.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNICEF. (2014). *La Voz del Movimiento Estudiantil 2011. Educación Pública, Gratuita y de Calidad. Algunas lecciones para el sistema educativo*. Santiago, Chile: Edición Miguel Lafferte y Carolina Silva E.I.R.L.

- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E., & Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos. Un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*, (47), 81-111. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000200081>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and method* (Third edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

75. Construcción y validación de una encuesta sobre gestión de la convivencia en sostenedores escolares

Olga Cuadros

Paula Ascorra

Verónica López

Karen Cárdenas

Macarena Morales

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (PIA-CONICYT 160009)

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

La gestión de la convivencia escolar (CE) en Chile se asocia a políticas managerialistas poco claras en sus lineamientos para los niveles ejecutores. Se requiere consecuentemente profundizar el conocimiento de prácticas en distintas dimensiones de gestión del nivel intermedio (sostenedores). Se presenta así, el proceso de validación de un instrumento que recoge estas dimensiones, basado en evidencia sobre gestión de la CE nacional e internacional. Mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) realizado, se describen resultados de cuatro dimensiones (Compromiso estratégico; Recursos Humanos (RRHH); Recursos financieros, de infraestructura y materiales; y Gestión Transparente) cuyos índices indican un buen ajuste para un instrumento útil, que permite caracterizar las prácticas de gestión de CE en sostenedores asociadas al desarrollo de educación de calidad.

Palabras clave:

Nivel intermedio, Convivencia Escolar, Gestión Escolar, Encuesta

Referencias:

- Anderson, S. E., Mascal, B., Stiegelbauer, S., & Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(4), 403-430.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psyke (Santiago)*, 27(1), 1-12.
- Bertoglia, L., Raczynski, D., & Valderrama, C. (2011). *Treinta años de política educativa descentralizada con efectos tardíos en calidad y equidad de la educación. ¿Ausencia de enfoque territorial?*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Carrasco, C., Ascorra, P., López, V. & Morales, M. (En prensa). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*.
- Chile, ley n° 20.536 sobre Violencia Escolar, promulgada el 8 de Septiembre del 2011.
- Chile, Ministerio de Educación (2015). *Política de Convivencia Escolar 2015-2018*. Documento de difusión.
- Cohen, J. (2014). School climate policy and practice trends: a paradox. *Teachers College Record*, fecha de publicación: 21 de Febrero 2014. Disponible en: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=17445>

- Daly, A. J., Liou, Y. H., Tran, N. A., Cornelissen, F., & Park, V. (2014). The rise of neurotics: Social networks, leadership, and efficacy in district reform. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 233-278.
- De la Vega, L. F. (2015). Accountability y mejoramiento educativo: análisis de experiencias internacionales. *Educação & Realidade*, 40(1).
- Donoso Díaz, S., & Arias Rojas, Ó. (2011). Diferencias de escala en los sistemas locales de educación pública en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71).
- Donoso-Díaz, S., & Benavides Moreno, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: el caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), 115-128.
- Elacqua, G., Martínez, M., & Aninat, C. (2010). ¿Cómo fortalecer la educación municipal? Capacidad y responsabilidad política. En: S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 101-129). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Focus (2018) Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales: *Informe final*. Encargado por MINEDUC y PNUD, Chile: Sánchez, M., Vicuña, A. & Subercaseaux, J.
- Fullan, M. (2010). The role of the district in tri level reform. En P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (vol. 6, pp. 295-302). Oxford: Elsevier.
- García-Huidobro, J. (2010). Para hacer pública la educación pública. En: S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 81-100). Santiago: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- Marcel, M., & Raczynski, D. (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Morales, M. (2015). Condiciones para el apoyo de nivel intermedio en la construcción de una convivencia escolar democrática e inclusiva. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Morales, M. & López, V. (En prensa). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*.
- National School Board Administration (2009). *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal?. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 181-217). Santiago: Fundación Chile y CEPPE.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psyke (Santiago)*, 21(2), 35-46.

LEY DE INCLUSIÓN Y SUS DESAFÍOS PARA EL LIDERAZGO ESCOLAR

76. Liderazgo para la justicia social: un desafío en el contexto de la Ley de Inclusión escolar

Andrea Carrasco Sáez, académica del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio (Saberes Docentes) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad de Chile. Doctorante del programa Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. ancarrasco@uchile.cl

Pablo González Martínez, Subdirector del Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio (Saberes Docentes) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Magíster Liderazgo y gestión educativa, Universidad Diego Portales. Doctorante del programa Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. pablo.gonzalez68@u.uchile.cl

Resumen: El artículo analiza las percepciones, que tiene un grupo de directores/as que fueron parte de un curso de liderazgo escolar y que desempeñan sus funciones en dos regiones de la zona central de Chile, respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar. Dicho análisis se realizó desde un enfoque de liderazgo inclusivo en las escuelas como un factor transformador de interacciones sociales y pedagógicas, que aprecian la diversidad y que promueven la participación, para lograr que la escuela sea un espacio inclusivo que promueve la justicia social.

Palabras claves: liderazgo, enseñanza, aprendizaje, justicia social.

INTRODUCCIÓN

Durante la última década en Chile, se ha impulsado una serie de reformas en educación orientadas a transformar un sistema escolar caracterizado por altos niveles de segregación y desigualdad (Valenzuela, 2008; Bellei, 2013). En este contexto, el año 2015 se promulgó la Ley de Inclusión Escolar. La implementación de esta ley implica para las escuelas la transformación significativa de un conjunto de prácticas institucionales, en especial, las referidas a la enseñanza y el aprendizaje.

Los cambios en educación poseen una especial complejidad, puesto que su implementación requiere -en la mayoría de los casos- una mirada y gestión sistémica y multidimensional: visión de largo plazo, modificación de creencias, desarrollo de nuevas capacidades, nuevos enfoques y estrategias y nuevos recursos didácticos (Fullan, 2002; Barber y Mourshed, 2007; Leithwood 2009; Anderson, 2010). Teniendo presente dicha complejidad, este artículo aborda las percepciones sobre la implementación de la Ley de Inclusión escolar que tiene un grupo de directores/as de establecimientos educativos de la Región de Metropolitana y de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins de Chile, quienes fueron parte de un curso de formación sobre liderazgo impartido por la Universidad de Chile. En especial, se consideran las percepciones directivas referidas al liderazgo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Exclusión e inclusión en las escuelas

Las escuelas excluyen de manera continua y sistemática a diversos grupos de estudiantes por variadas causas. Entre éstas destacan las capacidades personales de niños/as y jóvenes, las diferencias culturales, étnico-raciales, de clase social y de género (Dussel, 2004; Ryan, 2016). La exclusión de los estudiantes también opera dentro del espacio físico de la escuela, mediante el tipo de currículum, las prácticas de enseñanza, la evaluación, el idioma o las actividades curriculares (Ryan, 2016; Silva, Diniz y Zeichner, 2017).

Así, resulta evidente que la exclusión forma parte de las características presentes en el modelo de escuela que ha predominado durante los siglos XIX y XX (Dussel, 2004). Sin embargo, ya desde fines de los años noventa se ha buscado promover la inclusión en los espacios escolares. Un concepto de inclusión que ha sido muchas veces asociado más bien a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, mediante programas específicos que promovían precisamente este proceso (Ryan, 2016).

La inclusión, en su actual comprensión, tiene como objetivo “permitir que todos sean incorporados en procesos sociales propios de las escuelas y las comunidades” (Ryan, 2016, p.181). Esta manera de pensarla implica un desafío constante y plantea interrogantes relevantes para el desarrollo de las escuelas en la actualidad. Para ello resulta fundamental que estudiantes, profesores y apoderados sean incluidos en las actividades y en la gestión de las mismas escuelas, a través de la generación de instancias de participación en la toma de decisiones (León, 2012; Ryan, 2016).

Liderazgo inclusivo

El liderazgo inclusivo se distancia de otros enfoques tradicionales que comprenden el liderazgo como una tarea exclusiva (y excluyente) de quienes ocupan ciertos cargos en la institución escolar, puesto que se entiende que es un proceso colectivo que busca generar la inclusión mediante la activa participación de los actores de la comunidad en la toma de decisiones de la organización (León, 2012; Ryan, 2016).

Eliminar las “relaciones asimétricas de poder” (Ryan, 2016, p.182) y lograr relaciones horizontales en las escuelas apunta hacia la configuración de escuelas y comunidades justas, en las que las atribuciones del liderazgo y los privilegios que tradicionalmente este tiene asociado no se concentran en una sola persona o grupo reducido de personas. La concentración del poder es en sí misma una práctica excluyente que abre paso a las arbitrariedades y al abuso (León, 2012; Ryan, 2016).

Si lo que se busca es lograr procesos de enseñanza y aprendizaje más inclusivos en las escuelas y sus comunidades, el liderazgo ha de ser consistente con los ideales de la inclusión, para que los actores de las propias comunidades lo perciban y lo practiquen como un proceso basado en la equidad, la participación y el compromiso colectivo que también está organizado para promover inclusión (León, 2012; Ryan, 2016).

Liderazgo para la justicia social

El liderazgo para la justicia social se caracteriza por promover una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa (Murillo y Hernández, 2014, p.15). Junto con ello, se propone que el concepto “justicia social” posee tres dimensiones: redistribución de bienes materiales primarios, reconocimiento o valoración de las diferencias culturales, sociales y personales y participación y representación de las personas en los asuntos que afectan su vida (Murillo y Hernández, 2014; Sarosola y Da Costa, 2016). Este tipo de liderazgo centra sus esfuerzos

en la transformación del espacio escolar para convertirlo en una organización que supere las desigualdades sociales, mediante la generación de prácticas que permiten desplegar estas tres dimensiones de la justicia social (León, 2012; Murillo y Hernández, 2014; Sarasola y Da Costa, 2016; Navarro-Granados, 2016).

Se propone que las actividades de liderazgo pueden ser desplegadas por otros en el centro escolar, más allá de los roles que formalmente ejercen, especialmente mediante la acción colectiva de los sujetos de la comunidad escolar que trabajan y deciden juntos desde sus saberes, necesidades y capacidades.

Además, este enfoque parte y se retroalimenta de otras propuestas tales como el liderazgo distribuido (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Harris, 2009), el liderazgo democrático (Woods, 2005) o el liderazgo pedagógico (Murillo, 2006; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Webb, 2005). Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común. (Murillo y Hernández, 2014, p.24)

OBJETIVO

Caracterizar la percepción que los/as directores/as tienen sobre la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Ley de Inclusión Escolar.

MÉTODO

El estudio, de carácter exploratorio, se realizó utilizando una metodología cualitativa, desde un enfoque comprensivo–interpretativo, con el fin de comprender la significación de ciertas afirmaciones y prácticas directivas que declaran los sujetos consultados (Creswell, 2013). Las unidades de análisis fueron las percepciones de directores y directoras de las Región Metropolitana de Santiago y la región del Libertador General Bernardo O’Higgins.

La muestra estuvo compuesta por 10 entrevistas semiestructuradas a directores/as, participantes de un curso de formación impartido por la Universidad de Chile. La selección se realizó a través de la conformación de una muestra estructural, en la que los criterios muestrales fueron: 1) Región y 2) Tipo de establecimiento (enseñanza básica y enseñanza básica–media) (ver cuadro nº1)

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Dicha entrevista fue realizada a partir de una pauta validada a través del juicio de expertos. La técnica seleccionada permitió obtener el discurso del sujeto director/a en un contexto, es decir, no un discurso aislado sino un habla social que se traduce en un texto social.

Se definió como marco categorial de análisis: Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje (ver cuadro nº2).

RESULTADOS

1.- Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los hallazgos en los relatos de las/os directores en estudio develan percepciones vinculadas preferentemente a estilos de liderazgo que se sitúan desde una posición de ejercicio de la dirección con un claro tono autoritario y que se basan y sustentan en relaciones jerárquicas, en contraposición a las relaciones horizontales que promueven el liderazgo para la inclusión (Ryan,

2016) y el liderazgo para la justicia social (León, 2012; Murillo y Hernández, 2014; Sarasola y Da Costa, 2016; Navarro-Granados, 2016).

Lo anterior se aprecia en los discursos de los sujetos, quienes señalan preferentemente que el control, la toma de decisiones -no compartidas, unilaterales y exclusivas- y por ende el atributo y la responsabilidad única de liderar son parte de las prácticas cotidianas del director/a. Estas prevalecen en las relaciones de poder y en las interacciones sociales predominantes en el establecimiento educativo a su cargo (ver cuadro adjunto nº3). A este respecto, desde los enfoques de liderazgo inclusivo y para la justicia social (Murillo y Hernández, 2014; Ryan, 2016; Sarasola y De Costa, 2016) se reconoce la necesidad de llevar adelante prácticas directivas que precisamente logren superar los mecanismos de control institucional orientados a ejercer dominio sobre los actores de la comunidad, mediante la generación de espacios de colaboración y participación, basados en la confianza.

A pesar de ello, existen otras posiciones entre los entrevistados, las que, aunque minoritarias, apuntan a una comprensión y a un ejercicio del liderazgo que incorpora perspectivas y prácticas que abren espacios de consulta hacia los docentes, mas no de participación en la toma de decisiones. Algunos entrevistados sostienen la necesidad de recoger opiniones e inquietudes entre los profesores, con el fin de ampliar la propia información que se tiene al momento de tomar decisiones pedagógicas para la escuela. Como puede verse, estas posiciones, sin salirse de un esquema vertical y autoritario del ejercicio de la labor directiva, contienen un matiz desde el cual se puede sostener una posibilidad de cambio en el enfoque.

Al momento de indagar sobre cuáles son las orientaciones pedagógicas que entregan a sus profesores en el contexto de la Ley de Inclusión, las/os directores señalan que en primera instancia carecen de conocimientos para dar orientaciones precisas y claras a su equipo de docentes. Ellos declaran no estar en contra de la inclusión, sino, más bien, argumentan no estar suficientemente preparados para gestionarla, en especial cuando se trata de abordar cambios a las tradicionales prácticas de enseñanza aprendizaje.

La falta de actualización pedagógica es uno de los factores obstaculizadores que los entrevistados mencionan al momento de explicar por qué sus docentes no se involucran en la búsqueda de cambios a las prácticas de aula y a los procesos de enseñanza y aprendizaje para lograr atender la diversidad en el aula. Del mismo modo, no se observan menciones respecto del rol que a ellos les corresponde como líderes en este proceso de cambios y de preparación de las capacidades de los/as docentes para enfrentar las transformaciones que se asocian a la implementación de la Ley de Inclusión. Resulta evidente la falta de confianza desde los directores hacia las capacidades profesionales de sus docentes. Dicho factor es fundamental, pues devela la ausencia de un liderazgo inclusivo que permita integrar los saberes de los docentes a la gestión de la escuela.

A pesar de aquello, algunos de los entrevistados declaran que han emprendido una serie de acciones que buscan desarrollar nuevas capacidades profesionales en los docentes a objeto de provocar cambios en sus prácticas. Este esfuerzo podría representar un nuevo matiz que distancia a los directivos respecto de la visión autoritaria que prevalece en ellos en cuanto al ejercicio de su rol. El diseño de estrategias, la realización de talleres, la contratación de otros profesionales, son ejemplos de una tipo de práctica directiva que al menos en la forma, se separa de la verticalidad y el control tradicional, puesto que intenta desarrollar un proceso de cambio de ciertas creencias en los docentes, así como la adquisición de nuevas herramientas didácticas por parte de ellos.

CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió concluir que los/as directores/as en estudio se caracterizan por liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la verticalidad del cargo, sin

dar suficientes espacios para un liderazgo inclusivo y un liderazgo para la justicia social. Esta situación, entre muchas otras, puede deberse a los siguientes factores:

- Los mecanismos de generación de políticas públicas no logran incorporar de modo efectivo a las comunidades escolares, generando muchas veces de parte de ellas respuestas formales (“se acata pero no se cumple”) o reacciones más o menos resistentes.
- Se evidencia una dinámica vertical del sistema escolar, la que se reproduce en el tipo de interacciones sociales que prevalece en la escuela, lo que constituye un obstáculo para la generación de espacios de participación y colaboración basados en la confianza, elementos claves para la construcción de una cultura inclusiva.
- Las similitudes en la formación y trayectoria profesional de los/as directores/as también se expresa en cómo lideran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se puede señalar que de acuerdo a la percepción de los participantes en el estudio, el liderazgo escolar se comprende como un ejercicio de la autoridad que les entrega el cargo desde una perspectiva más bien autoritaria, basada en el ejercicio del poder, lo que se expresa en toma de decisiones no compartidas, falta de confianza pedagógica en los docentes, justificación de mecanismos y estrategias de control y acatamiento formal de las normas.
- La formación y el apoyo a los líderes escolares requiere dar centralidad a la adquisición y desarrollo de determinados principios, habilidades y conocimientos profesionales que permitan a los equipos directivos y directores, liderar a los docentes en el marco de nuevas prácticas de aula que favorezcan la justicia social y la inclusión.

REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Ball, Stephen J. (2012). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-45.
- Bellei, C. y Pérez V. (2010) “Educación y Conocimiento en la perspectiva del Bicentenario. Conocer más para vivir mejor”. En: LAGOS, R. Cien años de Luces y Sombras. Tomo 2. Editor Ricardo Lagos Escobar, Santiago Chile. Editorial Taurus, pp. 235-345.
- Bogotch, I. E. (2000). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12(2), 138-56.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, España: La Muralla.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es.]
- Bridwell-Mitchell E. N. (2015). *Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized instructional practices change and persist*. *Sociology of Education*, 88(2), 140–159.
- Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. Selección entre cinco tradiciones. Los Ángeles: Sage Publications.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.). (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-35.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Elmore, R. (2010). *“Mejorando la escuela desde la sala de clases”*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-60.
- Mineduc (2014). Proyecto Educativo Institucional. Orientaciones para la elaboración. Santiago, Chile. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201410091522060.pei_cartilla.pdf
- Mineduc (2017) ¿En qué consiste la Ley de Inclusión Escolar? Santiago, Chile. Ley de Inclusión Escolar. Recuperado de: https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion
- 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 docente. *Revista Docencia*, (55), 52-61.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Navarro-Granados, M. (2016). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-73.
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 77-204). Santiago, Chile: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE) y Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarasola, M. y Da Acosta, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49): 121-39.
- Silva, I. Diniz, J. Zeichner, K. Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente. Mutante Editores. 2017.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Valenzuela, J.P. (2008). Segregación en el Sistema Escolar Chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En *II Escuela Chile-Francia. Transformaciones del Espacio Público*. Santiago, Chile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile. 131-56.
- Vela Peón, Fortino. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender* (pp. 63-95). México: Porrúa, FLACSO, COLMEX.

Fuentes primarias

- Ley General de Educación de 2009. N° 20.370.
- Ley de Inclusión Escolar de 2015. N° 20.845.
- Ley Plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. 2016. N° 20.911.

Mensaje presidencial a la Cámara de Diputados en el envío del proyecto que crea la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, 19 de mayo de 2014.

Ministerio de Educación. División de Educación General. Unidad de Transversalidad Educativa. 2015. Política Nacional de Convivencia Escolar. 2015-2018.

UNICEF. 1989. Convención sobre los derechos del niño.

Cuadro nº 1 Resumen Selección de muestra

Región	Tipo de establecimiento	Entrevista Director/a
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica.	E. Directora Nº1
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica y media.	E. Directora Nº2
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica.	E. Directora Nº3
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica.	E. Director Nº4
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media.	E. Director Nº5
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media.	E. Director Nº6
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica.	E. Director Nº7
Región del Libertador General Bernardo O'Higgins	Establecimiento de enseñanza básica.	E. Directora Nº8
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media.	E. Directora Nº9
Región Metropolitana	Establecimiento de enseñanza básica y media.	E. Directora Nº10

Fuente: elaboración propia

Cuadro nº 2 Categorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías
Liderar procesos de enseñanza y aprendizaje	Rol del director en la Escuela
	Prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje
	Orientaciones pedagógicas directivas para la inclusión
	Herramientas para enfrentar las diferencias en el aula

Fuente: elaboración propia

Cuadro nº3 resultados categoría “Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje”

Categoría de análisis	Subcategoría	Análisis percepciones	Relatos directores/as
Liderar los procesos de enseñanza y aprendizajes	Rol del director/a en la Escuela	Prácticas más autoritarias menos inclusivas	<i>Yo creo que también es una responsabilidad de nosotros como equipo directivo que no hemos sido capaces de poder... no quiero, no quiero mal utilizar la palabra control, pero sí acompañar a los profesores en esa instancia, en ese momento de forma más permanente. (E. Director N°4)</i>
		Toma de decisiones unilaterales y exclusivas del director/a	<i>Escucho mucho sus proposiciones, sus propuestas, las tomo y las conversamos para..., para yo lograr lo que ellos quieren, pero también no al 100%, ni que el colegio tampoco..., o sea, tratar de equilibrar. Entonces, si bien es cierto ellos no toman la decisión, pero sí la proponen, la trabajan conmigo, yo la llevo y la expongo a... las demás personas, donde yo tengo que ir a todos los estamentos. (E. Director N°3)</i>
		Atributos de liderar por jerarquía son sólo del director/a	<i>A nivel de liderazgo, que es mi caso, que yo tengo que estar ahí, también trato en lo posible que en mi... eh... la área que es mía, que tengo que mirar a nivel general, tener también el tema de [lo] colaborativo... sí, sí se hace. (E. Directora N°2)</i>
	Prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje	Carecen de estrategias para fortalecer el desarrollo profesional de los docentes	<i>Bueno, hemos tratado de nosotros, la parte de arriba, de inventar estrategias, pero cuando ellos tienen que trabajar con la diversidad se complica mucho. Nosotros tenemos un equipo psicosocial, hemos tratado de hacer talleres, estrategias, para poder que ellos tengan como ciertas formas de trabajar, los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños al interior del aula y aun así igual lo siguen haciendo...no ha sido fácil. (E. Director n°5)</i> <i>Entonces ha costado hacer un trabajo de repente y yo siento que ahí como que faltó esa capacitación, esa capacitación de actualizar la mente de la gente, que estamos en un mundo distinto, con diversidad de gente en distintas situaciones. (E. Directora N°1)</i> <i>No tienen las herramientas para poder como..., para abordar este tipo de niños y que... y que para nosotros también ha sido un tremendo desafío. (E. Director N°4)</i>

		Motivar a los docentes para participar de los procesos de enseñanza y aprendizajes inclusivos.	<i>No todos los docentes se involucran porque es muy complicado, porque como hay mucha diversidad de alumnos, entonces hay miedo, hay temor, pero no miedo o temor... de que están haciendo algo mal, es más el temor de no saber cómo tratar al estudiante. (E. Directora N°3)</i> <i>Los profesores dicen nosotros cada vez tenemos menos herramientas o menos autoridad ¿ya? y la ley de inclusión nos está quitando más autoridad. (E. Directora N°9)</i>
	Orientaciones pedagógicas directivas para la inclusión	Carecen de conocimientos para dar orientaciones sobre inclusión.	<i>Quizás yo no maneje tanto la forma, las capacidades para poder poner de parte mía y poder, como equipo directivo, ayudar a mejorar aquello. Entonces, siento que ahí eh... se nos ha dejado muy abierto, muy, muy simple... No estamos capacitados para enfrentarlo al 100%. (E. Directora n°3)</i> <i>Porque considero que... por ejemplo, en el caso mío, yo, yo no digo que yo las tenga, pero yo también creo que nosotros como equipo directivo, considero que estábamos al debe en el tema de cómo trabajarlo porque yo creo que la Ley de Inclusión se nos vino encima... (E. Director N°4)</i>
	Herramientas para enfrentar las diferencias en el aula.	Falta de confianza desde los directivos hacia sus docentes.	<i>Se niegan, se niegan y no lo quieren aceptar porque es muy difícil trabajar con alumnos que tú les quieras desarrollar la habilidad y cómo les mantengo la disciplina, o vienen con otras conductas. (E. Directora N°3)</i> <i>O sea, yo veo que, eh... que los profesores siguen haciendo las mismas prácticas del año pasado, del año antepasado... (E. Director N°5)</i>

Fuente: Elaboración propia

77. Opiniones y tensiones de directivos de tres escuelas en los inicios de la implementación de la ley de inclusión escolar

María Teresa Rojas – mtrojas@uahurtado.cl

Natalia Salas

Alejandra Falabella

Patricia Guerrero

Universidad Alberto Hurtado – Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo - CEDLE

Por Ma. Teresa Rojas F, académica UAH

Natalia Salas, académica UAutónoma

Alejandra Falabella, académica UAH

Patricia Guerrero, académica PUC

Resumen

La ponencia comunica los resultados de un estudio de casos que, a partir de un diseño etnográfico identificó opiniones y controversias que surgen en tres escuelas enfrentadas a implementar la Ley de Inclusión promulgada en Chile el 2015. La investigación arroja que los directivos asocian la inclusión a la agregación de niños y niñas deficitarios, más que al trabajo en contextos de mixtura social, tal como lo promueve la ley. Los directivos aprecian positivamente que se trabaje en la disminución de la segregación escolar, pero advierten que las escuelas carecen de condiciones, recursos y perfiles profesionales para ello. El estudio identifica los obstáculos que, desde la perspectiva de los equipos directivos, dificultan la promoción de procesos de justicia social.

Descriptoros claves

Liderazgo inclusivo, ley de inclusión, justicia social, política de desegregación

Antecedentes del estudio

La Ley de inclusión comenzó su puesta en marcha en Chile el año 2016. Entre otras cosas, prohíbe la selección escolar en todas sus dimensiones, plantea eliminar gradualmente el copago que realizan las familias y elimina el lucro del sostenedor con fondos públicos. Sobre la selección escolar, establece un sistema de admisión aleatoria que, sobre la base de las preferencias de las familias, asigna a los estudiantes a las escuelas en un proceso comandado por un software. Este nuevo proceso de admisión es de aplicación gradual y comenzó piloteándose en la región de Magallanes, y el año 2017 se sumaron las regiones de Tarapacá, Coquimbo y O'Higgins. Además, la ley posee una serie de regulaciones adicionales que limitan las discriminaciones arbitrarias hacia los estudiantes, estableciendo límites a los procesos de suspensión y expulsión de niños y niñas.

La Ley de inclusión fue concebida como una política de de-segregación. Procura promover la mixtura social en los establecimientos, al tiempo de responsabilizar a las escuelas que son financiadas por el Estado con el aprendizaje de todos los estudiantes sin excepciones. En este sentido, su impacto debería sentirse con más fuerza en las escuelas particular subvencionadas que poseen sistemas de selección de estudiantes y que cobran financiamiento compartido a las familias. No obstante también se aplica a las escuelas públicas y particulares subvencionadas que poseen mecanismos de selección y/o expulsión de estudiantes o que puedan generar sanciones a los estudiantes que supongan discriminaciones arbitrarias.

En esta ponencia se presentan los resultados de un estudio realizado el 2017 que se detuvo en tres establecimientos escolares de Chile (dos en Santiago y uno en la VI Región). La investigación contempló una **aproximación etnográfica** que incluyó en cada caso un taller participativo inicial con los directivos del establecimiento para conocer sus opiniones y el tipo de acciones que están llevando a cabo a propósito de

la implementación de la ley. Luego se realizaron observaciones no participantes a las reuniones del equipo, aproximadamente durante tres meses. Se incluyeron además entrevistas semiestructuradas y conversaciones con docentes, estudiantes y apoderados para agregar sus puntos de vistas al tema indagado. El objetivo central fue conocer y describir las opiniones de los equipos directivos y docentes en torno a los propósitos de la ley, las condiciones de cada escuela para implementarlos y el vínculo que realizan los actores sociales entre este tipo de política pública y la promoción de la justicia social en la escuela.

Los resultados del estudio permiten identificar las principales tensiones que enfrentan los equipos directivos y docentes de tres establecimientos en el proceso de implementación de una política pública orientada a la desegregación escolar. Estas tensiones expresan, además, las opiniones y juicios que movilizan los actores escolares al momento de entender qué significa liderar una escuela desde una perspectiva inclusiva y de justicia social.

Marco teórico

a. Principios de un liderazgo inclusivo

La inclusión es un concepto polisémico, que se ha puesto en el tapete de las políticas educativas para reivindicar que el sistema escolar debe acoger las demandas de aprendizaje de la diversidad de sujetos que forman parte de la sociedad. No obstante, cuál es el alcance de estas demandas, es fruto de debate. Kumashiro (2000) clasifica la noción de “inclusión” según las formas en que los investigadores conceptualizan o “miran” al “otro” (el diferente, el problemático, el desvalido) que se está incluyendo/excluyendo.

Una **primera** es “mejorar las experiencias de los grupos que les parecen distintos o deficitarios”, es decir, autores que proponen que la inclusión pasa por tener contactos con otros. Esta perspectiva alude a las formas de comprender la inclusión como un problema de niños y niñas con necesidades educativas especiales o con déficits de distinta naturaleza, que requieren ser integrados al mundo escolar.

Una **segunda visión** se focaliza en “promover el conocimiento acerca del otro”. Esta postura entiende la inclusión como el conocimiento más a fondo de las personas diferentes o con dificultad.

Una **tercera mirada** cuestiona la noción de normalidad y entiende que las clasificaciones tienen un efecto estigmatizador, pues siempre se realizan sobre la premisa (implícita o explícita) que existe un sujeto normal (o promedio). Por tanto, existe inclusión cuando una comunidad cuestiona las formas hegemónicas de apreciar la realidad y se abre a entender que todos los sujetos son diversos.

Por su parte, O'Malley, Long & King (2015) y Blackmore (2009) relevan la importancia de comprender que los procesos inclusivos tienen su origen en una pregunta de larga data en la historia de los sistemas escolares sobre la justicia social, como es la relación entre educación y democracia. Los autores consideran que una educación inclusiva implica:

- Favorecer una convivencia democrática y participativa en la escuela y su comunidad que permita criticar y transformar las relaciones sociales basadas en las desigualdades arbitrarias.
- Fomentar el reconocimiento de las múltiples identidades de los sujetos, cuestionando las desigualdades y estigmatizaciones originadas en las condiciones de clase social, raza, género, edad.
- Crear espacios seguros para que niños y niñas se expresan y construyan sus aprendizajes, procurando que sus resultados e itinerarios sean equitativos.

Al respecto, Ryan (2006) aboga por la promoción de una “**conciencia crítica**” como aspecto relevante de los liderazgos inclusivos, entendida como conversaciones que visibilizan conflictos, permiten escuchar al otro y ponen de manifiesto las microdiscriminaciones que los diferentes actores viven en las escuelas. Esta

dimensión, exige que los liderazgos sean concebidos como procesos de construcción de confianzas y apertura, cuestión que requiere establecer un vínculo muy directo entre inclusión y democracia.

b. Acciones vinculadas a un liderazgo directivo

La literatura revisada destaca ciertas acciones, propias de la gestión de un establecimiento, que son claves en la promoción de una cultura inclusiva en la escuela. Entre ellas,

- **La acogida y el afecto como punto de inicio de una relación de reconocimiento de la diversidad, de respeto a las identidades y de sana convivencia.** En la experiencia internacional este punto es clave. Las organizaciones inclusivas generan climas de confianza, poseen mecanismos para escuchar a los estudiantes y adultos de la escuela, aprecian la presencia de todos y todas y refuerzan a los sujetos desde la comprensión y afecto, respetando las diferencias y evitando los juicios.
- Un segundo aspecto es comprender la inclusión como la búsqueda de estrategias, innovaciones y esfuerzos para que **todos los niños y niñas aprendan**.
- Un tercer tema importante en la promoción de un liderazgo inclusivo es **la escucha y participación de los actores**. No se trata solo de atender sus demandas y expectativas, sino que generar espacios de diálogo y conversación. Tal como afirma O'Malley (2015), la convivencia democrática no puede ser solamente declarativa, sino activa y vivida.
- Un cuarto punto, vinculado con el tema anterior, se refiere a la existencia de **espacios reales de deliberación de los docentes**, pues liderar procesos inclusivos implica, además, conversar sobre las propias creencias de los profesionales respecto a la diversidad, la "normalidad", la justicia, etc.
- Un cuarto tema es el **reconocimiento de la población más vulnerable y que requiere ser acompañada de forma intensiva**. Una escuela que acoge la diversidad, también debe contar con mecanismos de diagnóstico para identificar a los grupos que han sido víctimas de vulneraciones por su clase social, etnia, nacionalidad, condición sexual o de género, capacidades físicas y cognitivas, entre otras.

Caracterización de las tres escuelas

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Dependencia y mercado educativo en el que se inserta	Liceo emblemático de dependencia municipal en contexto escolar competitivo	Colegio semi-rural particular subvencionado en contexto poco competitivo, de administración familiar	Colegio particular subvencionado con fines de lucro en un contexto altamente competitivo
	Copago de \$7.000	Copago de 16.500 (se elimina el 2017)	Copago de \$73.000

Resultados y discusión

Tensiones que dificultan los liderazgos inclusivos orientados a la justicia social

El estudio permite identificar las tensiones que viven los establecimientos que intentan orientarse hacia la inclusión y promover la justicia entre la comunidad. La ley de inclusión, al momento del estudio, resulta poco conocida y solo se conocen sus alcances generales; no obstante, directivos y docentes denuncian que sus escuelas no están preparadas para los objetivos de la inclusión, dado que existen condiciones y recursos insuficientes en el sistema educativo para ello. Al respecto, el estudio levanta cuatro tensiones que deben tenerse en cuenta.

Una primera tensión son las **creencias de los docentes y los directivos**. La noción de inclusión, como se afirmó más arriba, está estrechamente vinculada a la idea de acoger a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Existe escasa reflexión sobre las nociones de diversidad, identidades, diferencias, entre otras, que permita que los profesionales de las escuelas amplíen su visión de inclusión hacia miradas sobre la democracia, la justicia y el derecho a ser reconocido.

Una segunda tensión son las **condiciones de trabajo en las escuelas**. Se observa la falta de tiempo para planificar, de recursos, pero también de espacios para pensar la pedagogía colaborativamente y replantearse en sentido de la educación.

Una tercera tensión está dada por la **política de aseguramiento de la calidad** que basa sus resultados en los test estandarizados (SIMCE). Acá existe una contradicción evidente y muy denunciada desde las escuelas. Una escuela inclusiva, que no seleccione, que no lucre y que fomente la diversidad de su alumnado, no puede constituirse rápidamente como una escuela de excelencia (en términos de resultados en el SIMCE). La presión por los resultados académicos se orienta hacia fines que pueden ser altamente incompatibles con la inclusión social.

Un tema que aparece recurrentemente es la **capacitación de los docentes**, sindicado como un problema para la mayoría de los directivos. Estos perciben que los docentes no están preparados para los desafíos que demanda la ley de inclusión, y que, en este punto, estriba la dificultad fundamental para orientar sus escuelas hacia la promoción de la justicia social.

No obstante lo anterior, y a pesar de que la inclusión está vinculada casi exclusivamente a niños y niñas con NEE, hay un segmento de docentes, en las escuelas estudiadas, que la asocian a la **justicia de reconocimiento**. Es decir, al derecho que poseen los niños a vivir sus identidades sociales y culturales en un ambiente de diversidad que no esté sujeto a estigmatizaciones ni clasificaciones a la infancia (Ryan, 2006). En especial, en el perfil de profesionales que tienen alguna formación académica en temas de inclusión o educación especial, se construye un cierto sentido de urgencia respecto a la responsabilidad que posee la escuela en la educación de niños y niñas de recibir una enseñanza más abierta a la diversidad. Estos profesionales “lideran” una narrativa sobre la inclusión que es apreciada por el resto de los actores de la escuela. Para ellos y ellas, la ley de inclusión, aun cuando la mayoría no ha leído el texto de la ley, sería un reforzamiento a las políticas inclusivas de estos últimos años emanadas desde el MINEDUC.

Conclusión general

La discusión sobre los cambios reglamentarios que regulan suspensiones y expulsiones de estudiantes presentes en la ley, moviliza conversaciones, enfrenta a los actores de la escuela en torno a los valores de autoridad, respeto, diálogo, entre otros, y estructura discursos, como se afirma más arriba, de reconocimiento de derechos de niños y niñas. Este proceso de gradual construcción de una justicia de reconocimiento es liderado en las escuelas estudiadas por los equipos PIE y las jefas de UTP.

El conocimiento de la ley de inclusión, o más bien, la percepción general que de ella se tiene, apunta a relacionarla con una regulación que promueve la justicia social y que requiere desencadenar prácticas que apunten a la inclusión de individuos con algún tipo de déficit. Esta forma de comprensión es coherente con las racionalidades que han imperado en las políticas educativas en Chile estos últimos 30 años. La política es apreciada como dispositivo de reparación de los sujetos individuales y de las debilidades que portan. Distinta a una noción que entiende que no son los sujetos los que portan los déficits, sino que estos son el resultado de estructuras de exclusión y de desigualdad en la repartición de bienes, derechos y responsabilidades (Ryan, 2006).

Bibliografía

- Blackmore, J. (2009). Leadership for social justice: A trasnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education* , 4 (1).
- Kumashiro, K. (2001). "Posts" Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3).
- O'Malley, M. P., Long, T. A., & King, J. (2015). "What do you do all day?: Navigating the challenges of school leadership as an early career principal. *Journal of cases in educational leadership* , 18 (2), págs. 107-121.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools* , 5 (1), 3-17.

78. Nuevo Sistema de Admisión Escolar: insumo para la toma de decisiones de los sostenedores.

Mario Garay A., Universidad de Magallanes

Mario Sillard V., Universidad de Magallanes

Introducción

A partir del año 2016, Chile ha estado implementando paulatinamente un sistema centralizado de postulación a todos los colegios que reciben financiamiento público. Este sistema permite a las familias postular a los colegios de su interés a través de una plataforma única y tiene como objetivo optimizar las preferencias de las familias.

La presente investigación tiene carácter exploratorio, dado que indaga en torno a cómo se comportó la matrícula con el Nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) que se implementó para el proceso 2018, en 5 regiones del país.

Los resultados obtenidos indican que la cantidad de demanda se correlaciona con los puntajes SIMCE del establecimiento, y se concentra además en establecimientos particulares subvencionados con bajo nivel de IVE.

Palabras Claves: Condiciones de Admisión – Subvención Educativa – Calidad de la Educación – Opciones Educativas – Gestión Educativa.

Fundamentación Teórica

La Mayoría de los estudios realizados sobre la educación chilena deja en evidencia la segmentación social, de modo que el perfil socioeconómico está muy marcado por el tipo de establecimiento al que asisten los estudiantes: las escuelas privadas atienden a familias de nivel socioeconómico alto; las escuelas privadas subvencionadas —que reciben recursos del Estado y pueden cobrar un arancel obligatorio, sin perder el subsidio—, albergan a familias de nivel medio; y las escuelas municipales atienden principalmente a familias de nivel socioeconómico medio-bajo y bajo (Valenzuela et al., 2014). Si bien, la evolución del sistema educativo ha elevado sustancialmente las posibilidades de elección y cobertura educacional, no resulta claro cómo ha contribuido al desempeño educativo pero lo que sí es indiscutible es su efecto negativo en la matrícula en el sector público.

El régimen de *vouchers*, sumado al sistema de financiamiento compartido, ha propiciado tanto un proceso de segregación socioeconómica como un problema de sustentabilidad financiera en el área municipal. Las escuelas municipales son asociadas a los estudiantes más pobres y de bajo rendimiento y los apoderados comienzan a intentar eludir esas escuelas haciéndoles bajar en matrícula (Córdoba, 2014), y por tal motivo las familias de clase media, tienden a preferir las escuelas con co-pago, como un modo de alejarse de sectores sociales estigmatizados (Canales, Bellei & Orellana, 2016). En resumen una percepción de baja calidad de la escuela por parte de los apoderados, podría potenciar los efectos adversos sobre el sistema educativo (Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., Contreras, M., 2018). Entonces “se plantea así una estrecha relación entre el hecho de poder y saber escoger escuela, con la posesión de recursos económicos y culturales” (Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C., Contreras, M., 2018: 6). Lo anterior deja en evidencia que este sistema de financiamiento es ineficiente en la generación y control de la oferta (Eyzaguirre, Hernando & Blanco, 2018).

La discusión de política pública en Chile, desembocó en la Ley de Inclusión (Ley 20.845), que en la práctica busca limitar el funcionamiento de los establecimientos que reciben recursos públicos prohibiendo el copago por parte de los padres, la selección de estudiantes, y el lucro. En teoría, estas

medidas debeieran ir disminuyendo la segregación en las escuelas, las que no pueden seguir discriminando por razones económicas y/o académicas.

A la luz de los datos, el reciente sistema de selección es bastante eficiente en generar un nuevo entorno en donde los establecimientos ahora tienen baja capacidad para manipular la demanda estudiantil a su favor y seleccionar un perfil específico que le permita quedarse con estudiantes de más alto rendimiento académico o de otro tipo de mérito.

Con el SAE se pueden ver con nitidez y transparencia algunos elementos que no eran visibles con el sistema antiguo, entre los que se cuenta la real demanda que tienen todos los establecimientos públicos y particulares subvencionados, y la cantidad de rechazos cuando las familias son asignadas.

El SAE entrega información valiosa, principalmente para los sostenedores del sector municipal, pues permite conocer en detalle qué establecimientos son altamente demandados por las familias así como aquellos que resultan con baja demanda. Esta información no sólo es fundamental para comprender la valoración que tienen las familias por cada establecimiento sino que también entrega un insumo importante a los sostenedores para potenciar sus planes de mejora, con el objetivo de mejorar la “calidad del servicio educativo” y de este modo poder incrementar su matrícula.

Lo anterior es clave para los procesos de liderazgo educativo tanto de los directivos de los establecimientos, como de los sostenedores, ya que comprender el comportamiento de los apoderados, a través del SAE implica sistematizar información relevante para el desarrollo de cambios y mejoras educativas, especialmente en lo que dice relación con la implementación de prácticas exitosas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en las escuelas vulnerables (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), donde los efectos de un buen liderazgo son aún más necesarios y se comprenden como aquellos que se ejercen desde decisiones sustentadas en información válida, confiable y contextual. Lo anterior significa, por ejemplo, que en los planes de mejora se pueden incorporar medidas tendientes a modificar la organización interna del establecimiento, buscando estrategias involucrar a los/las apoderados/as; y más importante aún, desarrollar estrategias que permitan focalizar un proyecto educativo atractivo de cara a los postulantes, buscando captar y mejorar los índices de matrícula en aquellos establecimientos de baja demanda.

Este último punto es estratégico ya que si no se revierte la baja matrícula, en especial en algunos establecimientos municipales, se produce un impacto negativo desde el punto de vista financiero y podría afectar la calidad educativa (Eyzaguirre, Hernando & Blanco, 2018).

Lo anterior significa, por ejemplo, que en los planes de mejora se pueden incorporar medidas tendientes a modificar la organización interna del establecimiento, buscando estrategias involucrar a los/las apoderados/as; y más importante aún, desarrollar estrategias que permitan focalizar un proyecto educativo atractivo de cara a los postulantes, buscando captar y mejorar los índices de matrícula en aquellos establecimientos de baja demanda. Para esto se necesita una dirección con liderazgo dentro del proceso de gestión, ya que “la evidencia nos indica que los directores efectivos favorecen y crean un clima organizacional de apoyo a las actividades escolares; promueven objetivos comunes; incorporan a los docentes a la toma de decisiones, planifican y monitorean el trabajo pedagógico” (Uribe, 2007: 150).

En este sentido, la mejora debe ser una estrategia para el cambio que se focalice en el aprendizaje, con énfasis en las prácticas en aula y en una gestión que apoye los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hopkins, 2008). Se entiende que cada escuela debe encontrar su trayectoria particular para iniciar el cambio y poder generar escenarios educativos que sean enriquecedores, tanto para sus alumnos, como para la organización (Calvo et al., 2012), y para que esto ocurra, se necesita tiempo y planificación (Sancerni & Lis, 2013). Asumiendo que las capacidades de mejora de las escuelas son limitadas, especialmente en los establecimientos poco demandados y con baja matrícula, se hace preciso un nuevo marco de política informativa hacia los apoderados que buscan tener referencia sobre los establecimientos, sus particularidades y las cualidades de estos. Este nuevo escenario requiere de líderes educativos de las escuelas y los sostenedores desarrollen competencias más sólidas para la mejora educativa.

El SAE provee información fundamental respecto a los flujos de demanda por establecimientos y ‘lo que están pensando’ los apoderados a la hora construir listas de prioridades. En ese marco, puede aportar a proyectar la cobertura educacional en ciudades que envejecen (o descienden su población en edad escolar) o a la inversa, ciudades que por razones demográficas o productivas, verán explosivos crecimientos urbanos.

El SAE puede aportar a encontrar vínculo entre dos polos macro y micro. Por un lado, a nivel sistémico, la buena educación pública tiene que ser inclusiva y el sistema debe rediseñarse para disminuir la variabilidad entre las escuelas de alta y baja calidad, impidiendo que haya una oferta de calidad atractiva solo en unos pocos establecimientos y por otro lado, transformarse en un insumo anual para directivos y sostenedores, que -además de ser parte de un proceso de asignación de estudiantes-, es también una fuente confiable de cómo la ciudadanía valora, desea o rechaza a los establecimientos.

Objetivo

“Analizar descriptivamente la oferta y la demanda educacional, así como las postulaciones de las familias en las 5 regiones en que se implementó el NSA y proveer información objetiva de los resultados de las postulaciones con el fin de retroalimentar a los directivos y sostenedores”

Método

En el presente trabajo se analizaron los resultados del proceso del Nuevo Sistema de Admisión Escolar para el año académico 2018, se optó por una metodología cuantitativa correlacional ya que permite conocer la distribución de ciertas variables de interés en una población o muestra determinada (Hueso y Cascanti, 2012), a través de mediciones estandarizadas. Si bien, esta forma de análisis puede ser reduccionista en torno a un fenómeno social observado, permite contestar nuestras preguntas de investigación e hipótesis previamente establecidas.

Mediante una base de datos facilitada por el MINEDUC, se analizaron las postulaciones realizadas por los apoderados para comprender cómo se había llevado a cabo el proceso, poniendo foco a la comprensión de cómo se distribuían las postulaciones en las cinco regiones donde se implementó el NSA (Tarapacá, Coquimbo, O’Higgins, Los Lagos y Magallanes). De esta manera, se realizó un análisis descriptivo en base a tablas de frecuencia y contingencia en relación a las primeras preferencias comparadas por dependencia y estudiantes prioritarios.

Se consideraron solo las postulaciones a Pre-Kinder y Kinder, con el objetivo de priorizar la observación del fenómeno en los niveles en donde los apoderados están ingresando al sistema educativo. La muestra de los apoderados suele ser más fidedigna en cuanto a heterogeneidad socioeconómica y mayor “depuración” en torno a la búsqueda de establecimiento a diferencia de las postulaciones en otros niveles.

Como criterio de exclusión también, se omitieron del análisis los establecimientos que tuvieran menos de 20 vacantes, principalmente con el objetivo de que las instituciones más pequeñas, sobre todo, las que están ubicadas en entornos con baja densidad poblacional, no alteraran los resultados de preferencias al tener bajo o alto número de cupos tratándose de la única oferta existente en la zona o bien, por existir una baja población en edad escolar.

Resultados

En base a los criterios de exclusión con los que se trabajó, se consideraron para el análisis 856 establecimientos y sus respectivas postulaciones a Pre-Kinder y Kinder. Como se puede apreciar existen más de 43 mil vacantes que recibieron más de 29 mil postulaciones. En la Tabla 1, se observa a dónde fue direccionada la primera preferencia de esos 29 mil postulantes.

Tabla 1. Detalle de oferta de vacantes y primeras preferencias (fase regular) por región y dependencia.

Región	Dependencia	N ^o Establecimientos	Vacantes	P r i m e r a s Preferencias	Pref/Vacantes
Tarapacá	Municipal	24	1.506	984	65%
	P. Subvencionado	35	2.407	2.440	101%
Coquimbo	Municipal	127	5.428	2.264	42%
	P. Subvencionado	87	5.224	6.804	130%
O'Higgins	Municipal	194	8.739	2.634	30%
	P. Subvencionado	106	6.220	5.411	87%
Los Lagos	Municipal	136	6.070	2.060	34%
	P. Subvencionado	109	6.012	5.437	90%
Magallanes	Municipal	24	1.334	821	62%
	P. Subvencionado	14	780	941	121%
Total	Municipal	505	23.077	8.763	38%
	P. Subvencionado	351	20.643	21.033	102%

Si segmentamos solo los establecimientos que tienen más demanda que vacantes, podemos apreciar lo siguiente en la Tabla 2:

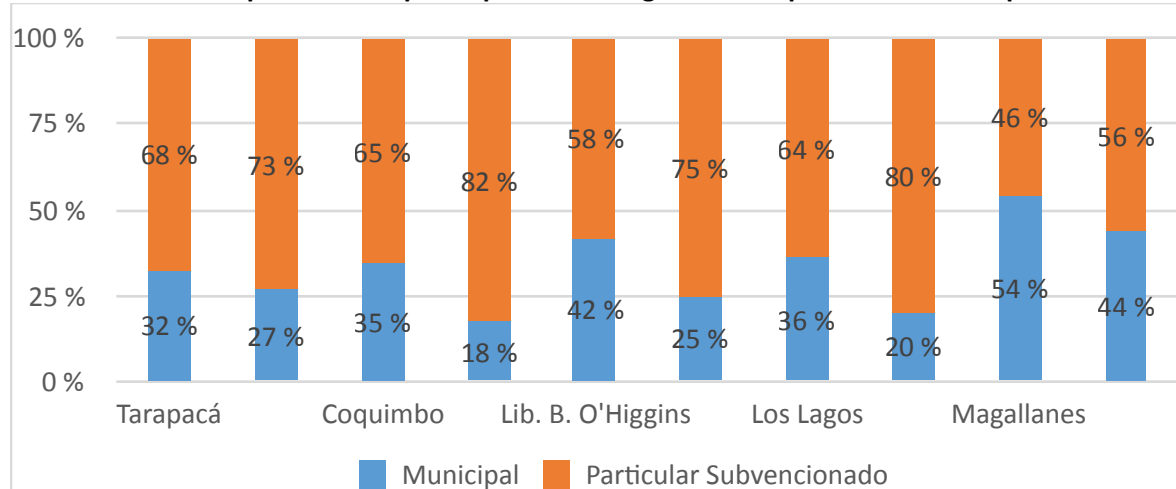
Tabla 2: Establecimientos (163) que tienen más “primeras preferencias” que vacantes por región y dependencia.

Región	Dependencia	N ^o Estab.	Vacantes Ofrecidas	P r i m e r a s Preferencias	Excedente	% de excedentes s o b r e vacantes
Tarapacá	Municipal	5	327	362	35	11%
	P.Subvencionado	14	1.129	1.942	813	72%
Coquimbo	Municipal	10	418	548	130	31%
	P.Subvencionado	47	2.858	5.593	2.735	96%
O'Higgins	Municipal	5	226	390	164	73%
	P.Subvencionado	36	2.069	3.481	1.412	68%
Los Lagos	Municipal	6	272	292	20	7%
	P.Subvencionado	32	2.080	3.852	1.772	85%
Magallanes	Municipal	2	116	304	188	162%
	P.Subvencionado	6	262	639	377	144%

Hay 163 establecimientos que consignaron más primeras preferencias que las vacantes que ofrecían, o sea, un 19% del total de establecimientos analizados. Lo relevante para nuestro análisis, es que la “concentración” de preferencias en los establecimientos más demandados es diferente región por región. En el caso de Magallanes, hay más “excedente” que vacantes tanto para el sector municipal como para el sector subvencionado, cuestión que no ocurre en el resto de las regiones.

En Magallanes, hay 377 postulantes que no logra ingresar en su primera opción de colegio particular subvencionado y 188 estudiantes en la misma condición que pusieron primera preferencia un establecimiento municipal. Llama la atención, el “desborde” de querer entrar a un establecimiento municipal con alta demanda, no es un fenómeno de tal intensidad replicado en ninguna otra región.

Gráfico 1. Primeras preferencias por dependencia segmentando prioritarios de no prioritarios.



En el mismo plano, se puede apreciar en el gráfico 1, cómo se comportan las primeras preferencias tanto de estudiantes prioritarios como de no-prioritarios que vuelve a dar una diferenciación importante de Magallanes respecto al resto de las regiones. Las familias magallánicas prioritarias optan mayoritariamente por un establecimiento municipal (54%), cuestión que no ocurre en las otras regiones de Chile (ninguna pasa del 42%). Las familias no-prioritarias postulan en un 44% a un establecimiento municipal, también el valor más alto en el comparativo con otras regiones.

Conclusiones

De acuerdo a la información analizada, se advierte que la implementación del NSA en las 5 regiones (Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins, Los Lagos y Magallanes) ha permitido que un 63,7% de los postulantes quede asignado a su primera preferencia y un 81,7% en alguna de las 3 primeras. Pero el dato que más relevancia adquiere, y que consideramos importante para la propuesta de análisis es que solo un 19% de los establecimientos tiene más preferencias que vacantes. Los cuales se descomponen de la siguiente manera: un 83% son particulares subvencionados y 17% municipales, 51% de ellos son sin copago y el 49% restante con copago.

Esto implica potencialmente, que con las características específicas de la región de Magallanes y específicamente en la comuna de Punta Arenas, existe una posibilidad para la administración de la educación pública en cuanto a la oportunidad de aplicar mejoras de gestión y optimizar la captación de matrícula en base a la información objetiva que otorga el NSA. Vale decir, los datos, indican que hay (a diferencia de otras regiones) una proporción de estudiantes y familias que opta por establecimientos públicos que son percibidos como “deseables” y de alta calidad.

Esta información es relevante de cara a la toma de decisiones tanto por parte de sostenedores como de directivos de los establecimientos ya que permite fundamentar la implementación de estrategias tendientes a fortalecer la institución para hacerla más atractiva. Lo anterior da la oportunidad de cuestionarse al sostenedor y a los establecimientos sobre aspectos relativos a: Qué hacer con ese “excedente”, tomar decisiones para incrementar infraestructura, cómo potenciar e incorporar otros establecimientos públicos a captar y heterogeneizar las elecciones de esos apoderados, entre otros.

El factor copago, además, se constituye como un elemento fundamental para incorporar al análisis. Según la Ley de Inclusión (Ley 20.845), no solo se elimina la selección (que es el elemento central en esta investigación) sino que también se eliminará gradualmente el “financiamiento compartido”, es decir, el arancel que aportan los apoderados. De esta manera, la red de sostenedores públicos, debieran considerar que el escenario planteado por parte de las preferencias de los apoderados en el presente, cambiará cuando los establecimientos con copago queden imposibilitados de cobrar. Y deberán por tanto, si es que buscan utilizar la información clave que aporta el NSA, apurar planes remediales y de fortalecimiento de sus establecimientos claves antes de que ocurra que todos los establecimientos pagados se vuelvan gratuitos.

Finalmente, ante las dudas y la resistencias que pueda generar en ciertos segmentos de la sociedad un sistema de admisión centralizado y que incorpora aleatoriedad, proponemos poner el foco en lo que el NSA puede aportar no solo en términos de asignación de los estudiantes en base a sus preferencias sino también como una potente herramienta de gestión. Las familias por ejemplo, que reportan disconformidad o ansiedad lo hacen porque visualizan que existe una escasa cantidad de establecimientos deseables. En este sentido sería más positivo potenciar, invertir y mejorar la educación pública en un sistema sin encontrar escuelas de “baja calidad” percibida.

Referencias

- Canales, M.; Bellei, C.; Orellana, V. ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia: UACH, v. 42, n. 3, p. 89-109, 2016.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 13, n. 1, p. 56-67.
- Eyzaguirre, S., Hernando, A. & Blanco, N. (2018). Cargando con la Mochila ajena. Resultados y desafíos del nuevo Sistema de Admisión Escolar. Puntos de Referencia. N° 498. Centro de estudios Públicos. Diciembre del 2018
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Review of research. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY.
- Ley 20.845 De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 8 de junio de 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Orellana, Víctor, Caviedes, Sebastián, Bellei, Cristián, & Contreras, Mariana. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230007. Epub February 01, 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>
- Sillard, M., Garay, M & Troncoso, I. (2018). Análisis al Nuevo Sistema de Admisión Escolar en Chile: La Región de Magallanes como Experiencia Piloto. *Calidad en la Educación* N° 49, pp. 112-136

LIDERAZGO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

79. Liderazgo inclusivo en la Escuela Infantil. Análisis de un estudio de caso para la promoción de la Atención Temprana

Inmaculada González Falcón
Katia Álvarez Díaz
Inmaculada Gómez Hurtado
M^a José Carrasco Macías

RESUMEN

La inclusión educativa sigue siendo un reto por lograr en el primer ciclo de educación infantil. Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso llevado a cabo en una Escuela Infantil del Sur de España. El objetivo fue indagar sobre los condicionantes del liderazgo inclusivo a partir de las prácticas implementadas por la directora del centro en relación a la atención temprana. Para ello se aplicaron técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. Los resultados subrayan una distribución jerárquica en el desempeño de las tareas y un modelo de dirección más cercano a la gestión que al liderazgo. Asimismo, sobresalen la escasa coordinación con los agentes externos y participación de las familias.

Palabras claves: educación infantil, atención temprana, liderazgo inclusivo, dirección escolar, escuela infantil.

ABSTRACT

Educational inclusion remains a challenge to be overcome in the first cycle of Early Childhood Education. In this paper we present the results of a case study carried out in a nursery school in southern Spain. The aim was to examine the conditioning factors of inclusive leadership based on the practices implemented by the school principal in relation to early care. To this end, we applied different qualitative techniques such as semi-structured interviews, observations and documentary analysis. The outcomes highlight a hierarchical distribution in task performance and an executive model closer to management than to leadership. Similarly, the lack of coordination with external agents and family participation stands out.

Keywords: early childhood education, early care, inclusive leadership, school management, nursery school.

INTRODUCCIÓN

La diversidad se hace cada vez más patente en la escuela y, consecuentemente, el reto de atender los desafíos que genera. Entre ellos, garantizar la inclusión y atención temprana (en adelante AT) del alumnado en la escuela infantil (en adelante EI). Ello supone avanzar del carácter meramente asistencial hacia el fundamentalmente educativo y encaminarse hacia prácticas profesionales que aseguren espacios de mayor equidad (Murillo & Hernández, 2011), pertinencia (Peralta, 2008) e igualdad (Dubet, 2012).

Precisamente la AT se manifiesta como una de las intervenciones de mayor relevancia en la población infantil de 0-3 años, cuya finalidad es dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo o en riesgo de padecerlo (Grupo de Atención Temprana, 2000). Hablar de AT en el primer ciclo de Educación Infantil conlleva reconsiderar el modo de gestión y liderazgo de la propia escuela. Es decir, la renovación de las funciones vinculadas a la prevención e intervención educativa, de las competencias profesionales de la dirección y equipo educativo, y de las estrategias interdisciplinarias que se llevan a cabo para favorecer la inclusión, entre otras. En este sentido, la literatura sitúa al liderazgo como una variable imprescindible para desarrollar los procesos de innovación y calidad educativa de las escuelas (Hadders, 2011; Bolívar, López y Murillo, 2013). Y a los directores como agentes claves en el desarrollo de políticas inclusivas (González-Falcón et al., 2016; León, 2012).

Dos son, por tanto, los motivos que justifican la elección de esta temática: 1) la necesidad de garantizar la AT en la EI para evitar la exclusión y discriminación en la primera infancia y 2) la importancia de desarrollar un liderazgo inclusivo desde la dirección escolar para que ello sea posible.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La disparidad y complejidad de aspectos curriculares, organizativos y de intervención educativa para la adecuada respuesta a las necesidades del alumnado, hace improbable que una sola persona pueda desempeñar las funciones de un liderazgo para todos y en todas las condiciones (Ainscow y Miles, 2013; Fernández, y Hernández, 2013). Así, se vienen desarrollando diversas líneas de investigación nacionales e internacionales (Ashikali y Groeneveld, 2015; Sims, Waniganayake y Hadley 2018; Hakansson, 2019) sobre gestión de la diversidad y liderazgo que coinciden en que es inevitable un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2004), distribuido (Spillane, 2006) y participativo (Ryan, 2006) para desarrollar un verdadero liderazgo inclusivo.

Tomando como prioridad esa idea, cabría cuestionarse cuáles deben ser las acciones que se le reclama hoy día a la dirección escolar de una EI para ejercer un liderazgo inclusivo que no esté basado únicamente en la figura de gestor de centro. Compartiendo las palabras de Gómez-Hurtado (2014), todo ello comienza por tomar la acción de la dirección como una tarea “patrimonial de grupo” (p.160), en la que se comparten iniciativas y se construye la cotidianidad del centro a partir de un trabajo colaborativo y coordinado (Coronel, 2005). De ahí que este tipo de directores sean fundamentales para alcanzar los principios de la inclusión (Murillo y Hernández, 2011).

Sin embargo, aún existen limitaciones que impiden la implicación de un liderazgo inclusivo en la EI. Los estudios de Boekhorst (2015), Beneke y Cheatham (2016) concuerdan en la presencia de varias debilidades como la ausencia de una comunidad cohesionada, la disparidad de valores y creencias en torno a la inclusión o la escasez de recursos para la interdisciplinariedad que conlleva la atención a la diversidad. A este respecto, estudios como los de Leithwood (2004) y Buceta (2011) consideran fundamental promover el desarrollo profesional del equipo educativo, establecer relaciones de confianza con la comunidad y rediseñar nuevos patrones de colaboración y comunicación horizontal.

Esas variables permiten observar que la influencia de la dirección es imprescindible en un liderazgo inclusivo. Entre otros aspectos, porque el liderazgo inclusivo implica ir más allá de la propia acción directiva individual y desarrollar una dirección compartida (Ossa et., al, 2014) en la que participa el resto de la comunidad educativa. Por todo, ello parece razonable investigar sobre las limitaciones y posibilidades del liderazgo inclusivo en las escuelas de educación infantil desde la dirección escolar.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca dentro de las acciones promovidas por la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, RILME, (Proyecto EDU2017-90606-REDT). El propósito de este estudio fue investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la gestión de la AT y liderazgo inclusivo en la escuela infantil para, a continuación, definir propuestas de mejora en este ámbito. En este sentido, se trata de indagar sobre los condicionantes del liderazgo inclusivo a partir de las prácticas implementadas por la directora del centro en relación a la AT.

Para ello se optó por la metodología cualitativa. Concretamente, por el estudio de caso dado que la finalidad era indagar en las percepciones y significados de la comunidad educativa para conocer con exhaustividad una determinada realidad (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Los instrumentos empleados fueron la observación, las entrevistas semiestructuradas (dirección, profesorado, familia y equipo terapéutico) y análisis de documentos. La información, se codificó a partir de un sistema de categorías que fue emergiendo del análisis.

A continuación se presenta el estudio de caso de una escuela infantil del Huelva capital (España), con programa de AT y una directora experimentada. Los resultados se analizan en función de los siguientes temas emergentes: tipo de liderazgo implementado por la directora, distribución del liderazgo, y condicionantes para la inclusión y el liderazgo inclusivo.

RESULTADOS

En el centro analizado, la directora destaca como la figura clave en la gestión y dirección, obviando la colaboración del resto del equipo educativo. El trabajo recae bajo su figura y se tiende hacia un liderazgo centrado en la tarea, más que a un liderazgo distribuido en la comunidad educativa. En este sentido, se evidencia una división de grupo “dirección-equipo educativo” orientada hacia la verticalidad de un organigrama claramente jerárquico, y donde el intercambio de información suele producirse de manera unidireccional. El equipo educativo apenas tiene tiempo, si quiera, para coordinarse entre sí, y son escasos los momentos que comparten para revisar las actuaciones de cada parte y asumir decisiones colectivas. La directora es quien comunica personalmente a cada educadora qué aspectos se han de reforzar y cómo se ha de llevar a cabo para conseguir los objetivos que ella misma fija como prioritarios.

Este tipo de liderazgo excluye al resto de profesionales y comunidad educativa en la toma de decisiones. Todas las acciones se consultan previamente con la directora. Ello se refuerza con las concepciones que el equipo docente tiene sobre el liderazgo. Se considera que lo natural es que recaiga exclusivamente sobre la dirección. Este tipo de prácticas generan, por tanto, falta de iniciativa y autonomía por parte del equipo educativo. No obstante, tanto el profesorado como la dirección reconocen la necesidad de mejorar la formación del personal docente para desarrollar estrategias que favorezcan el éxito educativo e inclusión. En este sentido, se reconocen esfuerzos por parte de la dirección por mejorar las competencias profesionales de su equipo, aunque también se valoran como insuficientes. El incremento del trabajo burocrático por parte de la dirección también pone trabas para atender a las necesidades formativas y a las funciones de carácter grupal y pedagógico.

Por otro lado, las concepciones que la comunidad educativa presenta en relación a la atención a la diversidad también destacan como obstáculos para la inclusión educativa. Parte de la plantilla asocia la diversidad sólo con necesidades educativas especiales del alumnado, identificado diversidad con problemas y, por ende, con la AT. La dirección y equipo docente consideran además que los principales

responsables de la AT, son la familia y el equipo terapéutico externo. Subrayan que el principal problema recae en la falta de participación periódica de las familias en la EI debido a las condiciones laborales, la sobrevaloración de los equipos externos en términos de intervención y a la falta de concepción educativa que tienen de este ciclo. Por todo ello, tampoco han desarrollado desde la EI un plan integral e interdisciplinar de actuación en AT, lo que se traduce en una clara descoordinación con las familias y el equipo terapéutico externo. Las escasas iniciativas realizadas se han centrado en mejorar ciertas habilidades y destrezas del personal educativo a la hora de implementar las actuaciones sugeridas por el equipo terapéutico, aunque sin un planteamiento educativo integral que las sustente.

CONCLUSIONES

El liderazgo inclusivo de la EI analizada es un aspecto secundario. En este contexto, se trata de dar respuesta a las necesidades más inmediatas del alumnado y a las tareas burocráticas obviando su intervención e implicación en el sistema de AT. Precisamente, esta perspectiva de gestión pasa por redimensionar la concepción dicotómica que divide las tareas directivas de esta escuela infantil en dos campos de acción: el administrativo y el pedagógico para la promoción de una cultura de centro que reconozca el y promueve el trabajo colaborativo e inclusivo. De acuerdo con Ritacco (2019), el director debe concebirse como una figura cuyas aptitudes en el desarrollo de buenas prácticas inclusivas se localicen en fomentar el aprendizaje cooperativo y apoyar la autonomía de intervención. Es decir, el rol de la dirección como líder educativo y no como gestor educativo. Y justamente tales competencias son las que menos se dan en la directora de la escuela analizada. Este hallazgo coincide con trabajos desarrollados por Precey y Mazurkiewicz (2013) y Ashikali y Groeneveld (2015) quienes sugieren que los líderes deben adoptar actitudes que favorezcan la puesta en práctica de la implicación y participación democrática.

Asimismo, se considera primordial reconocer la importancia de la EI en la AT y educación inclusiva, siendo fundamental para reforzar las intervenciones terapéuticas del alumnado (Grupo de Atención Temprana, 2000). Para ello, la formación de los directores aparece como punto fundamental, dada la posición privilegiada que ocupan en la escuela como agentes dinamizadores de gestión y propulsores de un liderazgo pedagógico e inclusivo.

Finalmente, destacan otras propuestas para favorecer el liderazgo inclusivo en esta EI, tales como:

1. Formación permanente en inclusión y AT por parte del equipo educativo.
2. Participación de la escuela en la elaboración de planes de intervención psicoeducativa.
3. Coordinación periódica a través de los tres ámbitos de actuación en AT: social, educativo y sanitario.
4. Participación de la familia en la intervención educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. y Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (161-179). Barcelona, España: ICE, Horsori.
- Ashikali, T. and Groeneveld, S. (2015). Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment: The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration*, 35(2), 146-168.

- Beneke, M. R. and Cheatham, G.A. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (Re)Conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234-244
- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241-264.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Buceta, M. J. (2011). *Manual de atención temprana*. Madrid: Síntesis.
- Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 63(232), 471- 492.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fernández, J. M. y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Revista Perfiles Educativos*, 35, 142.
- Gómez, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 141-159.
- González-Falcón, I., García, M.P., Gómez, I., Coronel, J.M. y Carrasco, M.J. (2016). El liderazgo exitoso y mejora de la escuela de un centro de Educación Infantil y Primaria en Huelva. En González, C., (Ed.), *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después*: 633-639. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Grupo de Atención Temprana (2005). *Recomendaciones técnicas para el desarrollo de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Hadders, M. (2011). Challenges and limitations in early intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(4), 52-55.
- Hakansson, J., (2019). Leadership for learning in the preschool: Preschool managers' perspectives on strategies and actions in the systematic quality work. *Educational Management Administration & Leadership* 47(2) 241–258.
- Hargreaves, A. and Fink, D. (2004), *Sustainable Leadership*, San Francisco, Jossey Bass.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transnacionales. En Villa, A. (Coord.). *Dirección para la incorporación: Apertura de los centros a la sociedad del Conocimiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160
- Murillo, F. J., y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23. Universidad de Costa Rica

- Peralta, M. V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. La educación infantil; el desafío de la calidad. *Bernard Van Leer Foundation*, 29, 1-54.
- Precey, R. and Mazurkiewicz, G. (2013). Leadership for inclusion: An overview. En Ruaircs, Ottesen y Precey (eds.), *Leadership for inclusive education*, 105-120. Rotterdam: Studies in Inclusive Education.
- Ritacco, M. (2019). El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 147-164
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3–17.
- Sims, M., Waniganayake, M., and Hadley, F. (2018). Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 960–979
- Spillane, J. (2006), *Distributed Leadership*, Londres, Jossey-Bass.

80. La gestión de la diversidad en un centro de educación infantil y primaria limeño

Inmaculada Gómez Hurtado <https://orcid.org/0000-0002-0843-5784> Profesora del Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento Didácticas Integradas, Avda. Fuerzas Armadas s/n 21071 Huelva Inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Inmaculada González Falcón <https://orcid.org/0000-0002-0294-4246> Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento Pedagogía, Avda. Fuerzas Armadas s/n 21071 Huelva inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

María del Pilar García Rodríguez Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Huelva Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento Pedagogía, Avda. Fuerzas Armadas s/n 21071 Huelva mpgarcia@dedu.uhu.es

Esther Gómez Rodríguez <https://orcid.org/0000-0003-0442-5025> Técnica del grupo DOCE Campus del Carmen, Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, Departamento Pedagogía, Avda. Fuerzas Armadas s/n 21071 Huelva Universidad de Huelva

Resumen

Gestionar la diversidad de la escuela es uno de los principales retos de los equipos directivos y toda la comunidad educativa de los centros educativos de todo el mundo. La presente comunicación presenta parte de los resultados de una investigación realizada en una escuela de Educación Infantil y Primaria situada en un contexto sociocultural medio-bajo de Lima. El objetivo principal de esta investigación fue conocer, analizar y describir cómo se gestiona la diversidad en el centro mediante el conocimiento de las prácticas de liderazgo que se desarrollan. Para ello, se realizó un estudio de caso utilizando instrumentos como entrevistas, observación y análisis de documentos. Los principales resultados muestran el desarrollo de un liderazgo no formal por parte de una de las maestras del centro educativo la cual promueve el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas del centro.

Palabras clave

Dirección escolar, liderazgo educativo, inclusión escolar y gestión de la diversidad

1. Introducción.

Si partimos de la premisa de que gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer, y liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora en la organización, es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente, entonces creemos que para cada contexto, para cada situación puede ser necesario un líder diferente.

De acuerdo con Soler (1998, pp. 272-273), no es posible hablar de calidad en educación pensando solamente en resultados académicos, la calidad en educación es sobre todo procesos y la satisfacción de

las expectativas y necesidades de los alumnos y alumnas, siendo el protagonista el alumnado de tal forma que luchemos por una escuela inclusiva que de respuesta a las demandas y a las características de todos y todas nuestros alumnos y alumnas. Tampoco es posible hablar de calidad en un clima de crispación e insatisfacción docente. La calidad la produce básicamente un profesorado ilusionado y responsable con su trabajo que cuenta con recursos y apoyos suficientes, ya que la calidad está relacionada con la autonomía en la gestión de los presupuestos, de los currículos y del personal, lo que hace que al mismo tiempo esté relacionada con el ejercicio de un liderazgo responsable y compartido, que implique al profesorado y al personal no docente en un trabajo colaborativo alrededor de un plan de centro.

La gestión de la diversidad por tanto, en muchos casos, se encuentra en manos de los directores y directoras de las escuelas o equipos directivos lo que supone que nuestra mirada se dirija a ellos y ellas, entendiendo además que la dirección escolar está sujeta a las nuevas demandas que la sociedad plantea al sistema educativo, estando en un continuo cambio el concepto de dirección de los centros, de tal forma que los directores y directoras y equipos directivos en su conjunto, tienen, además de otras competencias, que realizar tareas de dinamización, coordinación y liderazgo de un gran grupo humano heterogéneo y complejo, de tal forma que se facilite la elaboración y la puesta en práctica del plan de centro común en la escuela. Se entiende así, que, la dirección escolar es un elemento fundamental en la organización para lograr la definición y gestión de la diversidad.

Esta investigación parte de una tesis doctoral y continúa con el proyecto de I+D+i “Liderazgo Distribuido en las Escuelas: Alcance y patrones” (referencia EDU 2011-26436; financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Investigación), proyecto con objetivos más ambiciosos y por lo tanto, con un mayor número de resultados de los que aquí se presenta.

2. Fundamentación Teórica.

La gestión de la diversidad es una preocupación de la mayoría de los equipos directivos que se enfrentan cada día a escuelas donde el alumnado es cada vez más diverso y a su vez más homogéneo, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en aglutinar a niños y niñas con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades, etc. en los diferentes centros educativos y barrios de las ciudades.

Esta gestión de la diversidad está muy ligada al tipo de liderazgo que lleve a cabo (Gómez-Hurtado, 2012). De esta forma, el liderazgo educativo se convierte en un factor clave de mejora en la escuela y un elemento fundamental a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas. Autores como León, Crisol y Moreno (2018), Moreno y León (2017), Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) y León (2012) consideran que el liderazgo y las actitudes de los directivos hacia la diversidad son aspectos importantes en los procesos de mejora de las escuelas.

Así, observamos como las investigaciones consideran que la gestión a la diversidad en un centro educativo está intimamente ligada al liderazgo que se ejerce (Ainscow y West, 2008; Day, 2005; Gómez-Hurtado, 2012; Harris y Chapman, 2004; Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004; León, 2001).

Asimismo, existen diversos estudios sobre la gestión de la diversidad y el liderazgo de escuelas inclusivas a cargo de los equipos directivos, (León, 2001; López López, 2001; Leithwood, 2005; Ryan, 2006; Navarro Montaña, 2008; González, 2008; Murillo y Hernández, 2011a y b), que apuntan a que es necesario un liderazgo sostenible (Hargreaves, & Fink, 2003), distribuido y colaborativo (Chapman y otros, 2010; Harris, 2007, 2008; Hartley, 2010; Spillane, Halverson & Diamond, 2001) para construir un verdadero liderazgo inclusivo (Ainscow, Fox y O’Kane, 2003; Ainscow y Kaplan, 2004; Ainscow, 2005; Essomba, 2006; Ryan, 2003, 2006; Hollander, 2008) que tenga como propósito una escuela para todos desde poniendo en práctica un liderazgo para la justicia social (Kugelmass y Ainscow, 2004; Murillo y Hernández, 2011a; Stevenson, 2007; Theoaris, 2007; Taysum y Gunter, 2008; Ryan, 2010; etc).

3. Objetivo

Los objetivos del proyecto de investigación en el cual se enmarca esta investigación eran más ambiciosos. Centrándonos en una de las categorías que estudiábamos en este estudio, la gestión de la diversidad, nos planteábamos como objetivo general conocer y analizar la gestión de la diversidad a través de las características y los estilos de liderazgo utilizados en un centro de Educación Infantil y Primaria limeño.

4. Método

Se trata de una investigación cualitativa (Flick, 2004) en la que participaron escuelas e institutos públicos acogidos, algunos de ellos, al Plan de Educación Compensatoria de Andalucía. En este caso, se trata de una escuela situada en un contexto similar al de estas escuelas. Dicha investigación se basa en otros estudios similares tales como (Carrasco, 2002; Ainscow y West, 2008; Ainscow, 2001, Gómez Hurtado, 2012).

El análisis de los datos se realizó a través de un sistema de categorías, buscando hacer descripciones que reflejasen las percepciones de los participantes. Se tomaron las categorías utilizadas en el estudio de Gómez-Hurtado (2012), las cuales hacían referencia a siete grandes categorías (el acceso a la dirección, las actitudes, el papel del equipo directivo y la gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, el concepto de diversidad en el centro, la formación ante la diversidad y las consideraciones a tener en cuenta en centros diversos). Estas categorías a su vez incluían múltiples subcategorías. Dentro de la categoría papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, estudiamos la gestión de la diversidad, las características del equipo directivo y los estilos de liderazgo. Ésta nos ha ayudado a realizar la descripción de los resultados contrastando la información substraída a través de los diferentes instrumentos.

5. Resultados

Describimos los resultados haciendo referencia al estilo de liderazgo que promulga, qué funciones desarrollan para gestionar la diversidad en el centro educativo, qué funciones son para ellos/as la prioritarias en el ejercicio de la dirección, cómo responden desde la dirección a la diversidad patente de sus escuelas, qué importancia tiene su papel en un centro diverso, si existe identidad en el equipo directivo, etc.

Comenzando por las funciones que prioriza el director junto a otros líderes intermedios como los coordinadores de turno, encontramos tres funciones fundamentales: sustentar y promover en el centro valores inclusivos, *“nosotros llevamos una línea basada básicamente en valores y donde le damos bastante importancia a la inclusión. Creemos que tener alumnos, en este caso, con necesidades educativas especiales, ayuda también a madurar a los niños de educación básica regular ¿Por qué? Porque se es más humano.”* (Entrevista al director), promover un clima adecuado para favorecer la convivencia y evitar los conflictos y fomentar la colaboración con los padres, con el barrio y todas las entidades que están involucradas con él. El papel que juega el director en este centro es el de motor de todas las actividades, la organización y el funcionamiento del centro. Su función principal es supervisar y coordinar todo lo que se da en el centro buscando el desarrollo global de todo el alumnado.

Pasando a las respuestas educativas que ofrece la dirección del centro ante la diversidad, podemos decir que una de las estrategias más importantes del director y los líderes intermedios de este centro es el diálogo continuo con las familias. El director remarca la importancia del papel de la coordinadora de inclusión escolar en el centro, la cual es una maestra de educación primaria que ejerce funciones como líder no formal en relación a la atención a la diversidad. También se considera importante para dar una respuesta apropiada a todo el alumnado el conocimiento profundo del contexto ya que éste conseguirá que se comprendan las actuaciones y las características del alumnado y cómo se puede responder a las necesidades que derivan de ellas. Por otro lado, la dirección remarca la importancia de construir un

equipo unido con los maestros y maestras, donde la colaboración sea la esencia del trabajo dirigido a atender a las características de todo el alumnado.

Las maestras de este centro educativo consideran que el papel de la coordinadora de inclusión escolar en el centro es básico para poder responder a la diversidad en el centro ya que ésta se encarga de la promoción de la inclusión y la formación al profesorado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad. Sin embargo, el director del centro a pesar de querer crear una organización democrática y promover un liderazgo distribuido lleva a cabo un liderazgo más burocrático marcado por la autoridad. De esta forma, aunque el director percibe que su estilo de liderazgo es más pedagógico y distribuido, el resto de los miembros considera que debería escuchar más las maestras.

La dirección del centro y todos los miembros de la comunidad educativa, maestras, familias, etc. consideran que el director junto a los líderes intermedios, entre ellos la maestra que coordina la inclusión escolar, son un elemento clave en el engranaje que supone un centro educativo ya que estos consideran que la dirección escolar es el motor del centro. Además, remarcan que todos los miembros que lo forman deben estar unidos y seguir una misma línea para que la dirección escolar sea eficaz y verdaderamente se pueda atender a todo el alumnado. El liderazgo tiene rasgos de distribución, aunque se continua con la figura del director como eje fundamental.

El director se caracteriza, según todos los agentes entrevistados, por ser una persona implicada y dedicada a su profesión, sin embargo, no muestra cercanía al resto de la comunidad educativa, aunque la coordinadora de inclusión educativa mantiene una postura contraria respecto a este último punto y complementa la dirección del centro con un liderazgo más cercano basado en las relaciones con todos y todas. El estilo de liderazgo es educacional.

6. Conclusiones

La gestión de la diversidad, por tanto, necesita líderes que tengan una actitud positiva ante la diferencia, que tengan una perspectiva inclusiva de la educación. De esta forma, consideramos que las organizaciones educativas necesitan líderes y no sólo agentes de la autoridad. Líderes que desarrollen una dirección participativa, impulsora y coordinadora de la actividad pedagógica (Fernández Serrat, 2010), que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos, que desempeñe roles de dinamizador de grupo, de mediador, de impulsor del desarrollo curricular y de la innovación en los centros. A través del liderazgo educativo el cual *“está mediatizado por el contexto organizativo”* (Coronel, 1996, p. 135) y, más concretamente, a través del liderazgo distribuido (Harris, 2008), se desarrolla una nueva visión de la escuela como cultura, donde se permite la construcción de normas colegiales y el concepto de escuela como comunidad.

Esta investigación pone de relieve la importancia del papel de la dirección escolar y los líderes en la gestión de la diversidad (León, 2012; Gómez-Hurtado, 2012).

El liderazgo educativo es una cuestión de vital importancia para el desarrollo de la inclusión escolar (Ainscow y West, 2008) y para desarrollar un liderazgo inclusivo que atienda a las necesidades de todo el alumnado, debe ser predominante un liderazgo distribuido, colaborativo y democrático (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014).

7. Referencias

- Ainscow, M. (2005) *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M. & Kaplan, I. (2004). Leadership for inclusion: overcoming barriers to progress (2004, diciembre). *Presented as a part of a symposium the Australian Association for Research in Education International Conference, in Melbourne*. Extraído el 10 de Abril de 2011 desde <http://www.aare.edu.au/04pap/ain04151.pdf>

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Fox, S. y O'kane, J. (2003). *Leadership and Management in Special Schools: A review of the literature*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Carrasco, M. J. (2002): *Análisis e incidencias de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares de contextos desfavorecidos*. Tesis Doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Fernández Serrat, M.L. (2007). El gobierno de los centros. En CARRASCO, CORONEL, FERNÁNDEZ, GONZÁLEZ Y MORENO (2007). *Organización escolar. Aspectos básicos para docentes*. Pp. 91-113. (2ª ed.). Granada: Grupo Editorial Universitario..
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña: Morata y Fundación Paideia.
- Gómez Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82(1), 19-30.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Huelva: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- González González, M.T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y de reforma. *Revista de Organización y Gestión Educativa*. 11(6), 4-8.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). "Sustaining leadership". *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Harris, A. (2007). "Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence". *International Journal of School Leadership*, 10(3), 31-325.
- Harris, A. (2008). "Distributed leadership: according to the evidence". *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.
- Harris, A. & Chapman, C. (2004). Improving schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 417-431.
- Hartley, D. (2010). "Paradigms: How Far Does Research in Distributed Leadership 'Stretch'?" *Educational Management Administration Leadership*, 38(3), 271-285.
- Hollander, E. (2008). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. New York: Routledge.
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4(3), 133-141.
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progres on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43, 6, 619-629.
- León Guerrero, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160
- León Guerrero, M.J.; Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P.S. De Vicente Rodríguez, *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- López López, M. C. (2001): "La función directiva y la escuela como institución socioculturalmente diversa". En DE VICENTE (Coord.): *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 381-398).Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- Moreno-Arrebola, R. y León Guerrero, M.J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada. En REIDOCREA, 6(17), 211-220.

- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving schools in socio-economically disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011b). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19-28.
- Navarro Montaña, M.J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 3-17.
- Soler, E. (1998): Qué tipo de calidad para los centros educativos. En *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Dpto. De DOE Universidad Complutense de Madrid. Pp. 253-262. Madrid. UNED.
- Spillane, J., Halveson, R. and Diamond, J.B. (2001) Investigating School Leadership Practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-26.
- Stevenson, H.P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*. 45(6). 769-781.
- Taysum, A. y Gunter, H. (2008). A critical approach to researching social justice and school leadership in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3(2), 183-199.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43, 221-258

81. Liderazgo en educación parvularia: una experiencia de formación para 1.000 directoras de Fundación Integra (Chile)

Carlos González (Fundación Integra),

Selma Simonstein (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Jahel Ramírez (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Mario Uribe Briceño (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Resumen:

Se presenta una experiencia de formación en los temas de liderazgo y convivencia, desarrollado entre los años 2017 y 2018 para más de 1000 directoras de salas cunas y jardines infantiles de la Fundación Integra. El programa fue diseñado e implementado a través de una alianza entre Fundación Integra y el Centro de Liderazgo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

El programa se denominó *“Diplomado en Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”*, en adelante Diplomado, y tuvo como objetivo general desarrollar y fortalecer las habilidades y prácticas de liderazgo con el fin de mejorar la calidad y la convivencia en los centros educativos dependientes de Integra.

Se trata de una experiencia de formación en liderazgo única e innovadora, tanto por el nivel al que está dirigido como por su cobertura, salas cunas y jardines en sectores altamente vulnerables, ubicados en a todas las regiones del país sin excepción.

El Diplomado no es una iniciativa aislada, responde a un objetivo estratégico de Fundación Integra (Carta de Navegación 2014-18) y que dice relación con *“Desarrollar prácticas de liderazgo apreciativo, que promuevan la participación, el reconocimiento de las fortalezas y retroalimentación efectiva”*.

Integra abordó el desarrollo del liderazgo desde tres dimensiones:

- Liderazgo distribuido, que propicie una cultura que implica el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa o grupos de trabajo en el funcionamiento y la gestión de los jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales (Harris, A., y Chapman, C. 2004).
- Liderazgo apreciativo¹, que potencien una cultura positiva y creativa que releva los talentos de todos y todas para garantizar el derecho de los niños y niñas a una Educación Parvularia de calidad.
- El liderazgo pedagógico, implica la conducción técnica del equipo, apoyándolo, guiándolo, asesorándolo y mediándolo en la ejecución y evaluación del proceso educativo en los jardines infantiles.

Desde estas perspectivas, los objetivos específicos del diplomado fueron: comprender los sentidos y la base teórica práctica del Liderazgo y Convivencia Bientratante; desarrollar y fortalecer habilidades prácticas: visión estratégica, comunicación, retroalimentación, reconocimiento, administración de

¹ Basado en el trabajo de David Coperraider y Diana Whitney, quienes desarrollaron el enfoque apreciativo desde la perspectiva de la Psicología Positiva y el Construccinismo Social.

conflictos, trabajo en equipo; planificación y organización.

La ejecución del programa contempló la realización de jornadas de formación continua de carácter presencial. Cada jornada fue complementada con un trabajo a distancia de tres meses (con la participación de “Tu clase, tu país”).

Por la cobertura y aprendizajes del proceso de formación, en particular lo relativo a un programa nacional que responda a contextos particulares, ha sido posible no sólo lograr aprendizajes de la actividad académica misma, sino proyectar recomendaciones para el desarrollo del liderazgo en la educación parvularia que sea útil para el diseño de políticas públicas en este ámbito.

Palabras clave: Liderazgo - Educación Preescolar - Innovación Educacional -Formación profesional - Desarrollo de habilidades.

Descripción y Objetivos del Panel:

El panel presentará el desarrollo de la experiencia de formación de más de 1000 directoras de salas cunas y jardines infantiles de Integra. El *“Diplomado en Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”* se desarrolló entre los años 2017 y 2018.

El objetivo del panel es presentar el desarrollo de la experiencia desde la perspectiva de los actores que participaron para la implementación del mismo. Primero la perspectiva y acciones institucionales que lo impulsa y da coherencia con otras acciones que fortalecen el liderazgo al interior de los centros educativos (primer panelista). Segundo, la incorporación de un aliado estratégico para una formación que tiene una doble exigencia, conocimiento técnico (segundo panelista) y capacidad de gestión pedagógica para el desarrollo de un programa de cobertura nacional (tercer panelista) y finalmente el análisis y proyección de un programa que, por sus características, sus aprendizajes pueden contribuir al desarrollo de políticas de desarrollo de liderazgo en este nivel (cuarto panelista).

Panelista 1: Fundación Integra y desarrollo del liderazgo en la educación parvularia.

Carlos González (Fundación Integra)

Fundación Integra es una institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia de la República.

Con 28 años de experiencia, Integra cuenta con más de 1.200 salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales gratuitos en todo Chile, donde más de 90 mil niños y niñas atendidos por más de 23 mil personas, reciben una educación parvularia de calidad a través de un proyecto educativo que considera la participación activa de los equipos de trabajo, las familias y la comunidad, en un entorno acogedor, diverso y protegido.

Chile inició una Reforma Educacional para un país más justo e inclusivo, que logre una educación de calidad para todas y todos.

En esta misma línea, Integra se ha caracterizado por su permanente propósito de entregar educación de calidad en el nivel parvulario. Es así, que declara públicamente en su Política de Calidad Educativa qué entiende por calidad el compromiso institucional con el derecho de las niñas y niños a una educación parvularia de calidad, que les permita desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanas y ciudadanos, capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego.

Así, Integra considera fundamental para lograr calidad educativa contar con personas y equipos multidisciplinarios comprometidos con su rol de agentes de cambio social. Esta tarea requiere de habilidades cognitivas, metodológicas y actitudinales acordes al propósito de entregar una educación de calidad en tanto “Desarrollo pleno y felicidad de niños y niñas” (Integra, 2016, p. 4).

Fundación Integra Fundación Integra, en sus 28 años de historia ha avanzado significativamente en procesos de formación y asesoría para fortalecer habilidades y prácticas de liderazgo como la comunicación efectiva y asertiva, el trabajo en equipo, la retroalimentación y el reconocimiento en el marco de una convivencia bientratante, todo esto con el propósito de lograr la calidad educativa.

El desarrollo de estas habilidades tiene que ver con que Integra en su Política de Calidad Educativa declara como un eje transversal para la gestión de personas y equipos, la importancia de promover el liderazgo y la participación de todas las personas y equipos de la comunidad educativa, reconociendo y potenciando la diversidad de talentos.

En relación al ámbito de formación, el Programa de Formación Nacional 2017-2018 del sistema de formación continua de Integra Aprendes (Fig .1), consideró dos actividades a nivel país. Una de ellas corresponde a la realización de un **Diplomado en Liderazgo Educativo y Convivencia Bientratante** para directoras de salas cuna y jardines infantiles, que tiene como principal propósito el fortalecimiento de habilidades y prácticas de liderazgo y convivencia bientratante, que promuevan la participación, la comunicación, el reconocimiento de las fortalezas y la retroalimentación efectiva.

La cobertura del diplomado alcanza un total de 1.121 trabajadoras y trabajadores, de los cuales la mayoría corresponde a directoras (con un total de 1.063), siendo los 58 restantes profesionales territoriales de desarrollo de personas y equipos.



Figura 1. Contenidos Fortalecimiento del Liderazgo en Fundación Integra 2017-2018

Panelista 2: Fortalecimiento del liderazgo desde la perspectiva de la educación parvularia
Selma Simonstein (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

Investigaciones existentes sobre liderazgo en educación infantil destacan importantes requerimientos para líderes que trabajan en la primera infancia. Estudios hechos en Inglaterra tales como el estudio REPEY (Researching Effective Pedagogy in the early years, 2002), el Estudio ELEYS (Efectivos liderazgos en el sector infantil, 2007), arrojan resultados similares a lo trabajado en los énfasis de liderazgos planteados para la realización del Diplomado diseñado para directoras de salas cuna y jardines infantiles de Integra, uno de ellos es la metodología de investigación acción, una actividad que combina la acción (la práctica) y la investigación (la reflexión) como un intento individual y colaborativo de comprensión, mejora y reforma de las prácticas (Siraj Blatchford and Manni, 2010).

Algunas categorías que se han identificado en las que existe coincidencia son: identificar y articular una visión colectiva, con especial énfasis en la pedagogía y el currículum, asegurando una comprensión compartida sobre significados y objetivos, construyendo propósitos comunes, comunicación efectiva, proveyendo un nivel de transparencia respecto a expectativas, prácticas y procesos, entre otras.

El diseño que se consideró para definir los módulos del Diploma implicó un trabajo de co-construcción y de co-diseño entre los equipos profesionales de la Fundación Integra y el equipo que participó desde el Centro de liderazgo de la PUCV.

Asimismo, éste es pertinente con la política pública ya que Chile se encuentra definiendo Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Parvularia los que deben estar articulados con los de EGB y EM. Una de las dimensiones que ya se ha definido es liderazgo.

Un importante tema emergente para los educadores de los primeros años en términos de que los líderes sean reflexivos en el escenario de cambio que se produce debido a las continuas revisiones gubernamentales acerca de reformas y políticas. La reflexión suministra un proceso para que los líderes y practicantes cambien el escenario en que trabajan, con la habilidad para pensar sobre el desafío que existe en las maneras de trabajar a través de la lectura, diálogo con otros, pensando en la teoría, la investigación y como ésta se relaciona con la práctica.

Todo lo anterior no deja dudas que un liderazgo efectivo y apropiada capacitación para el rol de líderes en el caso de las directoras de Fundación Integra es un elemento que se reconoce como cada vez más significativo para elevar los estándares y aumentar la calidad de la educación de los niños pequeños, especialmente si nos movemos a más complejos equipos de trabajos. Es entonces importante asumir un nuevo concepto de liderazgo, según el cual tanto los directivos como los docentes juegan un papel de líderes, compartiendo las responsabilidades, tomando las decisiones necesarias y asumiendo los riesgos consecuentes. Se trata de reconceptualizar el liderazgo como una función activa, participativa y colegiada, más que una delegación de arriba-abajo. La Educación Parvularia en Chile, está experimentando cambios de gran intensidad en definiciones curriculares y estructura, así que no es tan sorprendente que líderes con capacidad de implementar cambios sean muy necesarios en ese sector.

Panelista 3: “Diplomado en Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa” Estructura y testimonios de los actores.

Jahel Ramírez (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso).

El programa debe consideró una duración máxima de dos años, considerando como fecha de inicio el mes de abril de 2017 y fecha de término el mes de octubre de 2018.

Los contenidos temáticos mínimos requeridos para el Programa de Formación Bienal fueron establecidos de acuerdo a los objetivos estratégicos institucionales y acordados y priorizados en forma participativamente en INTEGRA, el oferente podrá proponer la inclusión de otras temáticas que considere coherentes y pertinentes para el desarrollo del programa. Las temáticas fueron agrupadas en cinco (5) módulos de formación correspondientes a:

Cuadro 1: Contenidos Programa de Formación Bienal

Módulo	Objetivo	Contenidos
Módulo 1: Liderazgo para la Calidad Educativa	1: Comprender los sentidos y características base teórica y práctica- del Liderazgo para la Calidad Educativa esperado en INTEGRA, en el marco de la Política de Calidad Educativa institucional.	- Liderazgo y visión estratégica. - Liderazgo apreciativo o afín. - Liderazgo distribuido - Liderazgo pedagógico.
Módulo 2: Convivencia Bientratante para la Educativas de INTEGRA	2: Comprender los sentidos y características base teórica y práctica- de la Convivencia Bientratante esperada en las Comunidades Educativas de INTEGRA, en el marco de la	- Convivencia bientratante y su relación con el bienestar, desarrollo y aprendizaje de niños y niñas (interacciones adulto/niño(a) y entre adultos).
Módulo 3: Comunicación efectiva y asertiva para la Calidad Educativa	3: Conocer y aplicar las características esenciales del proceso de comunicación efectiva, asertiva y afectiva.	- Comunicación efectiva, asertiva y afectiva. - Retroalimentación y reconocimiento. - Técnicas de comunicación aplicadas a los procesos de retroalimentación, reconocimiento y trabajo con la comunidad educativa.
Módulo 4: Trabajo en equipo para la Calidad Educativa	4: Conocer y desarrollar habilidades de trabajo en equipo, comprendiendo la importancia de trabajar colaborativamente para el logro de la calidad educativa.	- Trabajo en equipo, entrenando conductas de confianza, respeto mutuo, colaboración e integración. - Técnicas de indagación apreciativa.
Módulo 5: Planificación y Organización para la Calidad Educativa	5: Conocer e identificar herramientas de planificación, organización y evaluación del trabajo.	- Planificación y organización para el ejercicio del trabajo. - Eficacia y eficiencia aplicada a la planificación y organización.

El proceso de formación se realizará mediante una metodología activa-participativa, lo que se traduce en valorar los conocimientos y experiencias de las y los participantes construyendo colectivamente el aprendizaje, vinculado con los lineamientos técnicos institucionales y Política de Calidad Educativa de INTEGRA.

En cuanto a la evaluación de las Jornadas realizadas es favorable, resultó una experiencia que cumplió con las expectativas.

Cuadro N° 2 Año 2017

APRECIACIÓN GENERAL	ÓPTIMO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	MALO	No contesta
Satisfacción General	61%	31%	4%	1%	-	3%

Cuadro N°3 Año 2018

APRECIACIÓN GENERAL	ÓPTIMO	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	MALO	No contesta
Satisfacción General	66%	23%	5%	1%	-	5%

Entre los testimonios que se destacan:

En cuanto al rol de los relatores:

"Las relatoras fueron un gran aporte utilizado una metodología participativa, dieron los espacios para opinar y comentar experiencias, lo que contribuyó el cumplimiento y aprendizaje de acuerdo a los objetivos" (Región Metropolitana Suroriente, comentario evaluación 2018, cohorte 1).

"Fue una jornada dinámica, con mucha entrega de conocimiento, donde también había experiencia compartida por parte de las relatoras y compañeras" (Región del Maule, comentario evaluación 2018, cohorte 2).

"De bastante reflexión. Compartir experiencias siempre enriquece y depende de mi actitud se lo veo como oportunidad de aprendizaje" (Región de la Araucanía, comentario evaluación 2018, cohorte 2).

Y en cuanto al balance entre lo teórico, reflexión y práctica, las opiniones son diversas:

"Las jornadas estaban muy bien diseñadas para que la reflexión tanto personal como grupal, se un espacio de compartir y revisar unas prácticas desde lo cotidiano y como estos pueden ser adecuados para que se alcance los objetivos profesionales y personales" (Región de los Lagos, comentario evaluación 2018, cohorte 1).

"Elementos considerados ya han sido vistos y trabajados en oportunidades anteriores, sintiendo que se redijo repaso de contenidos no generando desafíos" (Región Metropolitana Suroriente, comentario evaluación 2017, cohorte 1).

"Adecuada transferencia de aportes técnicos, con espacio de participación activa" (Región de Antofagasta, comentario evaluación 2017, cohorte 2).

"Fue una instancia de aprendizaje colectivo que aportó y considero en todo momento desde las vivencias de cada una, contrastando lo teórico con la práctica" (Región de Aysén, comentario evaluación 2018).

"Me Pareció buenísimo ya que era tanto de lo teórico como de práctico, lo que facilita el aprendizaje, excelentes expositoras, lenguaje claro" (Región del Biobío, comentario evaluación 2018, cohorte 1).

"Las actividades fueron teórico-práctico permitiendo que se puedan replicar en nuestra labor diarias. Las relatoras son cercanas y asertivas en el trato" (Región del Maule, comentario 2018, cohorte 1).

Un aspecto de aprendizaje del nivel, tal vez muy propio del eco-sistema Integra es la alta exigencia por el desarrollo de aspectos teóricos asociado al nivel de educación parvulario y en este caso al de liderazgo. Este fue un desafío permanente dado la poca evidencia sobre el tema que hay en el nivel a nivel nacional y su incipiente desarrollo en experiencias comparadas.

Panelista 4: Formación y desarrollo del liderazgo en la educación parvularia en Chile: lo que aprendimos de la experiencia de dos años con 1000 directoras de Fundación Integra.

Mario Uribe Briceño (Centro de Liderazgo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)

Como parte del proceso de reflexión institucional con el Centro de Liderazgo que provocó el hecho que durante dos años se reforzara el concepto de liderazgo a través de un Diploma, este generó al mismo tiempo una serie de proyecciones y recomendaciones institucionales, entre las que se destaca.

Mantener el fomento y desarrollo del liderazgo como parte de una acción institucional de INTEGRA que fortalece una política de Estado que releva el liderazgo educativo como un eje fundamental para lograr la calidad de la educación que se imparte.

Chile cuenta hoy con Estándares Indicativos de Desempeño de Escuelas que orientan la *Evaluación Indicativa de Desempeño*, asunto que está a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar:

- Liderazgo
- Gestión pedagógica
- Formación y convivencia
- Gestión de recursos

Sin duda los estándares indicativos de Jardines Infantiles tendrán la dimensión de Liderazgo, entre más tengamos información al respecto, será una oportunidad para la política pública.

Desarrollar acciones de formación de liderazgo que permitan representar los objetivos de INTEGRA desde lo nacional a lo local:

Luego de haber realizado este Diplomado es posible afirmar que la Fundación INTEGRA promovió un ciclo formativo en que se garantizó la adquisición de conocimiento de los temas prioritarios para el liderazgo de los centros de formación inicial, respaldado por un Marco Teórico elaborado por la entidad. Se recomienda que un segundo momento en esta trayectoria formativa podría avanzar a desarrollar prácticas de liderazgo que permitan representar junto a lo nacional, el cumplimiento de los objetivos locales, considerando la diversidad de establecimientos y las trayectorias de las directoras.

Al respecto, se recomienda continuar desarrollando acciones de formación y fortalecimiento de habilidades de liderazgo, generando espacios participativos de intercambio de experiencias y prácticas en la dirección de jardines infantiles, promoviendo comunidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, en esos espacios sería necesario ofrecer dispositivos para analizar críticamente las prácticas con fines mejora tanto en lo individual como en lo colectivo.

Desarrollar nuevas competencias, habilidades y prácticas para los equipos:

- Relación entre Aprendizaje y Desarrollo profesional continuo para la calidad educativa (situar el aprendizaje en el centro de una organización).
- Pedagogía y liderazgo pedagógico como una contribución a la calidad de la pedagogía y su práctica en el marco de la proyección de la política pública.
- Desarrollo del rol de líderes pedagógicos y su vinculación y responsabilidad para promover comunidades de aprendizaje, interacciones con la comunidad y trabajo colaborativo.
- Liderar procesos de Inclusión y Diversidad

- Reflexionar sobre el liderazgo pedagógico y aprendizaje profundo (pensamiento crítico, enfoque apreciativo).

Conclusiones:

La actual política pública a través de la Subsecretaría de Educación Parvularia ha declarado entre sus principales desafíos:

Gestión y liderazgo “...la comunidad educativa, y los equipos pedagógicos en particular, influyen en la calidad del proceso de aprendizaje, mediante la reflexión pedagógica colaborativa. [...] Contar con una comunidad educativa abierta al diálogo, a aprender de la experiencia y de otros, que promueve los cambios necesarios, que busca nuevas oportunidades para las niñas y los niños, que involucra a otras instituciones para una mejor calidad de vida, es sin duda un factor clave en un proceso de enseñanza y aprendizaje” (Mineduc, 2018).

Por otra parte, durante el año 2018 un grupo de organizaciones con experiencia en Educación Inicial, convocadas por Fundación Educacional Oportunidad, a través de una Mesa Interinstitucional de trabajo analizaron los elementos que componen la calidad de procesos en educación inicial, y generaron propuestas y medidas que pueden contribuir a mejorar la calidad de la educación inicial en Chile.

Los desafíos planteados para mejorar la calidad de los procesos en educación inicial en Chile son: Interacciones, Formación Inicial y continua, Liderazgo, Familia y Evaluación.

Respecto al tema de liderazgo se plantea que es necesario que, en el ejercicio del liderazgo pedagógico, los líderes conozcan sobre las particularidades de los procesos de enseñanza aprendizaje en educación inicial, los cuales difieren de aquellos implementados en educación básica y media.

Estos antecedentes confirman lo pertinente de la línea desarrollada por la Fundación Integra respecto al Diplomado en LIDERAZGO PARA LA CALIDAD EDUCATIVA Y LA CONVIVENCIA BIENTRATANTE y así avanzar en el tema de la calidad en educación parvularia.

Referencias Bibliográficas

- Integra (2016): Marco Conceptual Referencial para la Formación Bienal 2017- 2018 “Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”. Documento interno.
- Integra (2017): Política de Calidad Educativa de Integra. Santiago, Chile: Autor.
- Integra (2018): Reporte Integra (2017). Santiago, Chile: Autor.
- Siraj Blatchford and Manni (2010). “Effective Leadership in the Early Years Sector: The ELEYS study. Issues in Practice Series. Institute Education.

82. Prácticas de liderazgo para el desarrollo de culturas inclusivas

René Valdés Morales¹

Resumen

El objetivo de este estudio fue comprender cómo los equipos directivos construyen culturas inclusivas y qué barreras y facilitadores se presentan en ese proceso. Mediante un diseño mixto secuencial con una fase principalmente etnográfica en dos escuelas con diferentes niveles de cultura inclusiva, los resultados más relevantes indican que las prácticas de liderazgo varían entre ambos centros. En la escuela con alta cultura inclusiva, las prácticas están puestas en el desarrollo profesional docente y en la promoción de valores inclusivos. En el caso de la escuela con baja cultura inclusiva, las prácticas están puestas en la gestión extraescolar de la convivencia escolar. Se discuten los resultados en función de las trayectorias educativas de ambas escuelas.

Palabras claves: liderazgo, gestión educacional, cultura, escuela primaria, educación integradora.

1. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los estudios sobre escuelas inclusivas coinciden en la relevancia que tiene desarrollar una cultura orientada a la inclusión escolar (Booth y Ainscow, 2015; León, 2012; Ryan, 2006), sosteniendo que una cultura inclusiva es tanto el punto de partida como un punto de llegada (Gómez-Hurtado, 2014; Gómez, Hurtado, 2012). Una cultura escolar inclusiva según Booth y Ainscow (2015) se relaciona con la creación de una comunidad escolar acogedora, colaboradora y estimulante y con el desarrollo de valores inclusivos compartidos por todo el personal de la escuela. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas y en las prácticas escolares. Por lo tanto, una cultura inclusiva debe permear todos los espacios de las escuelas.

La literatura consultada y antes citada ofrece diversas razones para pensar en la importancia que tienen las culturas escolares inclusivas: (1) una escuela se reconoce por el tipo de cultura que promueve; si es inclusiva, promoverá una cultura inclusiva, si es academicista, promoverá una cultura academicista, (2) la cultura inclusiva es motor de arranque en la promoción de escuelas inclusivas; toda escuela que transite hacia la inclusión deberá necesariamente modificar sus manifestaciones culturales, (3) el éxito de prácticas y políticas inclusivas dependerá de una cultura que sea igualmente inclusiva, (4) la escuela es un “artefacto cultural”, es decir, un modo de vida que es creado y recreado a través de valores y participación y (5) una cultura inclusiva permite apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.

En este escenario, es clave identificar a los actores implicados en la construcción de culturas inclusivas. Según diversos autores (Blandford, 2013; Murillo, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Ryan, 2006) los directores y los equipos directivos son agentes protagonistas en el desarrollo de una cultura para la inclusión.

De ese modo, se vuelve un desafío entonces mirar con atención la relación entre liderazgo escolar y desarrollo de culturas inclusivas. En virtud de estos antecedentes, el propósito de esta ponencia es compartir los resultados de una investigación que tuvo como objetivo comprender cómo los equipos directivos, a través de sus prácticas de liderazgo, construyen culturas inclusivas y qué barreras y facilitadores se presentan en escuelas con diferentes niveles de cultura inclusiva en escuelas municipales de la región de Valparaíso.

¹ Profesor de Educación especial y Dr. © en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Rene.valdes@pucv.cl. Estudio financiado por la Beca doctoral nacional N° 21170256 de Conicyt.

2. METODOLOGÍA

Mediante un diseño mixto secuencial de investigación, se realizó una primera fase cuantitativa y una segunda fase cualitativa. La primera fase consistió en validar los instrumentos que luego servirían para seleccionar las escuelas de la fase cualitativa. Los resultados de esta ponencia se focalizan en esta última parte.

Para seleccionar los casos se aplicó una encuesta validada de prácticas de convivencia inclusiva (Valdés, López y Chaparro, 2018; López y Valdés, 2018) a 65 escuelas de la región de Valparaíso de Chile. Se consideró dimensión que medía cultura inclusiva para adultos y aquella que medía convivencia inclusiva para estudiantes. Se seleccionaron las escuelas según la posición de estas en la frecuencia de prácticas reportadas (1= la escuela con más frecuencia y 65= la escuela con menos frecuencia) y que estas se relacionaran entre sus integrantes. La escuela 1 presentó alta convivencia escolar inclusiva según estudiantes (2 de 65) y alta cultura inclusiva según padres (10 de 65) y según profesionales (16 de 65). La escuela 2 presentó baja convivencia según estudiantes (32 de 65) y baja cultura inclusiva según padres (43 de 65) y según profesionales (35 de 65).

Para la producción de datos se llevaron a cabo observaciones participantes, entrevistas individuales y grupos focales a directivos, docentes, estudiantes y familias. Paralelamente se revisaron los documentos relevantes para las escuelas. La inmersión etnográfica duró siete meses en ambas escuelas. Se realizaron entre 30 y 32 visitas durante 30 semanas a cada una de las instituciones. Para todos los casos se consideraron y respetaron las correspondientes consideraciones éticas. Para analizar los datos producidos en la fase etnográfica se utilizó el análisis de contenido categorial-temático (Vásquez, 1994).

3. RESULTADOS

Como se señaló anteriormente, la escuela 1 presentó alta convivencia escolar inclusiva según estudiantes y alta cultura inclusiva según los adultos. En contraste, la escuela 2 presentó baja convivencia según los estudiantes y baja cultura inclusiva según padres y profesionales.

En relación a las prácticas de liderazgo de ambos centros escolares, el equipo directivo de la escuela 1 despliega prácticas que guardan relación con el desarrollo de capacidades profesionales de los diversos actores de la escuela (reorganiza al personal, capacita, gestiona contrataciones en función del sello de la escuela), desarrolla una visión estratégica compartida como institución escolar (todos piensan lo mismo de lo que quieren como escuela), lidera procesos de enseñanza y aprendizaje (involucramiento directo en la toma de decisiones de aula) e instaura valores inclusivos como el respeto por la diversidad, la justicia, la empatía, entre otros. En el caso de la escuela 2, las acciones y los discursos están más bien puestos en la gestión extraescolar de la convivencia escolar y el fomento de redes de apoyo útiles para la escuela. Es necesario señalar que esta institución presenta relaciones interpersonales fragmentadas, por lo tanto, las preocupaciones están localizadas en la mejora del clima escolar. A pesar de ser escuelas con culturas escolares distintas desde el punto de la vista de la inclusión, cuentan con directores que tiene estilos similares de liderazgo (gestor-administrativo) lo que permite el fortalecimiento de liderazgos medios para los propósitos pedagógicos de la escuela. De la misma forma, ambas escuelas cuentan con una baja participación estudiantil en la toma decisiones escolares. Este último punto es conflictivo y por lo tanto se vuelve una tensión, pues, teóricamente, una escuela inclusiva también es una escuela democrática.

En cuanto a las barreras y facilitadores, en el caso de la escuela 1 presentaba menos barreras y más facilitadores. En cuanto a las barreras, estas giraban principalmente en torno a la baja participación de los estudiantes en la toma de decisiones de la escuela, en el exceso de pragmatismo del equipo directivo y el especial énfasis de un liderazgo administrativo por parte de la directora. En el caso de los facilitadores, estos giran principalmente en torno la calidad del personal de la escuela –reflexión docente, buena relación entre adultos, equipo estable y alta valoración del programa que atiende a la diversidad-. En el

caso de la escuela 2 presentaba más barreras que facilitadores. Las barreras giraban en torno a aspectos organizativos (imprecisión de roles y funciones, baja participación estudiantil, liderazgo administrativo e inestabilidad del equipo directivo) y en torno a aspectos actitudinales (baja valoración del programa de integración escolar). En cuanto a los facilitadores, y a propósito de la preocupación de la escuela por la convivencia, es que la generación de redes y el vínculo con el barrio parecen estar entre las principales inquietudes de la escuela. Sin embargo, según los reportes de los participantes, el nivel de esta preocupación aún está en el discurso pero no se materializa en prácticas, especialmente en prácticas que permitan disminuir las barreras ya existentes en la institución.

4. CONCLUSIONES

El equipo directivo de la escuela con alta cultura inclusiva focaliza sus energías en desarrollar un marco de valores como escenario de los procesos de inclusión. Según los planteamientos de Booth y Ainscow (2015) mientras la inclusión no sea una cuestión de valores, se corre el riesgo de que sea simple moda educativa. Este planteamiento ha sido entendido por el equipo directivo quien, a través de las prácticas antes mencionadas, ha podido conducir la institución a alcanzar un ideario inclusivo. Si bien el liderazgo lo asume principalmente la jefa de UTP, hay que mencionar que la directora aporta con un marco de creencias compatible con la inclusión.

En el caso de la escuela con una cultura inclusiva menos desarrollada, posee un equipo directivo inestable (en los últimos 5 años han pasado 3 directores y 2 jefes de UTP) y que sus miembros tienen propósitos distintos para la escuela. En parte, esto ha permitido que la escuela se encuentre con las relaciones humanas fragmentadas. Por este motivo, las prácticas del equipo directivo han estado focalizadas en reconstituir las prácticas de la escuela. Para ello han desplegado acciones en la participación, convivencia y redes de apoyo como focos de acción de la mejora de las relaciones humanas. Los estudios realizados por la Agencia de Calidad de la Educación (2017) aclaran que aquellas escuelas que cuentan con un liderazgo inicial son escuelas que están preocupadas por los temas de convivencia y clima escolar. Desde esa perspectiva, no solo se entiende la convivencia como vía para los aprendizajes, sino además para empezar a focalizar las energías en el ámbito pedagógico.

Si nos focalizamos en prácticas concretas de promoción de cultura inclusiva, se pueden identificar tres prácticas específicas: desarrollo de capacidades profesionales, valores inclusivos e instauración de una visión estratégica. La primera ha permitido no solo que los docentes se sientan bien, sino que ha aumentado la confianza entre profesionales, un valor relevante en el ámbito de una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). La segunda ha permeado el total de prácticas escolares de la institución y, por lo tanto, se presenta como un elemento central en el mantenimiento de culturas inclusivas, Y la tercera, ha logrado crear una comunidad escolar cohesionada. Esto se visualiza en la presencia de un “lenguaje común” al interior de la institución escolar.

En síntesis, una escuela que persigue la inclusión debe tener una cultura que la desarrolle. A la vez, estas culturas deben contener una serie de prácticas que las promueva. Y, en parte, estas prácticas son responsabilidad de los equipos directivos. De esa manera, y en el caso de esta investigación, una escuela con alta cultura inclusiva tiene equipos directivos que desarrollan valores inclusivos, potencian procesos de enseñanza y aprendizaje para todos y se preocupan del desarrollo docente mediante una visión compartida. En contraste, la escuela con baja cultura inclusiva, aún no puede desarrollar estas prácticas, pues sus actuales preocupaciones están en la mejora de las relaciones humanas, aspecto que también es parte de una escuela inclusiva, pero que si lo contrastamos con la escuela A, responde más a una fase inicial.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de calidad de la educación (2017). *Panorama de la Gestión escolar ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014 – 2015*. Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid, España: Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*”, Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. España: OEI.
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El Equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 141-159. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Esc4oglagr Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518 doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- León, M.J. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P.S. De Vicente Rodríguez, *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas*. (Pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149181>
- León, M.J., Crisol, E. y Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas favorecidas y favorecidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- López, V. y Valdés, R. (2018). Construcción y validación de instrumentos para evaluar prácticas de convivencia escolar en profesionales y padres. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (23), 1-29.
- Moreno-Arrebola, R. y León Guerrero, M.J. (2017). Análisis del liderazgo inclusivo en centros educativos de Primaria y Secundaria de Granada. *REIDOCREA*, 6(17), 211-220.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje. ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes. *Relieve*, 21(1), art. 1. doi: 10.7203/relieve.21.1.5015.
- Murillo, F.J., y Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 3(2), 13-32.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2017). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J, Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 177-204). Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (16), 51-66.
- Valdés, R., López, V. y Chaparro, A. (2018c). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (3), 80-91.
- Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Documento de trabajo: Universitat Autònoma de Barcelona.

83. Identidad profesional de la dirección escolar. Un marco de investigación

ANTONIO BOLÍVAR. Profesor Catedrático. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
Email: abolivar@ugr.es

JESUS DOMINGO SEGOVIA. Profesor Catedrático. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Email: jdomingo@ugr.es

Resumen

Esta ponencia expone un proyecto de investigación (Bolívar, 2016-29) que estamos desarrollando en la Universidad de Granada, dentro de la Red RILME. El ámbito de las identidades de la dirección escolar es un nuevo y emergente campo de investigación, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva de liderazgo con los demás miembros de la escuela. Además, se entiende que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas. Se expone el marco teórico biográfico-narrativo, los objetivos de investigación y la metodología de análisis. Los estudios de caso empíricos desarrollados hasta ahora, los exponemos en otra ponencia.

Palabras clave: Identidad, liderazgo, administrador de la educación, investigación pedagógica, metodología

Introducción

Presentamos un marco y línea de investigación reciente, que abre nuevas vías y miradas sobre el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. En este final de la modernidad estamos en tiempos de reafirmación de identidades y de individualización, como han descrito bien la sociología (Anthony Giddens, Ulrich Beck) que, en este caso, adquiere una mirada específica. Si el estudio de las identidades docentes cuenta con una larga tradición (Schutz et al., 2018), no ha sido así sobre la dirección escolar. La identidad profesional es relevante para la práctica del liderazgo, en la medida que supone centrar la atención en la relación interactiva (emotiva) de liderazgo con los demás miembros de la escuela. Esto ha hecho que el Proyecto ISSPP (*International Successful School Principalship Project*) lo haya propuesto con una de las nuevas líneas (*Principals' identities*) de trabajo (Crow, Day y Møller, 2017), junto con las otras dos (*Successful school principals*, *Principals in under-performing schools*), más trabajadas. Nuestra investigación sobre el tema (Bolívar et al., 2016-19), perteneciente a la Red RILME, se enmarca en el referido *Proyecto ISSPP*.

Investigar las identidades profesionales dentro de un marco de "dirección escolar exitosa" (*Successful school principals*), supone entender que las prácticas de liderazgo exitosas en sus respectivos establecimientos dependen, en gran medida, del tipo y grado de identidad de una dirección escolar. Es decir, cuando las identidades son débiles, inestables, escasamente identificadas con las tareas y funciones directivas, poco reconocidas por el profesorado, probablemente el centro escolar alcanza poco éxito. Por el contrario, cuando tenemos directoras o directores con una fuerte identidad en su ejercicio profesional, queremos constatar que tiene un impacto en la mejora. En otra ponencia que presentamos, describimos los estudios de caso iniciales que hemos hecho para constatar esta hipótesis.

Por razones distintas, pero paralelas (inestabilidad y debilidad), tanto en España como en Chile importa la identidad profesional de la dirección escolar. En ambos países nos encontramos con la necesidad de reforzar la identidad profesional (formación y desarrollo de capacidades de liderazgo y su reconocimiento

por los demás). En el *caso español* (Bolívar, 2019), la dirección escolar tiene unas características singulares y únicas: es una o un docente elegido por sus propios colegas (y la administración) que, tras su paso por la dirección (cuatro y, si se le renueva, ocho años), retorna al cuerpo docente. Por tanto, provisionalidad y duplicidad de identidades (docente/director, gestor/líder, etc) da lugar a una identidad profesional inestable, múltiple o transitoria (Ritacco y Bolívar, 2018a), lo que hace especialmente relevante su análisis. En el caso de *Chile*, la fuerte privatización del sector educacional junto con su municipalización, educación pública y establecimientos particulares, sostenedores, directores y jefes de UTP (en parte considerados “docentes directivos”), también provocan transiciones y malestar identitarios que afectan, a la imagen de sí mismo como profesional, a las relaciones con el resto de los actores educativos, y a la consecuente recomposición de su identidad profesional. En ambos casos (España y Chile), la mejora del liderazgo escolar pasa por redefinir y asentar una identidad profesional. De ahí, creemos, la relevancia y oportunidad del marco que exponemos.

Marco teórico de trabajo

Recientemente Grow, Day & Möller (2017) han propuesto un marco para guiar las futuras investigaciones sobre la construcción y desarrollo de la identidad de la dirección escolar. Si bien supone un avance sobre el tema, el cuadro teórico sobre el que lo construyen (Wenger, Bourdieu, principalmente) es interesante, pero insuficiente al ignorar otras perspectivas relevantes del ámbito francés, desde la sociología de las profesiones (Dubar, 2000) y reconocimiento narrativo de la identidad. Así, por ejemplo, actualmente la identidad no puede metodológicamente ser tratada al margen de la teorización sobre la “identidad narrativa” de Ricoeur (1996).

La identidad personal se *construye* a lo largo de un proceso y en el espacio relacional en que se mueve y actúa una persona. Por su parte, la identidad profesional, entendida (Dubar, 2000: 95) como “formas socialmente reconocidas, para los individuos, de identificarse unos a otros, en el campo laboral y el empleo”, es un proceso dual con dos dimensiones: “*identidad para sí*” (identidad asumida o aceptada) e “*identidad para otros*” (identidad atribuida). La identidad para sí, como proceso biográfico, reclama complementarse, como proceso social y relacional, con el reconocimiento por los otros (Ritacco y Bolívar, 2018b). Las identidades son, pues, construcciones representacionales y discursivas sobre sí mismos y sobre los otros con los que se relaciona en su ámbito laboral.

Esta perspectiva es congruente con Ricoeur (1996), que elabora su teoría de la *identidad narrativa* partiendo de la distinción de dos modos de percibirla con relación a la permanencia en el tiempo: “*ídem*” (él mismo, permanente y estable en el tiempo) e “*ipse*” (como identidad evolutiva o cambiante con el tiempo). Por eso, dentro de los distintos enfoques sobre la identidad, en las últimas décadas es relevante la dimensión *biográfico-narrativa* en la construcción de la identidad, ya trabajada (Bolívar y Domingo, 2018). La narración adquiere unidad mediante una continuidad temporal e interconexión, por lo que requiere –como elementos de su configuración– trama argumental, secuencia temporal, personaje y situación. Si las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, nos importan las historias profesionales para (re)presentar discursivamente su trayectoria, vivencias y preocupaciones. Las identidades profesionales son el *resultado de un largo proceso* de socialización, con tres factores en interacción dinámica: socioculturales; contexto de trabajo, y personales.

Objetivos

Las *identidades profesionales* se constituyen en un elemento crucial sobre cómo las personas construyen sus vidas y se enfrentan a su trabajo. La dimensión identitaria, afectiva y emocional en el acceso y ejercicio profesional de la dirección no ha sido tomada en cuenta cuando, cuando desempeña un papel de primer

orden para explicar algunos efectos. En el Proyecto de Investigación que estamos llevando a cabo junto con mi Grupo de Investigación, los objetivos principales son:

1. Analizar cómo se construye y desarrolla la identidad profesional de los directivos a partir de auto-comprensión que tienen sobre sus funciones, condiciones de trabajo y vivencias en el cargo (*identidad para sí*).
2. Descubrir los rasgos de identidad de los directivos desde la percepción de los otros (*identidad para otros*). La identidad profesional de los directivos se construye mediante procesos de negociación e interacción social dentro de las respectivas comunidades de práctica, que definen y reconocen lo que sea la dirección.
3. Estudiar ¿Cómo los directores y directoras de escuela se forman su identidad de liderazgo a nivel personal, profesional y posicional? (Saarukka, 2014), analizando los factores *socioculturales*, relacionados con el contexto de trabajo, y *personales* en el proceso de socialización y desarrollo de una identidad profesional directiva.
4. Analizar cómo inciden aspectos como la *formación, profesionalización y el reconocimiento profesional* en las identidades de los directivos.
5. Constatar, en el caso español, si *fuertes identidades profesionales* condicionan una buena gestión y liderazgo pedagógico del respectivo centro escolar. Por el contrario, centros con bajo nivel de mejora suelen correlacionar con una escasa identificación con la función directiva y no reconocidos socialmente por otros.

Metodología

Dado que *roles* (ocupar o ejercer la dirección) e *identidades* no se identifican, se abre una amplia vía para investigar las identidades profesionales. Mientras que el rol es el papel concreto que ocupan, la identidad profesional se refiere a cómo se contemplan a sí mismos y la imagen que presentan y/o reconocen los demás. Las identidades profesionales se configuran, como una transacción recíproca (objetiva y subjetiva), entre la identidad atribuida por otros y la identidad asumida. Ambas son el resultado de un largo proceso de socialización. La identidad del liderazgo de la dirección escolar se construye, como ha investigado Saarukka (2014), en el cruce de tres dimensiones o niveles 1) *personal* (trayectoria personal, experiencias y perspectivas) 2) *profesional* (ejercicio profesional en un contexto escolar determinado) y 3) *posicional* (relaciones interactivas, confianza y el reconocimiento con el personal). La formación de la identidad del liderazgo escolar es un proceso relacional continuo desarrollado a través del cruce de estas tres dimensiones.

De este modo, el diseño de nuestra investigación se ha realizado en función de la adecuación metodológica al objeto de estudio. En conjunto, investigar la identidad profesional de la dirección se puede configurar como un *estudio de caso* (la identidad de la dirección escolar en España), con entrevistas biográfico-narrativas de un conjunto de profesores/as que se entienden como un *estudio de caso múltiple*; mientras en la segunda –por medio de un *grupos de discusión*– busca un *estudio de caso colectivo* en que se realiza un estudio intensivo cruzado del colectivo; que se incrementa al vincularlo con los Grupos de Discusión (*Focus Group*). La construcción identitaria individual y colectiva se asocia estrechamente al reconocimiento profesional (Dubar, 2000). Una y otra tienen una dimensión subjetiva (vivencia individual y percepción social), y otra objetiva (conjunto de rasgos o estándares propios de un ejercicio profesional). A la vez, identidad y profesionalización se vinculan con el desarrollo profesional y, más específicamente, con la formación y socialización para llegar a ser líder de la escuela, siendo objeto de estudio estas transacciones identitarias

Resultados/Conclusiones

De acuerdo con los resultados preliminares de nuestra investigación, asentar debidamente y empoderar la identidad directiva requiere, paralelamente, cambios en los contextos organizativos en los que se inscribe su trabajo. Los déficits identitarios de la dirección escolar en España impiden una adecuada capacidad de liderazgo, que depende del reconocimiento de su identidad. Si los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, reclamar una identidad profesional requiere, de la otra parte, docentes y comunidad escolar, pero también Administración, *reconocérsela*, en lugar de instrumentos para ejecutar lo que en cada momento se manda. Una identidad profesional con liderazgo pedagógico supone reforzar aquellas dinámicas que contribuyen a la cohesión social del centro escolar y su contribución a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Reforzar esta segunda, en detrimento de la primera, es la tarea futura para asentar debidamente la identidad de la dirección escolar.

Referencias

- Bolívar, A. (dir.) et al. (2016-19). *Identidad de la dirección escolar: Liderazgo, formación y profesionalización*. Proyecto I+D. Ministerio de Economía y Competitividad (Ref. EDU2016-78191-P).
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*, 3(9), 796-813.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 35 pp.
- Crow, G.; Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20 (3), 265-277.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 3ª ed. Paris, Armand Colin.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018a). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal Educational Leadership and Management (IJELM)*, 6(1), 20-39.
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2018b). Identidad Profesional y Dirección Escolar en España: La mirada de los otros. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, pp. 1-24.
- Saarukka, S. (2014). How School Principals Form Their Leadership Identity. *Vodenje. Leadership in Education*, Special Issue, 12, 3-18.
- Schutz, P.A.; Hong, J. y Francis, D.C. (eds.) (2018). *Research on Teacher Identity. Mapping Challenges and Innovations*. Dordrecht-Singapur: Springer

84. Análisis de valores asociados a la innovación y al liderazgo educativo en etapas preuniversitarias

Juan José González Ortiz

Micaela Bunes Portillo

José Ortí Martínez

Resumen

El presente proyecto de investigación tiene dos centros de interés, la innovación docente y el liderazgo educativo en etapas preuniversitarias. Ambas variables resultan decisivas tanto para los procesos de renovación pedagógica como para la mejora en la calidad de la enseñanza.

A través de este trabajo pretendemos conocer qué valores sustentan las acciones educativas de docentes innovadores y qué valores dan funcionalidad a las tareas directivas y de liderazgo, para después comparar ambos perfiles axiológicos de los docentes y conocer la influencia entre liderazgo e innovación.

Para ello utilizaremos el modelo de análisis de valores Hall-Tonna, que nos ofrecerá perfiles axiológicos individuales y grupales del profesorado.

Palabras clave: educación, sistema de valores, gestión educacional, innovación educacional, docente.

1. Introducción

El presente proyecto de investigación tiene dos centros de interés vitales, la innovación docente y el liderazgo educativo en etapas preuniversitarias. Ambas variables resultan decisivas tanto para los procesos de renovación pedagógica como para la mejora en la calidad de la enseñanza que los motivan y sostienen en el tiempo.

A través de este trabajo pretendemos comprobar en qué medida y de qué forma influye el liderazgo educativo de los equipos directivos en la puesta en marcha y desarrollo de proyectos de innovación educativa. Del mismo modo, queremos conocer cómo la puesta en marcha de acciones educativas innovadoras influye en las tareas de gestión, coordinación y liderazgo de los equipos directivos.

Para ello utilizaremos el modelo de análisis de valores Hall-Tonna, que nos permitirá obtener los perfiles de valores grupales, tanto del profesorado innovador como de los directivos que apoyaron dicha innovación. El modelo Hall-Tonna ofrece perfiles de valores individuales y grupales que explican las conductas y comportamientos asociados a tareas de liderazgo e innovación. De este modo comprobaremos qué valores comparten o por el contrario qué valores se contraponen, dificultando la realización de ambas tareas.

2. Objetivos

Comprobar la influencia del liderazgo de los equipos directivos en la puesta en marcha y desarrollo de proyectos de innovación educativa. Del mismo modo, queremos conocer cómo la implementación de innovaciones educativas influye en las tareas de gestión, coordinación y liderazgo de los equipos directivos.

3. Fundamentación teórica

3.1. Innovación en educación

Las administraciones educativas reconocen la innovación como el conjunto de ideas, procedimientos y estrategias para la introducción y consolidación de cambios en la praxis metodológica

tradicional. Debe ser el resultado de un profundo estudio y análisis previo, en el que se detecten aquellas necesidades que conduzcan a la mejora de la calidad educativa de los centros, junto a un proceso de evaluación permanente que permita comprobar el cumplimiento de los objetivos, unido a la utilidad y la correcta implantación de las propuestas realizadas.

Todas estas experiencias reconocen a la innovación educativa como actitud pero también como proceso de reflexión y acción, de cambio contextualizado y mejora que supone un crecimiento personal, profesional e institucional e implica cuestiones sustantivas como saber qué se innova, por qué y para qué se innova (Escudero, 1995).

Ahora bien, ¿qué es lo que caracteriza a los profesores que deciden embarcarse en proyectos de innovación educativa? ¿qué motivaciones les mueven y sobre todo, qué sostiene su compromiso con el cambio y la mejora educativa? ¿se podría elaborar un perfil de profesor innovador? ¿Qué valores hay detrás de sus inquietudes y compromisos profesionales? ¿Podríamos elaborar un mapa de desarrollo axiológico que nos permita no solo conocer a este tipo de profesores, sino también favorecer su recorrido y adquisición a otros colegas de profesión?

3.2. Liderazgo educativo para la innovación

Recientes investigaciones sobre liderazgo y educación aportan datos clarificadores acerca de la incidencia del liderazgo en los procesos de innovación en los centros educativos. Marzano, Waters y McNulty (2005), ponen de manifiesto la correlación entre el liderazgo practicado por los docentes y directivos y el éxito académico de los discentes. Leithwood y Jantzi (2009, p.214) indican que “el liderazgo se configura como el segundo factor (tras la labor del profesorado en el aula) que contribuye a que aprendan más y mejor los alumnos en la escuela”. Ahumada (2015) asegura que “la evidencia científica muestra que el liderazgo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar incidiendo en la innovación que se ejerce en la misma” (p.243). Por otro lado, la investigación desarrollada por Maureira, Moforte y González (2014) mostró resultados parecidos a los anteriores, ahondando en cómo el liderazgo que ejercen los equipos directivos constituye el segundo factor, junto a la formación de los docentes, que explica la calidad de los aprendizajes y la innovación en el ámbito escolar.

El liderazgo educativo es una de las prioridades de las políticas sobre educación. En Europa, la OCDE (2009) presentó conclusiones clarificadoras acerca del liderazgo educativo en España, siendo “un país cuyos equipos directivos obtienen resultados bajos en liderazgo pedagógico, liderazgo administrativo y gestión eficaz”(p.27).

El liderazgo en la escuela es un factor importante para dar forma al ambiente general de enseñanza y aprendizaje, elevar las aspiraciones y de esa manera fomentar procesos de innovación. Todo liderazgo en la educación debe apoyar y posibilitar las prácticas educativas de alta calidad promoviendo el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la retroalimentación sobre la enseñanza y la enseñanza efectiva que apoye el uso de datos para la evaluación (TALIS, 2018).

3.3. Liderazgo y valores, el modelo Hall-Tonna

Parte del marco teórico y toda la parte empírica de esta investigación, se asienta en el modelo Hall-Tonna sobre desarrollo humano y organizativo basado en valores (Hall 1986, 1995). Este modelo permite la descripción de los valores que orientan las conductas personales y las decisiones que se adoptan en el interior de una organización. A juicio de los autores del modelo, los valores son el núcleo central que permite comprender el dinamismo de las personas y el devenir de las instituciones. Los valores engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta y están en la base de las decisiones individuales y organizativas. Por tanto, su análisis e identificación, son claves para conocer las posibilidades de desarrollo personal y organizativo.

Según el modelo, el desarrollo de los valores se estructura en cuatro fases (Seguridad, Pertenencia, Iniciativa e Interdependencia) que permiten explicar cómo, a través del proceso de maduración y del aprendizaje, las prioridades de valor cambian. El tránsito por las fases de desarrollo humano está asociado a distintas visiones del mundo que reflejan diferentes maneras de entender y situarse en la realidad. Cada una de las fases incluye un conjunto de valores del ámbito individual y otro del ámbito institucional. El crecimiento requiere integrar estos valores en cada una de las fases del desarrollo. En cada fase hay valores metas y valores medios que muestran el camino para alcanzar los primeros. Para que las personas actúen, personal e institucionalmente, movidas por valores de orden superior, es preciso recorrer determinados itinerarios en los que necesariamente deben estar presentes valores de etapas previas.

¿Se podría trabajar el liderazgo en las organizaciones sin hacer referencia a los valores? ¿Están contruidos los diferentes estilos de liderazgo sobre valores también diferentes? ¿Si cambiamos los valores, cambiaría el liderazgo?

Burns (1978) afirmó que hablar de liderazgo es hablar de valores. El ejercicio del liderazgo recibe una especial atención en el modelo Hall-Tonna. El estilo de liderazgo de cada persona depende de sus valores, además, cada tipo de líder crea un tipo particular de seguidor. Un líder autocrático crea un seguidor sometido y obediente; un líder gestor o burócrata, un seguidor leal y eficiente. Conforme va aminorando la distancia entre unos y otros (líderes y seguidores) aparece un liderazgo horizontal y colaborador que exige nuevos tipos de relaciones.

El alineamiento de los valores dentro de las organizaciones se ha convertido en una interesante línea de investigación en vista a la resolución de los conflictos internos y a la obtención de metas comunes valiosas (Fitzpatrick, 2007).

Método

El proyecto cuenta con el apoyo de la Consejería de Educación de la Región de Murcia.

Los participantes en el proyecto serán:

- Grupo de 40-50 profesores de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria que hayan liderado o participado en proyectos de innovación educativa.
- Grupo de 30-40 profesores que forman o han formado parte de los equipos directivos.

El proyecto tiene 6 fases.

Fase 0: reconocimiento de los valores asociados a la innovación y al liderazgo educativo entre los 125 valores propios del modelo Hall-Tonna

Fase I: convocatoria de los participantes, muestra.

Fase II: cumplimentación del cuestionario y obtención de los perfiles.

Fase III: análisis de resultados y comparación de perfiles de valores grupales.

Fase IV: discusión de resultados con los participantes.

Fase V: conclusiones de la investigación y realización de la memoria final.

Fase VI: difusión científica de los resultados.

Reflexiones finales

El equipo se encuentra en la fase inicial del proyecto, rastreando la innovación a lo largo de las fases y etapas en las que se distribuyen los 125 valores Hall-Tonna. Este trazado de valores, servirá como metacategoría de análisis para esta investigación. El valor innovación se encuentra en la etapa 6 y se reconoce con el término compuesto: *Innovación/Progreso*. Se trata de un valor medio cuyo significado es: *Ser proactivo, precursor y ejercer un liderazgo a través de ideas novedosas y creativas* y, en su versión corporativa: *Introducir ideas creativas y proporcionar el marco adecuado para llevarlas a cabo, con el fin de producir cambios en la institución, las organizaciones y los sistemas sociales*. En esta definición se

puede comprobar cómo se asocia la innovación y el liderazgo a la gestión transformadora en las organizaciones.

Los valores Hall-Tonna, no tienen posibilidad de ser interpretados aisladamente. Un valor concreto –el que fuere- funciona en el diálogo que mantiene con los valores que actualiza la persona (en su conducta) o el grupo, en un entorno organizativo. Hay que tener en cuenta que los valores están en las personas y, desde ellas, pasan a las conductas de la organización. En el mapa podemos encontrar pistas del mencionado valor antes y después de la etapa en la que se encuentra, en valores metas y medios. Encontramos relaciones con los valores medio de la etapa 5: *Decisión/iniciativa* o *Diseño/forma/orden* (4) y con las metas: *Integración/totalidad* (5) y *Competencia/confianza* (4). También podemos encontrar sus proyecciones en metas de la etapa 6, como: *Construcción/orden nuevo* o en medios de las siguientes como: *Interdependencia* o *Sinergia*.

El liderazgo que ejerce una persona dependerá de sus valores y funcionará o no en una organización concreta según los valores de los seguidores. Los perfiles grupales obtenidos van a ayudar a comprender mejor la relación e influencia existente entre el liderazgo educativo y la innovación docente, pues permiten reconocer qué valores de los equipos directivos favorecen u obstaculizan el desarrollo de proyectos de innovación educativa y, por otro lado, en qué medida los profesores que participan en proyectos de innovación transforman la gestión y el liderazgo que deben ejercer los equipos directivos.

Los beneficios de la presente investigación pueden repercutir principalmente en el funcionamiento escolar de los centros educativos participantes, en la media que tienen que compatibilizar los procesos de cambio y mejora que lleva asociada la innovación educativa y la necesaria gestión y cumplimiento de la normativa que personalizan y por el que velan los equipos directivos. Los resultados desvelan no solo la tensión evidente entre ambas funciones educativas sino también aquellos valores que canalizan y posibilitan la implementación de estas dos imprescindibles tareas para el funcionamiento escolar. Ofrecemos de este modo orientaciones prácticas para poder desarrollar ambas funciones, generando un clima de colaboración docente que posibilite la gestión de dificultades y conflictos que se puedan derivar de la citada tensión entre la innovación y la labor directiva.

Referencias

Ahumada, L. (2015). Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona*, 2(15), 239-252.

Badillo, J. M. R. y Arroyo, J. C. (2015). La importancia de la gestión y el liderazgo escolar en las instituciones de Educación Media Superior Tecnológica (CETIS y CBTIS) del estado de Tlaxcala. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-16.

Burns, J. (1978) *Leadership*. New York: Harper and Row

Escudero, J. M. (1995) Tecnología educativa e innovación educativa. *Bordón, Revista de Pedagogía* 47, (2), 161-175.

Fitzpatrick, R. L. (2007). A literature review exploring values alignment as a proactive approach to conflict management, *International Journal of Conflict Management*, 18 (3), 280-305.

Hall, B.P. (1986) *The Genesis Effect: Personal and Organizational Transformations*. New York:Paulist Press.

Hall, B. P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York: Twin Lights Publishing.

Hall, B. P. (2000) El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.) *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE- Universidad de Deusto, 27-53.

Leithwood, K. y Jantzi, D. (2009). "A Review of Empirical evidence about school level effects: A policy Perspective". *Review of Educational Research*, 79(3), 464-490

Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Virginia: ASCD.

Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.

OCDE. (2009). *Improving School Leadership*. Europa: OECD Publishing.

OCDE. (2018). *TALIS 2018 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Europa: OECD Publishing.

III. POSTERS

85. Formación continuada y acompañamiento del profesor en el aula. *Silvana Santana Tamassia (Elos Educacional, Brasil)*.
86. Formação de professores pautada no trabalho em grupo. *Renata Demarchi Oliveira (Elos Educacional, Brasil)*.
87. Comprensión y uso de resultados educativos para facilitar la toma de decisiones en las comunidades escolares. *Cristóbal Alarcón, Millaray Martínez y Loreto Sazo (Agencia de Calidad de la Educación, Chile)*.
88. A avaliação da aprendizagem dos professores na formação continuada de matemática nas séries iniciais. *Cristiane Rodrigues Chica (Mathema, Brasil)*.
89. Convertir obligaciones en oportunidades: implementación de mejoramiento continuo desde la acreditación ante la CNA CHILE. *Javier Vega, Claudia Quintana y Ángela Niebles (Universidad Austral de Chile)*.
90. Educación ambiental en la escuela: Propuesta de secuencia didáctica para la reflexión-acción. *Pamela Arellano (Chile), Mauricio Arriagada (Chile), Carla Ferrada (Chile), Cynthia Riquelme (Chile), Claudia Soto (España) y Valentina Valdivia (Chile)*.
91. Herramientas diagnósticas del liderazgo estudiantil. *Mladen Matulic (Chile)*.
92. Factores personales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de una universidad mexicana. *Héctor López Gama, D. Gómez Sánchez y R. Recio Reyes (Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)*.
93. Las comunidades de aprendizaje. Una instancia para la mejora de la práctica pedagógica. *Carola Zañartu (Universidad Católica de Murcia y Universidad Autónoma de Chile)*.

Formación continua y acompañamiento del profesor en el aula



Silvana Aparecida Santana Tamassia
Institución: Elos Educacionais

Palabras clave: Formación, Coordinación



El curso se organizó en dos años: en el primero, tuvimos cuatro encuentros presenciales donde se trabajaron técnicas didácticas, basadas en el libro *Aula Nota* (C. de Doug Lemov (traducida en Brasil por la Editora Livros de Saffra), a partir de temas como: planificación de clase en la perspectiva de la alineación constructiva, evaluación, lectura en todas las disciplinas, cultura y clima escolar, altas expectativas de aprendizaje y cómo hacer buenas preguntas e intervenciones. En el segundo año, tuvimos tres encuentros presenciales donde se trabajaron temas relacionados con la educación inclusiva, metodologías activas y técnicas de escritura.

Además, había estudios realizados por la plataforma virtual de aprendizaje y actividades prácticas que debían realizarse con los profesores en las escuelas.

De este modo, el curso trabajaba directamente con el coordinador pedagógico para que el aprendiera sobre nuevas técnicas para el perfeccionamiento de la gestión del aula y, a través de sus tareas, desarrollase pautas formativas en los horarios de trabajo colectivo con los profesores en las escuelas, teniendo como foco los temas trabajados en los encuentros del curso. Además, debería observar las clases y dar retroalimentación a los profesores sobre el uso de las técnicas aplicadas en el aula, ayudándoles a calificar su práctica pedagógica y hacer que el contenido llegase al aula.

Después de la realización de estas actividades, ellos colocaban los registros escritos o los videos en el ambiente virtual y los formadores proporcionaban feedbacks formativos y personalizados para cada participante.

El grupo contaba con participantes con gran experiencia y otros recién llegados a la función, los cuales acababan predilectos en los tareas de la cotidianeidad y dejaban de lado su papel formativo en el acompañamiento de los profesores.

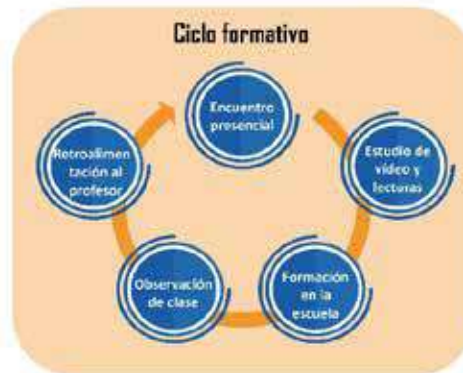
Público-objetivo: 150 escuelas del Estado de São Paulo, Brasil

Periodo de realización: 2017/2018

Formato: 4 encuentros presenciales y actividades a distancia

Duración: 1 año

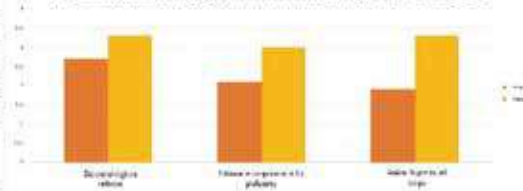
Objetivo del programa: la mejora de la gestión del aula, a través de la formación continuada de los profesores en la escuela, desarrollada por el coordinador, reforzando la importancia de su papel formativo dentro de la escuela, y buscando esta interfaz del curso con el aula.



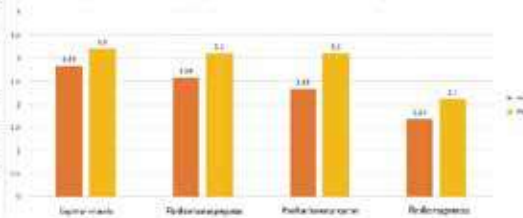
Al final del curso, los resultados del trabajo fueron significativos, promoviendo la apropiación de los saberes necesarios para el desarrollo de la función de coordinador pedagógico: en la evaluación realizada por los formadores que analizan por medio de rúbricas los aprendizajes de todos los participantes del relación, pudimos ver los avances en relación a las actividades realizadas en las reuniones pedagógicas en las escuelas y en la planificación de los feedbacks realizados por los coordinadores a los profesores de su equipo.

Mira, De 0 a 4, cuánto los coordinadores participantes se desarrollaron en cuanto a cada uno de los aspectos analizados:

Competencias evaluadas en el registro reflexivo sobre el desarrollo de un reunión pedagógica



Competencias evaluadas en la planificación de la retroalimentación al profesor observado



Referências Bibliográficas:

BRUNO, E. B. G. & CHRISTOP, L. H. S. O Coordenador Pedagógico como Gestor do Currículo Escolar. In: ALMEIDA, L. R. & PLACCO, Y. M. N. S. O coordenador pedagógico e a formação continuada na escola. São Paulo: Editora Loyola, 2013.

GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: ALMEIDA, L. R., BRUNO, E. B. G., CHRISTOP, L. H. S. O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada. São Paulo: Loyola, 2016.

Formação de professores pautada no trabalho em grupo

• Renata Demarchi Oliveira Lixandrão •



Elos Educacional – Consultoria Educacional

Objetivos

- ✓ Refletir sobre o desenvolvimento de atividades utilizando como estratégias o trabalho em grupo com alunos de ensino fundamental.
- ✓ Conhecer algumas estratégias de trabalhos em grupo.

Introdução

Em um programa de formação realizado em parceria com uma rede municipal de ensino, situada no interior do estado de São Paulo (Brasil), que preocupada com a formação continuada dos seus docentes, organizou reuniões pedagógicas mensais, para que pudessem desenvolver ainda mais competências pedagógicas a fim de alavancar o aprendizado dos alunos no município.

As reuniões aconteciam tanto para o grupo de professores do ensino fundamental I quanto para os professores de ensino fundamental II, em suas disciplinas específicas.

Para que as formações fossem efetivas e apoiassem os docentes, foi preciso pensar quais eram as maiores necessidades deles em sala de aula, no sentido de organização do tempo e dinâmica dos trabalhos.

Partindo do conceito trazido por Cohen e Lotan, em seu livro **Planejando o trabalho em grupo – Estratégias para sala de aula heterogêneas**, que apresenta um estudo enfatizando que muitas vezes aprendemos mais quando explicamos ou discutimos com outras pessoas, do que quando apenas lemos ou ouvimos palestras, e desta maneira o professor precisa estar atento em como estruturar atividades que envolvam trabalhos em grupo, nos quais os discentes tenham a oportunidade de compartilhar as ações e conhecimentos.

Com base neste estudo, os encontros com os professores traçavam uma linha de estudo que proporcionasse a eles momentos de aprendizados individuais e coletivo.

Outro ponto a ser destacado é que nestas formações, para além dos conteúdos trabalhados como, por exemplo, "Estratégias de avaliação processual", "Perguntas e intervenções", "Intervenções pedagógicas no ensino da matemática", "Situações problemas", etc, todas as ações que compartilhávamos eram colocadas em prática nestes encontros, dando a oportunidade dos educadores experienciarem as estratégias didáticas apresentadas, para que pudessem entender a efetividade delas e assim trabalhar sistematicamente com seus alunos.

O trabalho em grupo e o papel de cada integrante*



O Redator: responsável pelo registro.



O Controlador do tempo: controlar o tempo da atividade.



O Orador: responsável por transmitir as ideias de seu grupo aos outros grupos quando necessário.

*Segundo as autoras, Cohen e Lotan, há outros papéis que também podem ser desenvolvidos no trabalho em grupo.

Conclusão

No decorrer deste percurso formativo os professores puderam entender que o **trabalho em grupo precisa ser estruturado**, de maneira a propiciar que todos entendam os objetivos dos trabalhos a serem desenvolvidos e, também, que **cada membro tenha um papel específico e produtivo dentro do grupo**, para que não haja o equívoco, muito comum por sinal, de termos participantes apenas como coadjuvantes. Assim como nos apresenta, Tamassia:

"Muitas vezes, o trabalho fica centrado em um ou dois elementos do grupo enquanto os demais acabam não aproveitando esse importante momento de aprendizado. O trabalho em grupo é um conteúdo atitudinal e, como tal, precisa ser aprendido na prática, por meio da experiência do próprio trabalho em grupo, sob a orientação do professor".
(Silvana Tamassia)

Trago este relato para que possa rememorar quantos momentos de estudos você teve a oportunidade de trabalhar em grupo e convido você a refletir sobre a participação ativa de todos os integrantes. Espero que a partir desta leitura tenha a oportunidade de pensar e buscar novas estratégias eficazes de se trabalhar em grupo, pois destaco que a oportunidade de aprender e sistematizar o conhecimento deve perpassar a todo o educando, sendo no aprendizado individual pautado em suas anotações e principalmente quando tem a oportunidade de dialogar e debater com seus colegas!

Referências Bibliográficas:

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel Planejando o trabalho em grupo, Porto Alegre, Penso, 2017

Artigo: "4 estratégias para potencializar o trabalho em grupo na sala de aula", (<http://info.geekie.com.br/trabalho-em-grupo/>), de Silvana Tamassia. (pesquisa realizada em 17/01/2019)

Agencia de Calidad de la Educación

Comprensión y uso de resultados educativos para facilitar la toma de decisiones en las comunidades escolares

A partir de la publicación de la Ley N.º 20 529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, la Agencia de Calidad ha puesto énfasis en la comunicación de los resultados educativos a las comunidades escolares.

La comunicación de estos resultados ha transitado desde la publicación de datos e información a la comunidad educativa, hacia un proceso que incluye no solo la transmisión de información relevante, sino que también orienta el uso correcto de estos resultados, con el objetivo de que las escuelas cuenten con herramientas que aporten a la gestión pedagógica. De esta manera, las comunidades escolares pueden usar esta información como evidencia para la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, tomar decisiones adecuadas de acuerdo a su contexto escolar, adoptar estrategias de mejora, entre otros.



Esta visión integral de los resultados implica un autoexamen de los establecimientos respecto del trabajo realizado y entrega herramientas concretas que permiten perfeccionar los objetivos y acciones, tanto en el aula como en la institución en su conjunto, todo lo cual aporta a reforzar la autonomía en la gestión de cada colegio, considerando su contexto social específico.



De esta manera, la Agencia comunica los resultados de las evaluaciones educativas (resultados Simce e Indicadores de desarrollo personal y social) a través de diferentes productos comunicacionales como informes, folletos, presentaciones u otros (en soportes electrónicos o impresos), a través de un lenguaje comprensivo y formativo, teniendo en consideración las necesidades y características de los diferentes actores educativos: sostenedores, directores, docentes, padres y apoderados.



www.agenciaeducacion.cl

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

Autora: Cristiane H Rodrigues Chica



RESUMO

Este pôster tem como objetivo mostrar uma experiência de acompanhamento da aprendizagem dos professores em processos de formação continuada de matemática, por meio de dois instrumentos de avaliação: sondagem escrita e relatos de prática. Por se tratar de uma formação específica, centrada em ideias nucleares a respeito do ensino e aprendizagem de matemática para o Ensino Fundamental – anos iniciais – tais instrumentos permitiram diagnosticar o conhecimento dos professores relativo à matemática e às formas de ensiná-la, acompanhar e intervir ao longo do processo e organizar trilhas de aprendizagem condizentes com conhecimentos e necessidades do grupo, garantindo maior nível de profundidade na abordagem do tema trabalhado. Além disso, foi possível individualizar ações de formação para diferentes professores.

Palavras-chave: avaliação; formação; instrumentos; sondagem; relatos

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

Trata-se de uma formação continuada de professores cujo foco é propiciar o conhecimento matemático dos temas abordados pelos professores, auxiliá-los na compreensão de como os alunos aprendem matemática para se apropriar de formas diferenciadas de ensino, bem como garantir aos professores planejar as ações e coordenar o trabalho em sala de aula, a partir da formação realizada, garantindo a aplicabilidade das propostas, o levantamento de dúvidas ou dificuldades encontradas e a busca por

soluções possíveis para os desafios da sala de aula. Por fim, avaliar o próprio trabalho e a aprendizagem dos seus alunos garantindo as modificações necessárias e o atendimento a todos.

Neste trabalho evidenciaremos o olhar em alguns processos que utilizamos para identificar o conhecimento dos educadores em formação acerca da temática abordada na formação, os progressos realizados em relação ao que se pretendia que aprendessem.

DOIS INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

DESENVOLVIMENTO

1 SONDAGEM ESCRITA

Trata-se de um conjunto de atividades selecionadas para a realização de uma sondagem inicial. As questões tratam de conhecimentos específicos da matemática e propostas voltadas a conhecer o que os professores sabem a respeito de como os alunos pensam e/ou aprendem. Também selecionamos propostas que revelam quais recursos, estratégias ou procedimentos os professores utilizam para ensinar matemática em sala de aula. Ao final do processo de formação os professores retomam a sondagem inicial e realizam a sondagem final, permitindo a tomada de consciência a respeito das aprendizagens e conquistas.

RESULTADOS

A tarefa do formador é tabular os dados, analisar o conhecimento de cada um e do grupo em relação aos descritores de cada item que compõe a sondagem. Além disso, é preciso verificar padrões nas respostas obtidas. De posse dos dados o formador deve refletir acerca das práticas de trabalho, organizar a equipe para que um aprenda com o outro, de modo a ampliar os seus conhecimentos, replanejar em função dos dados e intervir para fazer com que todos avancem, individualizar alguns processos de formação. Ao final do processo de formação, o formador compora as avaliações iniciais e finais e organiza os dados por meio de um gráfico, tendo uma visão clara dos avanços e conquistas de cada um e do grupo.

2 RELATO DE PRÁTICA

Pensado com a intenção de acompanhar os efeitos do trabalho realizado na prática da sala de aula, para avaliar como o professor faz a transição do que aprendeu na formação para sua prática, ao produzir um relato, o professor traz a sua voz e imprime a marca de seu trabalho, registrando experiências significativas que provavelmente começarão a fazer parte da sua prática pedagógica ou, quem sabe, poderão vir a integrá-la com mais consciência e eficiência.

Essa prática ganha relevância enorme, pois possibilita visibilidade às ações realizadas pelos professores e evidencia suas aprendizagens; valoriza o registro da prática e a prática do registro; elucida as principais vivências dos alunos; socialização e troca de experiências desenvolvidas, na voz de seus autores; discussão dos resultados; estimula a melhoria da educação e de fortalecimento das práticas consideradas bem-sucedidas; incentivo à autonomia; discussão acerca das ações e gestão da sala de aula, identificando avanços, dificuldades e soluções possíveis.

CONCLUSÃO

Quaisquer que sejam os instrumentos e as formas escolhidas para avaliar, acompanhar e intervir num processo de formação continuada, o essencial é envolver os professores, para que percebam que a avaliação serve para aconselhar, informar, indicar mudanças, funcionando em uma lógica cooperativa que faz do diálogo uma prática e da reflexão, uma constante.

CONVERTIR OBLIGACIONES EN OPORTUNIDADES: IMPLEMENTACIÓN DE MEJORAMIENTO CONTINUO DESDE LA ACREDITACIÓN ANTE LA CNACHILE

Autoría:

Javier Vega, Claudia Quintana, Ángela Niebles G.
Instituto Ciencias de Educación - Universidad Austral de Chile

Resumen:

Los procesos de Acreditación de las carreras universitarias ante la Comisión Nacional de Acreditación en Chile (CNACHile) se han convertido en un hito particularmente tensionante para diversas instituciones que se han sometido tanto de manera institucional o por carreras. En el caso de las carreras de pedagogía, este proceso obligatorio, conforme a normativa vigente (Ley 20.129, Ley 21.091) y sus posteriores regulaciones (CNACHile, 2009, 2010^a, 2010^b, 2010^c) moviliza muchos recursos y expectativas por parte de las instituciones. La Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad Austral de Chile, desde el año 2014 recibió los resultados de la última acreditación y aun cuando se acreditó por un periodo extenso (6 años) se tomó la opción de considerar el informe como indicador de un proceso de renovación permanente que ha ido consolidando diversas modificaciones, y que nos ubica en la senda de la mejora permanente.

Palabras Clave: Educación, Administración de la Educación, Universidad, Acreditación, Evaluación.

1. Introducción

En la actual presentación exponemos la transformación de la visión sobre la Acreditación desde la asunción reactiva ante un acto con visos de punitiva y sancionadora, hacia la asunción de una visión generadora de nuevos procesos, en donde la acreditación se convierte en un momento evaluativo que es parte a su vez de una cultura de la mejora permanente, en la que participamos académicos (os) y estudiantado.

2. Contexto

La Carrera de Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación se sometió al proceso de Acreditación voluntaria durante el año 2013, en vistas a la renovación de su acreditación ante la CNACHile para el proceso posterior a 2014. La síntesis de este proceso deja dos resultados a la vista:

- Se logra la acreditación entre 2014 hasta 2020
- La lógica de base surge para responder a la exigencia externa, y no para comprenderse desde el mejoramiento interno. Se decidió un criterio más reactivo que proactivo, toda vez que el criterio de resolución fue lo solicitado por la CNACHile y no la visión particular de cómo mejorar la carrera en sí misma (indistinto de la Acreditación).

3. Desarrollo de la Experiencia ¿cómo surge la transición paradigmática en torno a la Acreditación?

Posterior al diagnóstico, la elaboración del plan de mejora fue la oportunidad de revisar qué se advertía como una debilidad y qué se podría comprometer en conjunto, dado que el sentido de lo exigido por la CNACHile apunta precisamente a mejorar las condiciones globales advertidas y no a generar instancias nuevas desvinculadas del entorno. Gran parte de los elementos comprometidos en el plan de mejora fueron consecuencia de la observación de la incoherencia entre la intención de desarrollo de la carrera y la implementación efectiva durante los últimos años, lo que advierte el desafío de diferenciar cuáles son las acciones que brotan como respuesta al proceso de Acreditación (visión de la evaluación como factor externo-punitivo) y aquellos que brotan como parte del proceso de reflexión sobre la mejora de la carrera (visión de la evaluación como un hito que es parte, a su vez, de un conjunto de factores de mejora-formativo).

Tabla 1: Resumen Compromisos adquiridos 2019

ÁREA	COMPROMISO	ORIGEN	CONTRIBUCIÓN 2019
Perfil de Egreso y resultados	Difusión de perfil	Respuesta al proceso de acreditación (RPA)	Aumentar el énfasis en la formación por competencias, requiriendo alusión de cada semestre el estudiante que busca aprender (alta extrínsecos) Privilegiar visiones colectivas por sobre individualidades.
	Análisis desde la participación tripartita	Reflexión de mejoramiento de la Carrera (RMC)	Trabaja para cambiar la mirada académica hacia una mirada comunitaria que permita una participación tripartita real.
	Mayoría en la cantidad y sentido de las horas de práctica pedagógica	RPA	Enriquecer las metodologías desde el aumento de horas, pero también desde la mejora de registros.
	Ayuda al plan de estudios	RPA	
Infraestructura	Distribución de cargas académicas a lo largo de la carrera	RPA	Continuar el camino iniciado en 2014 con la nueva estructura curricular.
	Alta tasa de retiro académico	RPA	Seguimiento del proceso desde la Universidad.
Capacidad de autogestión	Desarrollo de infraestructura deportiva suficiente	RPA	Continuar el camino iniciado en 2014 con la nueva estructura curricular.
	Perdidas, sin embargo, debilidades relacionadas a la estructura curricular (Acumulación de asignaturas 3to semestre)	RPA	Asignación a académicos ex-alumnos de la carrera para desarrollo de una estrategia.
	Implementación de práctica de seguimiento de egresados	RPA	Adquisición de carga anual para ampliación de espacios para actividades.
	Infraestructura suficiente para el desarrollo de actividades académicas	RPA	

Nueva estructura curricular

Una de las cuestiones que se presentó como más sensible a todos los actores, y que fue reconocido también por los pares evaluadores, fue la necesidad de redistribuir la carga académica a que son sometidos los y las estudiantes de la Carrera en determinados periodos, y que afectarían al desarrollo de los deportes y de las prácticas pedagógicas. A la par se instaló en el interior de la carrera la necesidad de hacer una reestructuración mayor, que fuera a la par con las nuevas tendencias pedagógicas, pero también a la par de las nuevas reflexiones instaladas en el área de la Educación Física, con énfasis en el buen vivir y la ciencia de la Metricidad Humana. El cambio supuesto por la nueva estructura curricular, que se instaló luego de un largo proceso colectivo, finalizado en el año 2017 y puesto en régimen el año 2018, motivó la configuración de equipos docentes que, de forma colegiada y coordinada, pudieran asumir el desarrollo de las nuevas asignaturas. Asimismo, el hecho de ejecutar procesos nuevos e innovadores en cuanto a asignaturas de la nueva malla, obligó a que se generara un proceso paralelo de revisión del perfil de egreso, perfil que al ser modificado debió ser asumido a su vez por las asignaturas de la malla antigua (previa nueva estructura curricular), motivando a que ellas (asignaturas antiguas) debieran también ser actualizadas hacia el nuevo perfil propuesto. Esto ha generado también que se desarrollen procesos de evaluación continua, tanto del nuevo programa como de la innovación del anterior programa, con participación de estudiantes y académicos. Ambas asambleas de evaluación (2018) han permitido revisar, de manera adecuada los nuevos desafíos que se nos presentan para la Carrera. En vistas del año 2019, se presentan como desafíos, ya instalados.

4. Conclusiones

La transformación de la visión acerca del proceso de Acreditación ante la CNACHile, desde una visión de acreditación como un hito externo de rendición de cuentas hacia un proceso global de evaluación en donde la Acreditación es un hito particular, pero no exclusivo, permite que se instale una visión comprensiva de la mejora continua de una carrera y no sólo una visión reactiva, motivando las voluntades colectivas de manera mucho más integrada, provocando un movimiento virtuoso de razonamiento y seguimiento de cómo hacer de nuestra carrera una mejor oferta formativa.

Referencias:

- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile (2009). Criterios de evaluación de carreras de educación; Comisión Nacional de Acreditación Chile, Comité Técnico de Educación 2007-2010, Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile (2010^a). Normas y procedimientos acreditación de pregrado. Versión 2007 actualizada 2010. Santiago: CNA Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) Chile (2010^b). Aseguramiento de Calidad en la Educación Superior: Cuatro años de CNA Chile, 2007-2010 Memoria. Santiago: CNA Chile.

Educación ambiental en la escuela: Propuesta de secuencia didáctica para la reflexión-acción.

Resumen

Este estudio realizado por docentes-investigadores está enmarcado en la educación ambiental y la implicación en primera persona. El objetivo es proponer una secuencia didáctica basada en la evaluación de saberes sobre problemas medioambientales, a través de una metodología de estudio de caso. Se aplicó una encuesta, validada y sometida a pilotaje, a 143 estudiantes de octavo básico a cuarto medio de una escuela de Santiago de Chile. Las categorías evaluadas fueron: conocimiento conceptual, relación ambiente-sociedad, implicación personal e implicación familiar. Los resultados mostraron que existe una adecuada apropiación de algunos saberes, faltando consolidar las implicaciones personales y familiares, para ello la propuesta se centrará en la reflexión en primera persona, repasar en la naturaleza y el liderazgo entre pares.

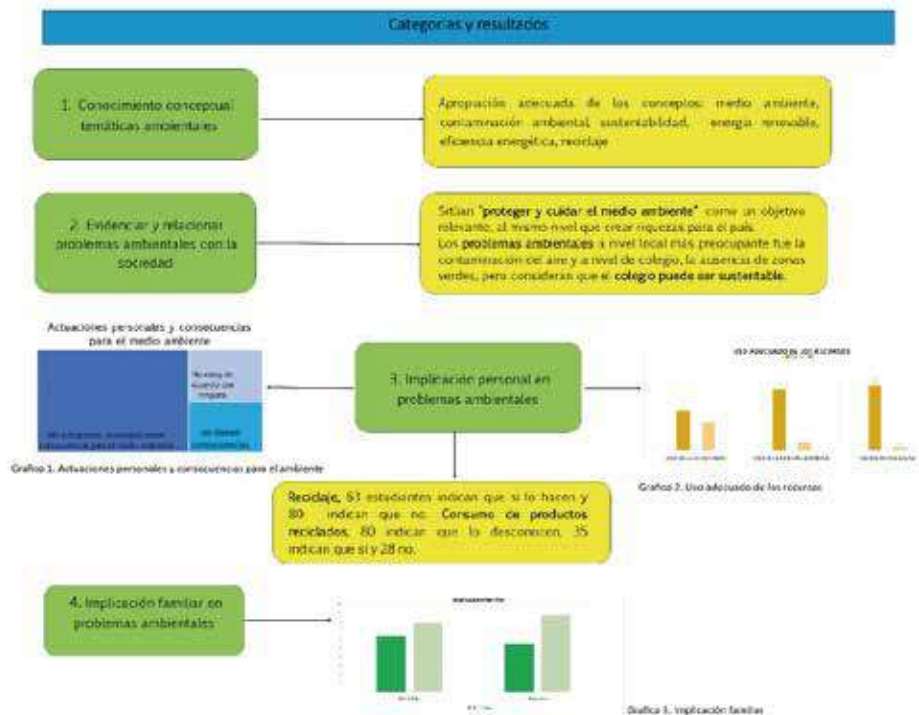
Palabras clave: Educación ambiental, liderazgo, enseñanza secundaria, estudio de caso, aprendizaje activo.

Objetivo General:

El objetivo general es proponer una secuencia didáctica a partir de los resultados de la evaluación de saberes relacionados con la problemática medioambiental.

Objetivos específicos:

- Evaluar saberes relacionados con los problemas ambientales y conocer el nivel de implicación personal de los y las estudiantes posterior a la incorporación de estrategias educativas.
- Elaborar una propuesta de secuencia didáctica que emane de las necesidades observadas en la encuesta.



Propuesta secuencia didáctica

- ⇒ Creación de taller piloto que incluya la reflexión-acción en primera persona. La actividad debe permitir visualizar nuestros actuar por medio de la narrativa y el compartir las reflexiones.
- ⇒ Los estudiantes participantes del taller compartirán sus experiencias y guardarán nuevos talleres con otros estudiantes y sus familias, ampliando la reflexión de manera didáctica de acuerdo a su propia co-creación con otros estudiantes.
- ⇒ Organización de una reflexión-acción en la naturaleza, que posibilite el pensar y pensarse en cuanto a los hábitos de consumo y nuestra relación con el entorno natural. Actividad creada con voluntarios de distintos niveles.
- ⇒ Compartir la experiencia con la comunidad y generar nuevas propuestas reflexivas en la acción.
- ⇒ Evaluar el proceso utilizando estrategias cualitativas que permitan repasar lo vivido por todos los participantes usando: entrevistas, conversaciones y focus group.

Conclusiones

- En contraposición a los programas y estrategias institucionalizadas, los docentes-investigadores desarrollaron propuestas internas. Sin embargo, se hace necesario movilizar una mayor implicación personal. Más allá de ello, es que aún hay estudiantes que vinculan el reciclaje a la generación y no al cambio de hábito de consumo.
- Si bien los estudiantes han avanzado en la sensibilización acerca de los problemas ambientales, y un grupo de estudiantes ha incorporado prácticas que evidencian un cambio en su forma de vida, es necesario incorporar a toda la comunidad educativa.
- Se propone la reflexión-acción para la discusión de toda la comunidad educativa, para generar, evaluar y evaluar propuestas pedagógicas vinculadas con la transformación de los hábitos de consumo y la valoración de la relación e interdependencia con el entorno natural.
- El equipo de docentes-investigadores considera que solo con este tipo explícitamente declarado, los estudiantes y la comunidad educativa, en general, podrán trabajar en la solución de problemas ambientales.
- La secuencia didáctica busca responder a cuestionamientos que surgen de situaciones como la recién señalada, cuyo foco es construir acciones preventivas y no reactivas.



Colegio San Leonardo

Pamela Arfken¹, Mauricio Antequera², Carla Torrealba³, Cythia Elguera⁴, Claudia Soto⁵, Valeria Valdovinos⁶

1. Colegio San Leonardo, Central Gonzalo Pérez Lona 66, Mapo, Chile

2. Universidad Central, Santiago de Chile

3. Universidad de Bonaire, Bonaire

4. Universidad Arica, Santiago de Chile

5. Universidad

6. Universidad de Barcelona

HERRAMIENTAS DIAGNÓSTICAS DEL LIDERAZGO ESTUDIANTIL

Mg. Mladen Matulic
Ingeniero Comercial
Magister en Educación
mladenmatulic@gmail.com

Presentación



La Propuesta considera que los gobiernos estudiantiles deben responsabilizarse, de acuerdo a su gradual autonomía y sobre el principio de titularidad de derechos, de la gestión que aporta hacia su propio desarrollo en los ámbitos del liderazgo, ciudadanía, sentido de pertenencia y participación tanto en contextos institucionales como territoriales.

Contenidos de propuesta

• INSTRUMENTO DE
DIAGNÓSTICO

• TABLA DE
ESPECIFICACIONES

• ORIENTACIONES
(DE ACUERDO AL PEI)

¿Por qué medir estos factores?

Políticas nacionales e internacionales juveniles están orientadas hacia temas ciudadanos.

- ✓ Prevención del consumo de alcohol y drogas
- ✓ Inclusión, convivencia pacífica y democrática
- ✓ Promoción de afectividad y sexualidad sana y respetuosa
- ✓ Compromiso con temas culturales y ambientales
- ✓ Respeto a la diversidad y promoción de las culturas
- ✓ Buen uso del tiempo libre

Objetivo

Metodología

Aportar con un instrumento y metodología para abordar liderazgo y sentido de pertenencia desde los Centros de Estudiantes y Comunidades educativas



Investigación descriptiva
Micro-sociológica
Con base en fuentes mixtas
Con uso SPSS para análisis de resultados

Logros

- 1 Resignificar la Institucionalidad del Centro de Estudiantes en sus aportes a la gestión curricular (Objetivos transversales y sello institucional)
- 2 Construcción de redes territoriales instalando protagonismo de estudiantes

Fuentes referenciales

OCDE • UNICEF • UNESCO • Entre otras



"FACTORES PERSONALES QUE INCIDEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE UNA UNIVERSIDAD MEXICANA"

López Gama, H.; Gómez Sánchez, D.; Roa Rayos, R.

Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media, Noverde, San Luis Potosí, México; hlopez@uaslp.mx

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es considerado como un factor clave para valorar la calidad educativa y ofrece información importante para la toma de decisiones de cualquier institución (Garbanzo, 2007). Las investigaciones en torno a este tema buscan, entre otras cosas, identificar los factores que inciden en el estudiante para que obtenga un mejor desempeño escolar.

A pesar de que el rendimiento académico es un tema investigado desde diferentes aristas, todos los estudios tienen un denominador común, conocer el grado en que los distintos elementos que actúan en el proceso educativo influyen en el rendimiento académico (Isaza y Henao, 2012). La universidad objeto de estudio tiene como compromiso de ofrecer una educación de calidad, por lo que hace esfuerzo para analizar constantemente el rendimiento académico de sus estudiantes, sin tener una herramienta que le permita identificar los factores que inciden en el mismo. Surge a partir de lo anterior la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores personales determinantes del rendimiento académico en los estudiantes de la universidad objeto de estudio?

PALABRAS CLAVE:

Rendimiento académico, Calidad de la educación, Análisis factorial, Universidad, Educación superior

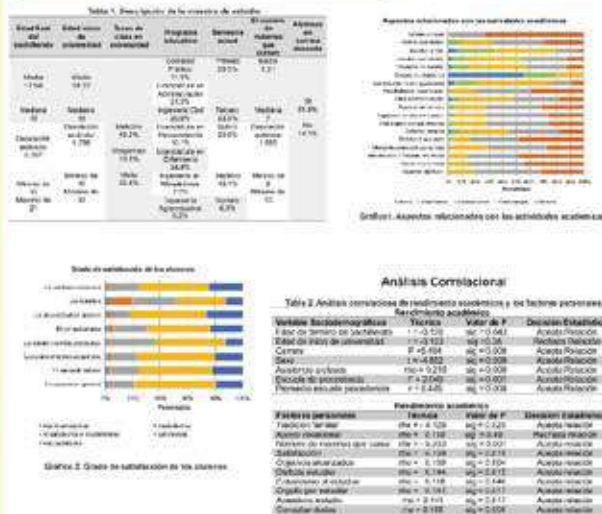
OBJETIVO

Determinar los factores personales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en la universidad objeto de estudio

METODOLOGÍA

- Enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de tipo transversal, de alcance descriptivo, correlacional y explicativo
- Población 1,122 estudiantes que componen la Unidad Académica
- Muestra representativa de 287 estudiantes
- Muestreo probabilístico estratificado
- Técnica encuesta a través de un cuestionario autoadministrado (Garbanzo, 2007)

RESULTADOS



CONCLUSIONES

Se comprobó que si existen factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad objeto de estudio. Los determinantes personales que se relacionaron con el rendimiento académico son la edad al término del bachillerato, la edad de inicio de la universidad, la carrera elegida, la tradición familiar en relación con la carrera, el apoyo vocacional recibido, el número de materias que cursa, la satisfacción con la carrera, los objetivos alcanzados, el disfrutar el estudio, el entusiasmo por estudiar, el estar orgulloso por estudiar, los deseos de abandonar los estudios, el consultar las dudas con el profesor, la asistencia a clase, el sexo, la escuela de procedencia y el promedio obtenido en dicha escuela de procedencia. La institución objeto de estudio debe tomar en cuenta las variables antes mencionadas al momento de diseñar sus estrategias para contribuir a la calidad educativa y generar en los estudiantes mayores posibilidades de éxito académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, M., y López, H. (2010). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Cano, J. (2010). El rendimiento académico. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Garbanzo, M. (2007). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Gómez, D., y Gómez, D. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Isaza, J., y Henao, J. (2012). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- López, H., y Gómez, D. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Rojo, J. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Sanjurjo, J. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Sanjurjo, J. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.
- Sanjurjo, J. (2010). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de los Andes. *Revista de la Universidad de los Andes*, 1(1), 1-10.

RESUMEN

La participación en comunidades de aprendizaje, en donde el uso de la reflexión como estrategia de reconstrucción de las formas de acción que se ejecutan a diario en el ejercicio de la práctica pedagógica, impacta profundamente a la figura del docente, específicamente en la conformación de esquemas que aportan seguridad, identidad, integración, finalidad y con ello en la visión respecto de la competencia de sí mismo en el ámbito profesional, es decir, su autoestima y autoeficacia profesional.

PALABRAS CLAVES

Comunidades de aprendizaje, autoestima profesional, eficacia del docente, reflexión, motivación.

OBJETIVOS

Fortalecer la percepción de autoeficacia y autoestima profesional de las estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas, mediante el análisis y reflexión de los diferentes episodios críticos vivenciados por las estudiantes en los espacios de práctica profesional, problematizándolos a la luz de la teoría y el marco curricular vigente.

MÉTODOS

Este trabajo se desenvuelve en un paradigma socio-crítico en donde investigación acción es una herramienta metodológica que permite estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación.

Se consideró para ello, dos cohortes de estudiantes de la carrera de TNS en Atención de Párvulos, de primer y segundo año, participando un total de 58 estudiantes. La recolección de datos consideró relatos autobiográficos, bitácoras de trabajo de campo y círculos de reflexión. El análisis se realizó mediante la técnica Análisis de Contenido Jerárquico Ponderado y su validación, a través de las técnicas de Triangulación y Contrachequeo. (Pérez - Lucio, 2009)

RESULTADOS

PROCESO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA

MODELO YUN Y URBANO (2009)

conlleva dificultades en:



FASE 1



PLAN DE ACCIÓN

FASE 2



REFLEXIÓN CRÍTICA DEL PROCESO DE PRÁCTICA

Transformación



FASE 3



CONCLUSIONES

- Las comunidades de aprendizaje (CA) se constituyen en un espacio de formación trascendental, no tan solo en lo vinculado con el proceso de aprendizaje - enseñanza, sino que es inclusiva de la transformación y reconstrucción de las creencias de las estudiantes respecto de su motivación, autoestima profesional y autoeficacia, variables cognitivas-emocionales que determinan el proceso adaptativo que se lleva a cabo al ingresar a sus centros de prácticas.
- La reflexión en las CA permite una comprensión holística del proceso educativo, así como una profesionalización del rol del técnico al interior del aula, basando su actuar desde una perspectiva informada y congruente con los nuevos enfoques en Educación Parvularia.
- El proceso de práctica pedagógica requiere de intervenciones que permitan a los estudiantes enfocarse para el trabajo y la focalización de sus reflexiones. Sin esta posibilidad los estudiantes se limitan a la ejecución de una tarea específica, lo que no les permite una mayor adaptación al contexto y flexibilización en la mejora de su práctica pedagógica. La realización de bitácoras, estudios de caso, análisis de episodios críticos como actividad central en los estudiantes, provee posibilidades de representar simbólicamente aspectos trascendentales que tras la reflexión dan paso al fortalecimiento de la autoestima profesional docente, autoeficacia y motivación.

BIBLIOGRAFÍA

- Concha, S. et al. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la educación*, (38), 81-113.
- Inostroza de Celis, G. (1996). *Talleres pedagógicos. Alternativas en formación docente para el cambio de la práctica en el aula*. Santiago de Chile: Dolmen Educación.
- Inostroza, G. (2005). *La práctica motor de la formación docente*. JC Sáez Editor.
- Palomo del Bianco, María del Pilar (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (6), núm. 1, 221-228



CILME2019