

Germán Fromm Rihm, Jorge Rojas Bravo y Jorge Gajardo Aguayo



Casos para
el estudio del

Liderazgo Educativo



Germán Fromm Rihm, Jorge Rojas Bravo y Jorge Gajardo Aguayo

Casos para el estudio del

Liderazgo Educativo



CASOS PARA EL ESTUDIO DEL LIDERAZGO EDUCACIONAL

Germán Fromm Rihm • Jorge Rojas Bravo • Jorge Gajardo Aguayo

Casos para el estudio del Liderazgo Educacional

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
©UNIVERSIDAD DE CONCEPCION

Registro de Propiedad Intelectual N° 2023-A-12403 año 2023

ISBN 978-956-227-569-9

Editorial Universidad de Concepción
Concepción — Chile

Primera edición noviembre de 2023

Dirección editorial
Óscar Lermenda

Diseño de portada y diagramación
Valeria Herrera

Se agradece el financiamiento otorgado al Ministerio de Educación
con su proyecto de Centros de Liderazgo Educativo.

Se agradece el financiamiento al Centro de Liderazgo
para la mejora en red, +Comunidad, 2020-2024

ÍNDICE

PRÓLOGO	5	
INTRODUCCIÓN	14	
Importancia del liderazgo educacional	14	
Aviso importante: El uso de Inteligencia Artificial en la creación de este libro	17	
Cómo utilizar este libro	19	
Análisis de casos y resolución de problemas	22	
Aspectos del liderazgo considerados	23	
Metodología de la matriz	32	
CASOS	33	
CASO 1 33 Liderazgo transformacional en una escuela en crisis	CASO 6 73 Desarrollando habilidades en los estudiantes	CASO 11 104 Bajos resultados
CASO 2 44 Principios pedagógicos	CASO 7 81 Acompañamiento de aula	CASO 12 112 Desafíos de la inclusión
CASO 3 51 Fomentando la colabora- ción entre docentes	CASO 8 89 Reforma curricular	CASO 13 118 Crisis de ambiente laboral
CASO 4 58 Promoviendo la inclusión y diversidad en el aula	CASO 9 93 Relación familia-escuela	CASO 14 124 Presión del sostenedor
CASO 5 65 Implementación de tecnología en el proceso educativo	CASO 10 99 Innovación pedagógica	CASO 15 130 Desarrollo profesional docente

CONCLUSIÓN	141
Reflexiones finales	141
El análisis de casos en el desarrollo del liderazgo	142
FUENTES	144
Metodología de producción usando IA (Chat GPT-4)	144
Uso de Prompts	144
Feedback	147
Iteración	148
Pasos humanos de control de calidad	149
BIBLIOGRAFÍA	151
Caso 1	151
Caso 2	151
Caso 3	152
Caso 4	153
Caso 5	154
Caso 6	154
Caso 7	155
Caso 8	155
Caso 9	156
Caso 10	156
Caso 11	157
Caso 12	158
Caso 13	158
Caso 14	159
Caso 15	159
SOBRE LOS AUTORES	161

PRÓLOGO

...

Es mucho lo que se sabe ahora sobre cómo hacer posible una educación de calidad en salas de clase y escuelas, y muy poco lo que este conocimiento ha permeado la práctica pedagógica y de liderazgo escolar en la mayoría de escuelas a lo largo del mundo. Esto suele generar frustración entre quienes generan conocimiento especializado en liderazgo y mejora escolar: ¿Cómo es que las conclusiones de nuestras investigaciones, tan cuidadosa y rigurosamente alcanzadas, y tan claramente explicadas en artículos y publicaciones, no se conocen o utilizan, o esto ocurre muy poco, en salas de clase, escuelas, y sistemas educativos? Una primera respuesta, más bien superficial, reside en la escasa difusión de conocimiento especializado en las escuelas. Pero una respuesta como es por demás insuficiente. Podemos imaginar un escenario en que se entregara a todas las escuelas del mundo una compilación de los estudios más relevantes para la mejora escolar y pedagógica y se ofreciera cursos de capacitación para conocer sus hallazgos fundamentales. Es fácil anticipar que un ejercicio de este tipo poco cambiaría la práctica del día a día de profesores y líderes escolares. Desde luego que es importante hacer el conocimiento especializado más fácilmente accesible a nuestras escuelas y sistemas educativos, pero esto no basta.

Creo que uno de los obstáculos fundamentales que existe para la adopción del conocimiento especializado en las escuelas es inherente a las formas dominantes de hacer investigación educativa. Me refiero, primordialmente, a la separación jerárquica que se establece tácitamente entre investigador y realidad observada. Esto me recuerda el comentario que hace un

par de décadas escuchara de mi mentor Gabriel Cámara sobre la investigación educativa como 'astronomía social': un ejercicio de observación y reflexión en que el experto investigador mira y explica los fenómenos desde la distancia, separado de ella.

La separación entre observador y objeto de estudio ha sido, de hecho, uno de los aspectos fundacionales del positivismo, el paradigma dominante de la generación de conocimiento hasta el día de hoy. Desde este paradigma, la 'objetividad' es el criterio fundamental de rigor y confiabilidad en la generación de conocimiento. Separarse de la realidad que uno observa es posible y deseable.

Este supuesto fundamental del positivismo –que uno *puede* y *debe* separarse de la realidad que observa– ha sido severamente puesto en duda con el advenimiento y desarrollo de la física cuántica –que demuestra la imposibilidad de separar observador y realidad observada– y el trabajo de pensadores del post-modernismo, el post-colonialismo y la descolonización que, entre otras cosas, han explicado con tremenda claridad y contundencia los efectos profundamente dañinos y deshumanizantes de los modos de conocimiento que separan en relaciones de dominación y control al observador (convencionalmente portador de privilegio y poder) de la realidad que observa.

Hace casi ya dos siglos Carlos Marx proponía una provocación a quienes estamos involucrados en la generación de conocimiento: "Los filósofos han interpretado de muchas maneras el mundo. De lo que se trata, sin embargo, es de transformarlo." He aquí, creo yo, un importante límite que hemos impuesto a la creación de conocimiento académico. En su mayoría está definido por el deseo de explicar, pero no de transformar, el mundo. Generar formas de crear conocimiento con la intención deliberada de transformar la realidad no es sólo importante por sus implicaciones prácticas. También resultaría en mejor conocimiento. Como con fre-

cuencia dice Gabriel Cámara, la realidad se entiende mejor en el intento deliberado por transformarla. O como decía Kurt Lewin, considerado el padre de la psicología social: “si verdaderamente quieres entender, trata de cambiarlo.”

Si verdaderamente queremos transformar nuestras salas de clase, escuelas y sistemas educativos en lugares donde cobran vida el aprendizaje y el bienestar y en ejemplos vivos de las sociedades a las que aspiramos, y si queremos hacerlo de manera efectiva y acelerada, debemos dar vuelta a la secuencia convencional de generación de conocimiento y práctica. La idea es dar prioridad a involucrarnos en intentos deliberados por transformar la realidad en la práctica, y ver a la generación de conocimiento como derivado de nuestras acciones de cambio. Esto es algo que se ha venido intentando ya, por poner un ejemplo, en algunas versiones de la investigación-acción. Estos intentos, no obstante, continúan siendo marginales respecto a la gran mayoría de los proyectos y publicaciones de investigación educativa, pesadamente moldeados por el paradigma dominante del positivismo. La búsqueda creativa de nuevas formas de conectar observador y objeto de conocimiento, teoría y práctica, es quizá uno de los imperativos cruciales de quienes nos dedicamos a la educación, el cambio educativo, y la generación de conocimiento.

Y es aquí donde entra este libro. ‘Casos para el estudio del Liderazgo Educacional’ trae aire fresco al mundo de la investigación educativa y la mejora escolar. El libro presenta una colección diversa de historias y experiencias específicas de intentos de mejora escolar en Chile que invitan al lector a ponerse en el lugar de líderes escolares concretos y enfrentar dilemas similares a los que seguramente han enfrentado o están enfrentando líderes escolares a lo largo del mundo. He aquí algunos de los dilemas que en este libro se describen y discuten:

- ¿Cómo continuar una trayectoria de mejora en una escuela después de que se ha salido con éxito de un estado

de crisis y los profesores entonces se sienten satisfechos con la mejora que se ha logrado hasta el momento, pero cansados de los esfuerzos de cambio y poco dispuestos a continuar cambiando su práctica profesional?

- ¿Qué hacer cuando una práctica de visita a un museo que se ha instalado como tradición en una escuela con el compromiso y empeño de una maestra con varios años de experiencia y que es altamente apreciada por los estudiantes es puesta en cuestión por otros profesores que está preocupados por la pérdida valiosa de tiempo con sus estudiantes en la sala de clases y el poco aprendizaje que están viendo ocurrir como resultado de esta práctica?
- ¿Qué hacer cuando una maestra de matemáticas con gran reputación por los niveles de logro que alcanzan sus estudiantes se niega a trabajar con un estudiante con necesidades educativas especiales que ha avanzado notablemente y está listo para enfrentar el desafío cognitivo de las tareas de la clase, pero requiere apoyos adicionales y mayor tiempo para avanzar?
- ¿Cómo asegurar la integración de tecnologías de información y comunicación en la práctica docentes en la sala de clases cuando existen diferencias significativas en el entusiasmo y los niveles de experiencia y competencia de los docentes en el uso de éstas?
- ¿Cómo establecer un proceso efectivo de colaboración docente en una escuela donde un primer intento ha producido buenos resultados con un solo departamento, pero en otros departamentos ha sido prácticamente abandonado o no ha tenido algún impacto positivo evidente?
- ¿Qué hacer cuando el departamento de historia de un colegio descubre que implementar un cambio curricular repentino estipulado por el Ministerio de Educación afec-

tará negativamente el avance y la cobertura curricular en estudiantes de dos grados escolares?

- ¿Cómo asegurar consistencia en las experiencias y resultados de aprendizajes en un jardín infantil en que cada una de las tres educadoras de párvulos tienen prácticas y filosofías pedagógicas sumamente distintas entre sí, lo que ha generado frustración entre padres de familia que tienen hijos en grupos distintos y expresan preocupación por las grandes diferencias en las actividades y aprendizajes de sus hijos?
- ¿Cómo mejorar las experiencias de aprendizaje en matemáticas en una escuela con altos índices de vulnerabilidad donde los estudiantes están sobrecargados con dificultades y ocupaciones fuera de la escuela y los profesores están acostumbrados y no se muestran dispuestos a cambiar sus prácticas de dar cátedra durante toda su clase y dejar tarea para hacer en casa a los estudiantes?
- ¿Cómo promover el aprendizaje basado en proyectos a la par que se cuida y se apoya el desarrollo de estudiantes con necesidades educativas especiales, en una escuela donde los primeros intentos tuvieron reveses no anticipados con algunos de estos estudiantes y han resultado en una denuncia ante la autoridad educativa por parte de padres de familia?
- ¿Cómo mantener y fortalecer la mejora escolar en una escuela que ha venido mejorando sus procesos pedagógicos y de colaboración profesional y sus resultados, pero que ha venido perdiendo matrícula debido, entre otras cosas, al nivel alto de exigencia que muchos estudiantes perciben y que prefieren no tener?

Éstos son sólo algunos ejemplos de los interesantes y desafiantes dilemas que los autores del libro presentan en un

total de quince casos, que en conjunto ilustran situaciones alrededor de once dimensiones clave del liderazgo y la gestión escolar: proyecto y visión educativa; ética y normas profesionales; equidad e inclusión; currículo, instrucción y evaluación; convivencia y bienestar; recursos humanos; desarrollo profesional y organizacional; vínculo escuela-comunidad; administración, operaciones y gestión; mejoramiento escolar; y marketing (esta última una temática relevante en el particular caso chileno, donde la competencia entre escuelas para atraer matrícula continúa siendo un rasgo clave de la organización del sistema escolar).

Tanto en su proceso de producción como en su formato final, el libro ofrece un ejemplo de acercamiento entre 'expertos' y 'practicantes', tan poco frecuente y tan necesario en los campos de la investigación educativa y la mejora escolar. Comento aquí algunas de las formas en que este libro logra acercar a los autores con la realidad que retratan a lo largo del libro.

En primer lugar, el libro muestra gran cercanía con la realidad de la compleja práctica del día a día de los líderes escolares en Chile y, me atrevo a sugerir, de líderes escolares a lo largo del mundo. Los quince casos ofrecen atisbos de dilemas que enfrentan y decisiones que los líderes escolares deben tomar en tiempo y contexto específicos.

En segundo lugar, los casos presentan dilemas abiertos, para los que ni los lectores ni los autores tienen, ni pueden tener, soluciones definitivas. Esto me remite a lo que algunas de las escuelas más innovadoras alrededor del mundo están estableciendo como principio básico en el diseño de sus proyectos pedagógicos: elegir y diseñar problemáticas para las que nadie, ni estudiantes ni profesores, conocen una solución definitiva. Este es principio básico sumamente potente que, por cierto, va a contrapelo de una cultura escolar en que la mayoría de la práctica pedagógica gira alrededor de tareas

para las que el profesor tiene ya respuestas definitivas. Su poder reside en que coloca a todos en posición de aprendices, y hace posible entonces un vínculo más horizontal, en pie de igualdad, entre el que enseña y el que aprende, a una disolución de la separación tajante entre el que sabe y el que no. Es a final de cuentas en este tipo de relaciones que se generan los entornos de aprendizaje más productivos.

En tercer lugar, los casos ponen su primer énfasis en describir con bastante detalle el contexto, las circunstancias y las acciones y experiencias específicas de los casos y, antes que brincar a su análisis, invitan a los lectores a plantear sus propias respuestas y soluciones a los dilemas que en éstos se presentan. Los comentarios técnicos que se presentan al final de cada caso, y sólo después de ofrecer al lector el espacio para pensar en y articular sus propias conclusiones, se exponen y se tratan simplemente como insumos adicionales para enriquecer la examinación y comprensión de los casos, pero sin la pretensión de que ellos contienen verdades o soluciones definitivas. Y este rasgo de humildad es digno de reconocimiento.

En cuarto lugar, al organizar los casos alrededor de dilemas de la práctica del liderazgo escolar situados en contextos específicos, el libro hace más que simplemente describir la realidad. Estimula además el deseo de transformarla y, me atrevo a decir, que esto es cierto tanto para el lector como para los autores. La reflexión que estos casos invitan no es tan sólo para la elucubración intelectual, sino para la acción, para la resolución de situaciones que no tienen solución predeterminada y para los que, como ocurre con los buenos dilemas, cualquier vía de acción presenta alguna desventaja.

Y, en quinto lugar, en la creación de los casos que se presentan en este libro, los autores dan muestra de un ejercicio sumamente interesante de innovación y experimentación: el uso de la inteligencia artificial para la generación de los casos. El año 2023 ha visto la explosión sin precedentes de

la inteligencia artificial, la cual se ha desarrollado exponencialmente a raíz de la emergencia de Chat GPT. Los autores declaran, con notable transparencia y honestidad, que han utilizado Chat GPT para la creación de los casos. Al mismo tiempo, describen con bastante detalle cómo es que utilizaron esta revolucionaria tecnología, qué es lo que ésta les permitió hacer y qué no, y cuál fue su rol –como humanos– en la creación, refinamiento y modificación de los casos. Los autores ofrecen además un primer esbozo de principios para justificar y orientar la utilización de la inteligencia artificial en la creación de conocimiento: a) eficiencia y productividad; b) transparencia (declarar abiertamente el uso y el modo en que se ha usado la inteligencia artificial); c) responsabilidad (asumir la responsabilidad de la veracidad de la información que se presenta) y d) replicabilidad (dar cuenta de los *prompts* o comandos utilizados en la generación de texto).

Marshall Ganz ha propuesto que movilizar efectivamente el cambio requiere un tipo de liderazgo que active tres aspectos de las personas con las que uno trabaja: corazón, mente y manos. Con frecuencia, las publicaciones sobre liderazgo y mejora escolar enfatizan uno solo de estos tres aspectos. Las publicaciones académicas dan un peso excesivo a la estimulación de la mente. Las guías y orientaciones prácticas para líderes escolares dan mucho mayor peso a las manos. He aquí un libro que, como pocos, logra equilibrar el énfasis en la mente (la reflexión) y las manos (la acción). Esto representa ya un avance muy importante.

Me queda la impresión de que el énfasis en el corazón (el manejo y la movilización de las emociones) continúa siendo bastante marginal. No presento esto como crítica, sino como invitación y provocación para quienes nos dedicamos a entender y promover el liderazgo escolar. Está ya bastante establecido que las emociones son el principal motor de la reflexión y el comportamiento humano. Pero desde tiempos de la ilustración, y gracias en gran medida al pensamiento de René

Descartes, seguimos inmersos en entornos e instituciones donde la mente, el desarrollo del raciocinio y la reflexión, ha prevalecido como suprema, a la par que el corazón, el campo de las emociones, ha sido relegado a un plano marginal. Ésta es, creo yo, una de las fronteras que en el campo de la educación debemos y estamos en condiciones de derrumbar. Espero que, en los años venideros, encontremos las formas de asegurar que en nuestra labor como intelectuales y promotores del liderazgo educativo, movilizemos simultáneamente, en nosotros mismos y los demás, corazón, mente y manos. Este libro es un buen paso en esa dirección. Te invito con entusiasmo a leerlo y utilizarlo para crecer en tus modos de pensar y poner en acción tu práctica de liderazgo escolar.

- Santiago Rincón-Gallardo

INTRODUCCIÓN

...

1.1. IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO EDUCACIONAL

En el vertiginoso mundo de la educación actual, el liderazgo educacional efectivo es más crucial que nunca. Una directora o un director de escuela ya no se define por funciones administrativas, sino justamente por poder trascender esa parte de su trabajo con una visión, comunicación y colaboración, que lo convierta en un agente de cambio y mejora. La tarea de liderar una institución educativa requiere una combinación única de habilidades, conocimientos y valores, así como también, tener la capacidad para navegar en un paisaje que está en constante evolución.

El liderazgo educacional, en consecuencia, también es un campo que integra teorías y hallazgos empíricos de diversas disciplinas. Quienes estudian el liderazgo educacional se ven desafiados constantemente a integrar hallazgos complejos y sobre todo, a convertir teorías y reflexiones en una orientación práctica o teoría de acción. En este sentido, el liderazgo educacional requiere, no solo de conocimientos académicos, sino también de la habilidad de traducir estos conocimientos en acciones efectivas que tengan un impacto positivo en los contextos educativos reales. Al ser una práctica intrínsecamente aplicada, su adecuada comprensión y efectividad dependen de la aplicación de estos conocimientos a desafíos reales que surgen en contextos educativos específicos. Estos desafíos a menudo son más complejos y multidimensionales de lo que sugieren las teorías o estudios empíricos procesados en publicaciones académicas. Debido a esto, el análisis

de casos y el ejercicio de reflexión o resolución de problemas, especialmente aquellos que surgen de la práctica educativa, se presenta como una metodología idónea para facilitar la aplicación práctica de esta disciplina.

Es evidente que enfrentarse a problemas reales o realistas, provenientes de la experiencia de los educadores, se ejercita una habilidad crítica de aplicar conocimientos teóricos a problemas prácticos. Sin embargo, no solo se trata de aplicar conocimientos, sino además de estimular al lector, y ojalá al grupo de colegas, a autoevaluarse, reflexionar sobre la propia experiencia pasada y enfrentar la práctica futura con espíritu crítico.

Este libro se ha creado con el objetivo de proporcionar a los líderes educativos actuales y futuros una serie de casos prácticos que ilustren y aborden los retos y oportunidades que se presentan en el ejercicio de su función. Específicamente se proporciona a practicantes, estudiantes y formadores, 15 casos teóricos para facilitar el estudio del liderazgo educativo. Las situaciones aquí presentadas están basadas en los dilemas y decisiones con los que se encuentran los líderes educativos en su trabajo cotidiano. Cada caso es un punto de partida para la reflexión y el debate, diseñado para ayudar a los lectores a profundizar en su comprensión del liderazgo educativo y a desarrollar su capacidad para actuar de manera efectiva y ética en diversas situaciones.

Sin embargo, no pretende ofrecer soluciones fáciles o recetas mágicas, lo que se pretende es reconocer la complejidad y la singularidad de cada contexto educativo y buscar estimular el pensamiento crítico y la reflexión profunda. Creemos que el verdadero aprendizaje y crecimiento ocurre cuando los líderes educativos se enfrentan a los retos de su práctica, reflexionan sobre su experiencia y se comprometen en un diálogo significativo con sus colegas y mentores.

Cuando se crearon estos casos, se accedió a 4 instancias de desarrollo profesional que se pudiesen aplicar. Lo anterior, obviamente, no agota las instancias, sino que ofrece una guía de lo que puede significar su utilidad.

La primera instancia corresponde a la reflexión individual o a aquella centrada en el individuo que colabora con un Coach o supervisor, siendo una fuente inestimable de aprendizaje y crecimiento para un directivo. En este sentido, cuando los líderes educacionales toman en cuenta sus experiencias, explicitan sus ideas y desafían sus supuestos, pueden adquirir nuevas perspectivas y enriquecer su propia práctica.

La segunda instancia corresponde a las redes de mejora entre escuelas que se presentan como otro recurso valioso de trabajo realizado entre colegas. Estas redes permiten a las escuelas colaborar, compartir mejores prácticas y aprender unas de otras. Un líder educativo puede obtener nuevas ideas y soluciones de otras escuelas que enfrentan desafíos similares, y también puede contribuir con sus propias experiencias y conocimientos con sus pares. Es decir, un líder educativo puede aprender mucho de la experiencia de un colega que ha enfrentado y superado un desafío similar, o que ha implementado una estrategia innovadora con éxito.

Una tercera instancia es aquella donde los equipos directivos internos de una escuela participan en la formación de los líderes educacionales. Un equipo directivo eficaz puede apoyar al líder educativo en la toma de decisiones, proporcionar *feedback* y contribuir a la visión y la estrategia de la institución educativa. El diálogo y la colaboración dentro del equipo directivo puede ser una fuente importante de aprendizaje y crecimiento para todos sus miembros, incluso si se ostenta el cargo de directora o director.

Finalmente, la cuarta instancia corresponde a la formación avanzada que se realiza en Universidades y Centros de

Liderazgo, los que pueden proporcionar a los líderes educativos teorías, habilidades y herramientas necesarias para liderar de manera efectiva. Estos programas también ofrecen oportunidades para la reflexión, discusión y aprendizaje colaborativo.

En cada una de estas instancias mencionadas, sin lugar a duda, el material presentado en este libro se considera un aporte relevante. Es una herramienta útil para los líderes educativos en su viaje de desarrollo profesional y personal.

El objetivo es que los casos que se presentan les inspiren, desafíen y ayuden a ver su trabajo desde nuevas perspectivas, animándolos a reflexionar, cuestionar, aprender y crecer. Porque el liderazgo efectivo no es simplemente una cuestión de hacer las cosas bien, sino de buscar constantemente maneras de hacerlas mejor.

Es importante señalar que los casos presentados en este libro se han recopilado a partir de relatos y experiencias auténticas de líderes educativos que trabajan en contextos educativos variados. Estas experiencias se han anonimizado, editado y modificado para convertirlas en instrumentos pedagógicos que inciten la reflexión. Adicionalmente, han sido integradas fuentes académicas y las experiencias personales de los autores de este libro. Y por último, todas las citas de este libro se encuentran al final, organizadas por cada caso.

1.2. AVISO IMPORTANTE: EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA CREACIÓN DE ESTE LIBRO

En el año 2023, la Inteligencia Artificial (IA) ha avanzado considerablemente, y su uso se ha convertido en una práctica común en muchos campos, incluido el académico. En el desarrollo de este libro, se ha utilizado ChatGPT-4, un modelo de lenguaje avanzado desarrollado por OpenAI, como una

herramienta para asistir en el proceso de escritura y recopilación de información relevante y organización del producto.

En este sentido se hace uso de IA en este libro a partir de cuatro fundamentos:

1. **Incentivo:** La IA ha demostrado ser una herramienta potente para aumentar la productividad, mejorar la eficiencia y mejorar la calidad del producto final. La IA nos permite acceder a información actualizada, generar texto a gran velocidad y proporcionar sugerencias y revisiones de escritura.

2. **Transparencia:** Estamos declarando abiertamente que hemos utilizado IA en la creación de este libro. La IA ha sido utilizada para generar texto, revisar y editar contenido, y buscar información relevante en bases de datos académicas. Las plataformas utilizadas incluyen Google Scholar y otras bases de datos de investigación académica.

3. **Responsabilidad:** A pesar de la utilización de IA, seguimos siendo responsables de la veracidad de la información presentada, el cumplimiento de las normas éticas y legales, la toma de decisiones, la evaluación y la resolución de los problemas retratados en los casos. Todo el contenido generado por la IA ha sido revisado y verificado por los autores.

4. **Replicabilidad científica:** Con el fin de permitir la replicación y el entendimiento del proceso de apoyo de IA, se ofrece una muestra de "prompts" o comandos utilizados para generar texto y buscar información, los que están disponibles en la primera parte de las fuentes de este libro. También se ha evaluado el rendimiento de los sistemas de IA utilizados, para tener la certeza de que funcionan correctamente y producen resultados confiables, y así, ofrecer una perspectiva y recomendaciones a otros autores.

Es altamente probable que el uso de IA en la academia se volverá cada vez más común en el futuro, por lo tanto, este libro puede contribuir a establecer una metodología sólida y ética para su uso. Los invitamos a comprender y apoyar este innovador enfoque de la creación de contenido académico.

Cita de Plataformas de IA: OpenAI. "ChatCPT", <https://chat.openai.com/chat>. Acceso 29 Mayo. 2023.

1.3. CÓMO UTILIZAR ESTE LIBRO

Este libro está diseñado para proporcionar un recurso práctico y valioso para los líderes educativos y los profesionales en formación. Los casos presentados representan una gama de situaciones y desafíos que los líderes educativos pueden encontrar en su práctica cotidiana. Para aprovechar al máximo estos casos, se recomienda seguir un método de análisis de casos con enfoque en resolución de problemas, según los siguientes pasos:

1. **Lectura detallada:** Comience leyendo el caso cuidadosamente, asegurándose de comprender todos los detalles y circunstancias que se presentan. Es útil tomar notas o resaltar partes importantes del texto para futuras referencias. Si es necesario imaginar o completar información con sus experiencias prácticas, tiene plena la libertad de hacerlo. Si bien los casos están pensados para ser realistas, hacer una adaptación que le resulte más familiar, es algo esperable.

Una vez que haya comprendido bien el caso, tome un momento para reflexionar sobre este, planteándose las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales desafíos o problemas que se presentan? ¿Cómo se relacionan estos desafíos con mi propio contexto o experiencia? ¿Qué teorías o enfoques puedo considerar este caso?

2. **Ejercicio:** Cada caso en este libro se presenta con una serie de preguntas para guiar el análisis y la reflexión. No obstante, le animamos a ir más allá de estas preguntas y a explorar el caso desde múltiples ángulos y perspectivas. Recuerde que el objetivo es aprender y crecer como líder educativo, y cada caso es una oportunidad para hacerlo.

Si es posible, discuta el caso con sus compañeros, mentores o colegas. La diversidad de perspectivas puede enriquecer su comprensión del caso y ayudarlo a considerar nuevas ideas o soluciones.

Recomendamos usar el análisis de casos con un enfoque en resolución de problemas, por ser una estrategia pedagógica valiosa que permite a los estudiantes aplicar teorías y conceptos a situaciones prácticas.

A continuación, se presenta un procedimiento para realizar un análisis de casos con enfoque en la resolución de problemas:

A. Identificación del dilema: El primer paso en cualquier análisis de caso es identificar claramente el problema o dilema que se presentan en este. Por definición, el dilema no se resuelve como un problema obvio, sino que hay dos opciones en las que ambas parecen ser deseables. En algunos casos, este dilema es más o menos explícito, a veces se define por el entorno institucional, o por los actores involucrados, o por fundamentos pedagógicos, de inclusión o de gestión.

B. Generación de alternativas: Una vez que se ha identificado y entendido el dilema, el siguiente paso es generar posibles soluciones. Es importante recordar que no todas las soluciones serán igualmente efectivas en todos los contextos o según las teorías, y que lo que funciona en un caso puede no funcionar en otro. Después de generar posibles soluciones, se debe evaluar estas alternativas en términos de su viabilidad, congruencia con las teorías y conceptos relevantes, y adecuación al contexto específico del problema.

C. Selección e implementación de la solución: Finalmente, se selecciona la solución que parece ser la más apropiada y se considera cómo se podría implementar en la práctica. Es importante notar que una solución correcta o adecuada para un problema dado no necesariamente significa que será la única solución posible o que será la solución perfecta. Lo que hace que una solución sea correcta o adecuada es su capacidad para abordar eficazmente el problema dentro del contexto específico, y su congruencia con las teorías y conceptos relevantes del liderazgo educativo. Por esta razón, hay que entender las soluciones en una gradiente muy matizada de peores o mejores soluciones y fundamentos para reflexionar sobre estas evaluaciones.

El análisis de casos no es una ciencia exacta, y a menudo hay espacio para la interpretación y el juicio. Sin embargo, seguir un procedimiento sistemático como el que se describe aquí puede ayudar a garantizar que el análisis sea riguroso y bien fundamentado.

3. Comentario Técnico: En cada caso se incluye un comentario técnico específico a los elementos de este. En ellos se comentan los conceptos y teorías relevantes para la situación del caso. Esto puede incluir explicaciones sobre cómo ciertos autores, publicaciones o conceptos que se aplican al caso, o la interpretación de los eventos y las acciones del caso a la luz de estas teorías y conceptos. Los comentarios técnicos también incluyen evaluaciones de las posibles soluciones al problema del caso. Estas evaluaciones pueden discutir la viabilidad de las soluciones, su congruencia con las teorías y conceptos relevantes, y su adecuación al contexto específico del problema.

Es importante destacar que los comentarios técnicos no pretenden ser la "solución" del caso, aunque están basados en una sólida base teórica y una amplia experiencia. Estos comentarios son interpretaciones y evaluaciones que pueden y deben ser debatidas y cuestionadas.

Es más, se pretende que los lectores adopten una actitud crítica frente a los comentarios técnicos. En otras palabras, los comentarios técnicos deben ser vistos como una solución entre varias, y su objetivo es proporcionar formato, orientación y estimular la reflexión y el debate. Se invita a los lectores a usar estos comentarios como un punto de partida para su propio análisis y reflexión, y a sentirse libres de explorar y desarrollar sus propias interpretaciones y soluciones.

Finalmente, tras analizar el caso y discutirlo, dedique un momento para reflexionar sobre lo que has aprendido, planteándose las siguientes preguntas: ¿Cómo ha cambiado mi entendimiento del caso? ¿Qué nuevas ideas o perspectivas he obtenido? ¿Cómo puedo aplicar lo que he aprendido a mi rol de líder educativo?

1.3.1. Análisis de casos y resolución de problemas

Según la experiencia de los autores, el contexto de análisis de casos donde se producen mejores soluciones y son más convergentes, es aquel que se genera en aplicaciones grupales más que en individuales.

El análisis individual conduce a soluciones divergentes debido a varios factores. En primer lugar, cada individuo tiene una perspectiva única, influenciada por su formación, experiencia y enfoque personal. Esto significa que diferentes individuos pueden enfocarse en diferentes aspectos del caso y proponer soluciones que reflejen sus propios puntos de vista y estrategias preferidas. Además, el análisis individual puede ser limitado por la falta de *feedback* y la posibilidad de quedarse detenido en una perspectiva particular, lo que puede conducir a soluciones menos eficaces.

Por otro lado, el análisis de casos en grupo puede mejorar la calidad de las soluciones y reducir la divergencia por varias razones, por ejemplo, el trabajo en grupo promueve

la discusión y el intercambio de ideas, lo que ayuda a ver el caso desde diferentes perspectivas y a considerar una variedad de posibles soluciones. Esta diversidad de enfoques puede enriquecer el análisis y conducir a soluciones más completas y efectivas.

Además, el trabajo en grupo fomenta el pensamiento crítico y la reflexión, ya que los miembros del grupo pueden desafiar las ideas de los demás y proporcionar *feedback*. Este proceso de interacción y retroalimentación puede ayudar a los miembros del grupo a revisar y mejorar sus soluciones, lo que puede aumentar la calidad de estas.

Y por último, el análisis de casos en grupo puede conducir a soluciones más convergentes, ya que los miembros del grupo pueden llegar a un consenso a través de la discusión y la negociación. Este consenso puede reflejar una síntesis y una selección de las mejores estrategias presentadas por los miembros del grupo, lo que suele resultar en soluciones que son similares a las de otros grupos que han seguido el mismo proceso.

Por lo tanto, si bien el análisis de casos individuales puede ser útil para desarrollar habilidades de análisis y resolución de problemas, el análisis de casos en grupo puede proporcionar beneficios adicionales en términos de calidad de las soluciones y convergencia de estas.

1.3.2. Aspectos del liderazgo considerados

El liderazgo educacional en Chile abarca una amplia gama de aspectos o áreas que son fundamentales para la gestión efectiva de las instituciones educativas. Este libro aborda una serie de aspectos fundamentales del liderazgo educacional en Chile, proporcionando una visión detallada y práctica de cada uno. A continuación, se presenta una breve descripción de estos 11 aspectos o áreas y cómo se materializan en la práctica directiva:

1. *Proyecto y Visión Educativa*: Es la responsabilidad del líder educacional, definir y comunicar un proyecto y la visión de la institución. Por ejemplo, un director o directora puede trabajar con el personal y la comunidad escolar para desarrollar una visión de una escuela inclusiva y orientada a la excelencia académica.
2. *Ética y Normas Profesionales*: Los líderes educativos deben adherirse a un conjunto de normas éticas y profesionales. Esto puede implicar garantizar la integridad académica, proteger la privacidad de los estudiantes y el personal, y fomentar un ambiente de respeto y equidad. Por ejemplo, un director o directora puede establecer un código de conducta para el personal y modelar el comportamiento ético en sus propias acciones.
3. *Equidad e Inclusión*: La equidad y la inclusión en educación se refiere al principio y a la práctica de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o necesidades individuales, tengan acceso equitativo a las oportunidades educativas. Se trata de eliminar barreras para la participación y aprendizaje, y de garantizar que todos los estudiantes se sientan valorados y aceptados en su ambiente educativo. Por ejemplo, un director o directora puede implementar la educación diferenciada como modelo de planificación en las clases.
4. *Currículo, Instrucción y Evaluación*: Los líderes educativos deben supervisar el currículo, la instrucción y la evaluación para garantizar que todos los estudiantes tienen acceso a una educación de calidad. Por ejemplo, un director o directora puede supervisar la implementación de un nuevo currículo o estrategia de enseñanza.
5. *Convivencia y Cuidado de los Estudiantes*: Los líderes educativos deben fomentar una comunidad educativa, incluyendo estudiantes, profesores, personal administrativo

y padres, que fomente el respeto mutuo, la tolerancia, la inclusión, la cooperación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Una buena convivencia escolar contribuye a un ambiente de aprendizaje seguro, positivo y estimulante, para todos los estudiantes. Por ejemplo, un director o directora puede implementar programas de mentoría o de apoyo socioemocional para todas las edades.

6. *Selección, Supervisión y Evaluación del Personal Escolar:* Los líderes educativos deben gestionar todo aspecto como la supervisión, formación continua, acompañamiento y retroalimentación del personal escolar. Deben asegurarse de que el personal tenga las habilidades y competencias necesarias para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y que estén comprometidos con la misión y la visión de la institución. Por ejemplo, un director o directora puede implementar un sistema de acompañamiento docente en aula.
7. *Desarrollo Profesional y Desarrollo Organizacional:* El desarrollo profesional se refiere a las oportunidades y actividades diseñadas para mejorar las habilidades, conocimientos y competencias de los educadores y el personal de la escuela. Por ejemplo, un director o directora puede fomentar la formación continua, la participación en talleres, mentorías, y conferencias, entre otros. El desarrollo organizacional, por otro lado, se enfoca en la mejora y el crecimiento de la institución educativa como un todo. Por ejemplo, un director o directora puede implementar nuevos procesos o sistemas, una mejor comunicación y colaboración, la promoción de una cultura de aprendizaje continuo, y la adaptación a los cambios en el entorno educativo. Tanto el desarrollo profesional como el desarrollo organizacional son elementos que se deben entremezclar estratégicamente para asegurar que los educadores estén equipados, y que las escuelas sean capaces de evolucionar y adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes.

8. *Participación de Familias y Comunidad:* Los líderes educativos deben fomentar la participación de las familias y la comunidad en la escuela. Esta participación obedece desde el apoyo que brindan las familias al proceso de aprendizaje, hasta la repartición democrática de poder. Por ejemplo, un director o directora puede organizar eventos escolares abiertos a la comunidad o establecer un comité de padres para involucrar a las familias en la toma de decisiones de la escuela.
9. *Administración, Operaciones y Gestión:* Los líderes educativos deben manejar eficazmente las operaciones, los recursos y la gestión de la escuela. Por ejemplo, un director o directora supervisa que las instalaciones escolares estén en condiciones seguras y propicias para el aprendizaje, gestiona la utilización de los tiempos docentes o actualiza las normativas ministeriales.
10. *Mejoramiento Escolar:* Estos son procesos continuos que buscan elevar la calidad y efectividad de la educación, y se lideran procesos de análisis de logros y desafíos de la escuela. Esta evaluación puede cubrir diversos aspectos, como el rendimiento académico de los estudiantes, la efectividad del currículo, la satisfacción de los padres y el clima escolar. Por ejemplo, un director o directora pueden crear grupos de trabajo de docentes que desarrollen nuevos métodos de enseñanza o programas de apoyo a estudiantes específicos.
11. *Marketing:* Los líderes educativos también tienen la tarea de comercializar su escuela para atraer a nuevos estudiantes, personal y apoyo de la comunidad. Por ejemplo, un director o directora puede desarrollar un plan de marketing que destaque los programas únicos y los logros de la escuela.

Los aspectos o áreas definidas no representan una lista exhaustiva ni una jerarquía de responsabilidades que se deben cumplir. Es decir, no es un marco prescriptivo, sino una descripción de la diversidad de acciones que los líderes educativos emprenden o pueden emprender.

También, es importante entender que no todas los aspectos o áreas son igualmente relevantes en todos los contextos. El papel de un líder educativo puede variar considerablemente dependiendo de factores específicos como el tipo de escuela, el momento que atraviesa o la comunidad en la que se ubica.

En síntesis, este listado de aspectos fue establecido para organizar las áreas que abordan los diferentes casos del libro, las que se pueden ver reflejadas en la matriz de casos.

Matriz de casos por contenidos

ÁREAS CASOS	Proyecto y visión educativa	Ética y normas profesionales	Equidad e inclusión	Currículo, instrucción y evaluación	Convivencia y cuidado de los estudiantes
1. Liderazgo trans- formacional en una escuela en crisis	Métodos y metas para recuperar una escuela "insuficiente".				Relevancia de considerar la con- vivencia escolar y la seguridad den- tro del barrio en planes de mejora.
2. Salida a terreno		Conflicto entre los profesores y la búsqueda de una solución ética y justa.		Actividad cuestionada en el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.	
3. Fomentando la colaboración entre docentes		Profesores buscan lo mejor para sus estudiantes, pero compiten y ponen en riesgo la cooperación.		Obstaculización de colaboración pedagógica en un proyecto interdisciplinario.	
4. Promoviendo la inclusión y diversidad en el aula		Conflicto al adaptar la enseñanza general con la específica de algunos estudiantes.	Conflicto al adaptar la enseñanza general con las específica de algunos estudiantes.	Adaptaciones curriculares y de enseñanza para garantizar la educación de estudiantes específicos.	Apoyo de la comunidad a estudiantes con necesidades especiales.
5. Implementación de tecnología en el proceso educativo	Implementación de TICs. Actualización del enfoque pedagógico.		Acceso igualitario a la tecnología. Brechas gene- racionales en el manejo de TICs.	Cambio de currículo. Incorporación de tecnología en el currículo.	
6. Desarrollando habilidades socioemocionales en los estudiantes	Problema de adaptación del docente a la visión educativa del colegio.	Desacuerdo de docente sobre la responsabilidad de los docentes.			Dificultad del do- cente en manejar la preocupación de una madre.
7. Acompañamiento de aula					
8. Reforma curricular	El dilema entre crear la ense- ñanza centrada en estudiantes y cumplimiento de la norma central.			Preguntas sobre cómo adaptar la planificación curricular	

Selección, supervisión y evaluación del personal escolar	Desarrollo profesional y organizacional	Participación de familias y comunidad	Administración, operaciones y gestión	Mejoramiento escolar	Marketing
		La normalización pone en tensión, la influencia de las familias con la función educativa.		Caso prototípico de "Normalización". Se hace una evaluación de estrategias.	
	Tensión en modelos pedagógicos entre colegas que frena al equipo docente en pleno.	Involucramiento de los padres en relación con una actividad tradicional que afecta a la comunidad escolar.	Optimización de recursos destinados a actividades pedagógicas y conflicto en su uso.		
Intervenir y facilitar una mejor cooperación entre profesores.			Aristas administrativas de la competencia entre profesores.		
Supervisar y evaluar el desempeño docente en relación con la inclusión.	Resistencia de la profesora a adaptar su enfoque de enseñanza.				
	Capacitación docente en TICs. Necesidad de desarrollo profesional.		Organización de reunión con docentes. Administración del proyecto de TICs.		Importancia de la innovación como estrategia de marketing externa.
Como hacer evaluación y dar retroalimentación ante un desempeño insuficiente.					
Las observaciones de clase y la retroalimentación tensionan al personal docente.	Diseño para promover el desarrollo profesional y mejorar la organización.		Implementación del proceso implica gestión y organización de los recursos (tiempo, personal).	Iniciativa básica de mejorar la calidad de la enseñanza y manejo de resistencias.	
			Cambiar el currículo implica ajustes en la administración y operación de la planificación.		

ÁREAS CASOS	Proyecto y visión educativa	Ética y normas profesionales	Equidad e inclusión	Currículo, instrucción y evaluación	Convivencia y cuidado de los estudiantes
9. Relación familia-escuela	Visión pedagógica unificada que considere las distintas estrategias de enseñanza.		Desafío en términos de equidad, ya que los estudiantes están recibiendo diferentes estrategias de enseñanza.		
10. Innovación pedagógica		Los docentes se preocupan por su rol y conflictos en las relaciones con sus colegas.		Estrategia de reflexión e innovación pedagógica con resistencias de otra índole.	
11. Bajos resultados		Poner la responsabilidad en los estudiantes, a pesar de la evidencia contradictoria.			
12. Desafíos de la inclusión	Dilema del enfoque pedagógico innovador y el beneficio para todos los estudiantes.		Barreras inesperadas a estudiantes con necesidades especiales.	Innovación pedagógica y consecuencias inexploradas en la inclusión.	Responsabilidad pedagógica ante lo inesperado. Manejo de mayor apoyo y orientación.
13. Crisis de ambiente laboral		Comportamientos poco profesionales dentro del proyecto.			Conflictos profesionales con otros profesores.
14. Presión del sostenedor	Choque de visiones de calidad en la escuela.				Principio que deben regular las visiones contradictorias.
15. Plan de Desarrollo Profesional	Diferencia entre una visión declarada y una visión fundada.				

Fuente: Elaboración propia.

Selección, supervisión y evaluación del personal escolar	Desarrollo profesional y organizacional	Participación de familias y comunidad	Administración, operaciones y gestión	Mejoramiento escolar	Marketing
		Necesidad de una comunicación y participación efectiva de las familias en la escuela.			
Nueva forma de supervisión y evaluación del personal docente a través de la observación entre pares.	Promover el desarrollo profesional de los docentes, aunque genera preocupaciones entre ellos.			Observación entre pares es vista como una estrategia básica para la mejora.	
		Considerar circunstancias familiares y desde ahí trabajar la mejora del aprendizaje.		Considerar los bajos resultados como asunto crucial de mejora.	Lidiar con el problema de una imagen de malos resultados.
		Manejo de padres, familia y comunidad centrado en los estudiantes.			Impacto en la reputación escolar entre los padres y la comunidad.
Desafío por dificultades "blandas" al trabajar con la dirección del colegio.				Potencial de docente a contribuir a la mejora por habilidad e influencia, pero su resistencia y problemática.	
		Estrategias que deben desplegarse para la mejora de corto o largo plazo.			Estrategias en competencia para lograr mejorar el posicionamiento de la escuela.
	Aciertos y dificultades al desplegar estrategias de desarrollo.		Tensión en el cumplimiento de planes en contradicción de necesidades cambiantes.		

1.3.3. Metodología de la matriz

Para organizar la tabla de casos y aspectos de gestión y liderazgo escolar, se utilizó un enfoque sistemático basado en la relación entre cada caso y los aspectos o áreas específicas del liderazgo escolar. El objetivo de esta metodología fue identificar y mantener las conexiones más relevantes entre los casos y los aspectos o áreas, asegurando que cada caso cubriera entre 3 y 6 aspectos o áreas. A continuación, se describen los criterios empleados en este proceso.

Identificación de los casos y cruce con los aspectos del liderazgo: Se establecieron relaciones preliminares entre cada caso y los aspectos o áreas para asegurar una cobertura y variedad suficiente como para tener una selección de casos. Luego se crearon los casos eligiendo a través de la focalización o la edición conexiones que mejor se ajustaban a los aspectos de liderazgo escolar. Se tuvo en cuenta la importancia de cada aspecto o área en relación con el caso.

En este proceso, se buscó equilibrar la representación de los aspectos a través de todos los casos, evitando la concentración excesiva y terminando con el grupo de 15 casos seleccionados para este libro.

Este enfoque metodológico permitió crear esta matriz organizada y coherente, facilitando la identificación de las relaciones entre los casos y los aspectos o áreas de gestión y liderazgo escolar. Al limitar el número de aspectos relacionados con cada caso, la Matriz de Casos por contenido ofrece una visión más clara y enfocada de las áreas clave en las que cada caso puede contribuir al estudio del liderazgo escolar.

CASOS

...

CASO 1

Liderazgo transformacional en una escuela en crisis

Estrategias de Normalización

La Escuela Los Copihues es una escuela pública ubicada en una zona vulnerable de una ciudad chilena. Durante años, la escuela ha enfrentado problemas de convivencia escolar, bajo rendimiento académico, alta rotación de docentes y una relación tensa entre el equipo directivo y el cuerpo docente. A fines del año pasado, la escuela fue catalogada como una escuela “insuficiente” por la Agencia de Calidad de la Educación, lo que generó la necesidad de un cambio profundo en su funcionamiento.

A comienzos de este año toma la dirección la Sra. Ana Sánchez con apoyo del sostenedor y la Agencia de Calidad de la Educación, para asumir el desafío de recuperar la escuela en un plazo de cuatro años. Ana ha demostrado haber hecho esto antes en otras escuelas similares de la comuna y cuenta con un equipo fuerte que está comprometido con volver a lograrlo. Se ha establecido un convenio de desempeño validado por la Directora y el Sostenedor, y el año escolar ha comenzado con un entusiasmo muy favorable. En síntesis, todos quieren salvar la escuela y mejorar su situación.

Lo señalado anteriormente fue el proceso de transformación de la Escuela Los Copihues durante los dos primeros años, la que culminó con una normalización de la escuela, pero con una gran variedad de situaciones que ocurrieron todo este período. A continuación se exponen en detalle las estrategias implementadas:

1. **Diagnóstico y comunicación de la situación:** Ana comenzó su trabajo realizando un diagnóstico integral de la situación escolar, abordando aspectos académicos, administrativos, sociales y emocionales. Analizó los resultados con el equipo docente, confirmando la necesidad y el compromiso del equipo docente para un cambio profundo.

2. **Creación de un equipo externo de apoyo:** La directora conformó un equipo de apoyo externo a la escuela (profesionales del Sostenedor y ATE), incluyendo a expertos en pedagogía, psicología, trabajo social y liderazgo. Este equipo trabajó conjuntamente con Ana para desarrollar y ejecutar el plan de mejora y hacer intervenciones específicas.

3. **Establecimiento de metas claras y realistas:** Ana y su equipo establecieron metas académicas y sociales específicas, medibles y alcanzables para la escuela en un plazo de dos años, lo que permitió monitorear el progreso de la institución y ajustar las estrategias de intervención de acuerdo con los resultados que se fueron obteniendo. Las metas se referían a asistencia, atrasos de docentes y estudiantes, realización de clases y algunos otros indicadores.

4. **Aumento del tiempo de capacitación y reflexión docente:** La directora implementó horas protegidas de coordinación entre profesores, que fueron abordando temas de pedagogía, técnicas de enseñanza, habilidades socioemocionales y trabajo en equipo.

5. **Implementación de un sistema de mentorías:** Ana logró apoyar a los docentes que se declararon más comprometidos y resilientes ante la crisis, y a los que declaraban sobrepasados o desorientados. Esta estrategia contaba con instancias formales de encuentro, antes de cada consejo docente, y si bien no produjo los efectos esperados en todas las duplas, sí generó una red de apoyo.

6. **Fomento de la participación de la comunidad:** La directora incluyó a los padres y apoderados en el proceso, consultando por iniciativas y apoyos puntuales de las familias a la escuela. Se conformó un centro de padres activo que canalizaba la comunicación, algunos eventos comunitarios en los dos años y una encuesta semestral sobre prioridades y satisfacción.

7. **Incorporación de actividades extracurriculares:** Se visibilizaron e incluyeron nuevas actividades extracurriculares de arte, cultura, cocina, deporte y música. Se logró integrar monitores entre los apoderados, tasas más altas de participación de los estudiantes, que no se habían visto con anterioridad y se mejoró la convivencia escolar.

8. **Reforzamiento de la disciplina y el respeto:** La directora estableció un código de convivencia escolar creado por los mismos alumnos, basado en el respeto mutuo y la responsabilidad. Los mismos alumnos diseñaron sanciones justas y proporcionales ante el incumplimiento de las normas, y se promovió la mediación y el diálogo en situaciones de conflicto con un programa de mediación de pares. Ahora se espera dar más espacio a las mentorías entre pares y formalizar nuevas etapas del plan de convivencia.

9. **Monitoreo curricular y seguimiento continuo:** Ana y su equipo realizaron seguimiento constante a los libros de clases, ajustando las planificaciones durante el semestre según los resultados obtenidos y las necesidades emergentes.

No se alcanzó a incluir las notas de los estudiantes como insumo para ajustar las planificaciones.

10. **Escuela para padres:** Se organizaron talleres mensuales sobre temas psicoeducativos relevantes, como la comunicación efectiva con los hijos, mantener horarios y estructura en la casa y dar apoyo en la realización de tareas escolares. Algunos padres y apoderados asistieron con regularidad, pero no se contó con la participación de los padres de los estudiantes más necesitados.

11. **Fomentar seguridad dentro del barrio:** La directora tomó una compleja y drástica decisión al establecer una política de seguridad llamada “Nuestros niños tranquilos” en el barrio, enviando mensajes a vecinos conocidos, de quienes se sospechaba incurrieran en narcotráfico y otras actividades delictuales. Esto se logró mediante una serie de entrevistas con algunos apoderados del colegio y determinadas apariciones en eventos comunales, dando el mensaje de protección y empatía a los niños. La medida fue controversial, pues las autoridades locales se sintieron sobrepasadas y consideraron riesgosa la acción. Lo relevante es que dentro de la escuela los incidentes de violencia y delitos han ido disminuyendo.

12. **Integrarse una red de mejora escolar:** Cada tres semanas el equipo directivo asiste a las reuniones de Red de Mejora Escolar del nivel del sostenedor, para aprender de las experiencias de otras instituciones y compartir sus propios avances. Ana decide organizar reuniones internas para reflexionar sobre las experiencias aprendidas en la red y evaluar como implementarlas dentro de la Escuela Los Copihues, lo que genera una catarsis colectiva y donde predominan los reclamos sobre el contexto, por ejemplo, algunos profesores han señalado que les “preocupa que nos comparen con otras escuelas y nos juzguen por nuestros resultados”. Aun así, se enfatiza que el objetivo es la mejora y no la rendición de cuentas de la escuela o sus docentes.

13. **Alianzas con organizaciones comunales:** Se establecieron alianzas con organizaciones locales para mejorar la "fama" de la Escuela Los Copihues. Una de las alianzas se realizó con un centro cultural municipal que ofrece talleres de teatro y música para los estudiantes después de clases. Otra alianza fue con las iglesias locales que integraron a estudiantes en acciones de ayuda social y con las juntas de vecinos que fueron invitadas a los eventos abiertos de la escuela. Esto efectivamente revertió paulatinamente la imagen de una escuela que estaba deteriorada, en una que ha podido mostrar "su mejor cara" en todas estas relaciones.

14. **Reconocimiento y celebración de logros:** La directora impulsó el reconocimiento de los esfuerzos y logros de los docentes y estudiantes, tanto a nivel individual como colectivo. Estableció en toda circunstancia una narrativa positiva que generó un ambiente de colaboración y motivación en la comunidad escolar.

Después de dos años de trabajo, la Escuela Los Copihues logró un avance significativo en sus indicadores académicos y sociales, saliendo de la categoría "insuficiente". Además, el clima escolar mejoró notablemente, y los docentes y apoderados se muestran más comprometidos con el proceso educativo.

Sin embargo, todo desarrollo ha generado nuevos problemas, pues a pesar de estos avances, el equipo docente cree que ya está resuelto el problema. Sus peticiones consisten en solo seguir haciendo lo que han desarrollado hasta ahora, mientras que Ana, que tiene que ejercer el cargo de directora por dos años más, sigue pensando en nuevas estrategias y acciones, con el fin de dejar atrás las que ya se han instalado. En síntesis, algunos docentes llevan una vocería respecto de que las metas ya se alcanzaron con el esfuerzo de todos y que no es necesario seguir implementando cambios porque sí. Además otros profesores consideran que la carga laboral ha aumentado demasiado y que es difícil mantener el ritmo de trabajo

en el largo plazo. Situación que era necesario para salvar la escuela, pero que ahora hay que disfrutar los logros obtenidos.

En este contexto, Ana y su equipo de apoyo enfrentan el desafío de replantear estrategias y objetivos para lo que llaman: la “siguiente etapa”, promoviendo un proceso de mejora continua, que Ana concibe como prioritario, pero este ímpetu de generar más cambios está empezando a generar resistencias.

Ejercicio

El dilema se presenta entre la resistencia al cambio del equipo docente, que considera que los logros alcanzados son suficientes, y la directora Ana, que busca continuar con el proceso de mejora continua. Esto genera tensiones sobre la necesidad de replantear estrategias y objetivos para enfrentar nuevos desafíos y mantener el progreso logrado. La conciliación de ambas perspectivas y el consenso son muy importantes para avanzar en la siguiente etapa del proceso de transformación escolar. Considerando este dilema, le invitamos a discutir entorno a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la visión a largo plazo de la Escuela Los Copihues y cómo se alinea con los logros alcanzados hasta ahora?
2. ¿Qué estrategias y acciones adicionales son necesarias para mantener el impulso de mejora y superar las resistencias existentes?
3. ¿Cómo se puede mantener el compromiso y la motivación del equipo docente sin generar una sobrecarga en ellos?

Comentario Técnico

Este escenario pone en evidencia que algunas de las estrategias de la primera fase del proceso de cambio funcionan

y otras no tanto, aunque no sea evidente la diferencia. Una escuela en fase de normalización tiene prioridades como el compromiso docente y el logro de metas específicas con monitoreo constante. Esto, sin embargo, en largo plazo, genera una sensación de presión y ansiedad en el equipo docente, dificultando la adopción de prácticas innovadoras y el trabajo colaborativo en fases posteriores de la mejora continua (Bellei, et al., 2016).

Más allá de la necesidad de reevaluar qué estrategias seguir implementando, cuáles dejar de perseguir y cuáles empezar a desarrollar, existe una serie de recomendaciones típicas en la literatura sobre la “normalización” (traducido a menudo como *school turnaround* al inglés). Hay que entender que estas recomendaciones resultan de estudios descriptivos de muchos casos y, por lo tanto, pueden ser efectivas en ciertos contextos y contribuir al éxito del proceso de cambio y en otros no.

Entre las estrategias descritas típicamente se encuentran:

1. **Diagnóstico y comunicación de la situación:** Esta estrategia es fundamental para comprender los desafíos específicos de una escuela en crisis y para involucrar a toda la comunidad escolar en el proceso de cambio.

2. **Establecimiento de metas claras y realistas:** Definir objetivos específicos, medibles y alcanzables permite monitorear el progreso y ajustar las estrategias según sea necesario de forma rápida. Estas escuelas son literalmente casos que requieren volver a tener el control de sus procesos, sobre todo de los más elementales, como la puntualidad y la realización de actividades lectivas.

3. **Implementación de un sistema de mentorías:** La colaboración y el apoyo entre docentes, especialmente entre los más comprometidos y los más sobrepasados, es una estrategia efectiva para mejorar las prácticas pedagógicas y el clima

escolar. Si bien su logro es esperablemente siempre dispar entre las duplas, se mejora el tejido social de la organización.

4. Fomento de la participación de la comunidad: Involucrar de los padres y apoderados en el proceso de cambio es fundamental para asegurar su compromiso y apoyo a las acciones de mejora implementadas en la escuela.

5. Reforzamiento de la disciplina y el respeto: Establecer normas claras y justas para la convivencia escolar y promover el respeto mutuo y la responsabilidad contribuye a mejorar el clima escolar y la calidad educativa. El hecho de establecer las normas de forma participativa y consensuada y aplicarlas mediante los mismos mediadores pares, aumenta mucho las probabilidades de éxito.

6. Monitoreo y seguimiento continuo: Realizar seguimiento constante a las clases permite ajustar las acciones según los avances. Esta es la medida básica para tener noción de cómo se está realizando el proceso de enseñanza.

7. Reconocimiento y celebración de logros: Una narrativa positiva centrada en las crecientes capacidades y los logros que se están alcanzando es el mecanismo más determinante para la sensación de autoeficacia en los docentes. Esta autoeficacia es la creencia de que se lograrán resultados positivos en tareas futuras y funciona como un mecanismo de profecía autocumplida, donde la creencia de un resultado movilizará más recursos que permitan alcanzarlo. Este es un factor empíricamente determinante en los procesos de mejora continua.

Ahora bien, existe una serie de estrategias presentadas en el caso que no son parte de las recomendaciones de “normalización”, aunque en este contexto podrían tener resultados positivos. Es necesario aclarar que este libro no presenta posturas tajantes frente un caso hipotético y no pretende con-

travenir las experiencias que los lectores tengan, sino que pretende incentivar la reflexión y el acercamiento al conocimiento teórico. Por lo tanto, a continuación se presentan una serie de estrategias que pueden ser ajustadas y evaluadas críticamente como necesarias.

A. Creación de un equipo de apoyo: Contar con un equipo de profesionales que colaboren en el diseño y la implementación de las acciones de mejora es clave para el éxito del proceso de "school turnover", pero se ha reconocido que se trata de un equipo interno y no apoyos o interventores externos cuando este se logra.

B. Aumento del tiempo de capacitación y reflexión docente: Aunque la formación y el desarrollo profesional es uno de los motores más importantes de la mejora escolar, en general no son parte del repertorio de la normalización. Aumentar el tiempo de reflexión sin estructura o intención puede no ser productivo en una primera instancia que requiere control y orientaciones claras. Claramente, esta es una estrategia esencial para los niveles más avanzados de una escuela, pero durante una crisis podría resultar poco eficiente.

C. Incorporación de actividades extracurriculares: La oferta de actividades extracurriculares puede enriquecer la experiencia educativa y mejorar la convivencia escolar, pero su efectividad en el proceso de "school turnover" no está reconocida.

D. Escuela para padres: Proporcionar a los padres y apoderados herramientas y conocimientos para apoyar el desarrollo académico y socioemocional de sus hijos es una estrategia de calidad de largo plazo. Sus efectos son lentos y los esfuerzos de la escuela deben ser constantes, acumulativos y sostenidos por varios años. Por estas razones estructurales es que no sería una recomendación en las fases de mejora iniciales.

E. Fomentar la seguridad dentro del barrio: Trabajar aspectos sociales, estructurales como narcotráfico y criminalidad es una posibilidad tan específica de cada contexto, que cualquier recomendación general tiene que tomarse con extrema cautela. No es posible desde este libro hacer aseveraciones sobre la utilidad o no utilidad, riesgos o factibilidad de una intervención de esa naturaleza.

F. Alianzas con organizaciones comunales: Establecer alianzas con organizaciones locales puede enriquecer la oferta educativa, pero sobre todo se puede implementar como una estrategia de marketing o reputación de la escuela. En muchos contextos chilenos, en los que las escuelas compiten por atraer matrícula, esta es una estrategia reconocida como "subsistencia" y, por lo tanto, puede interpretarse como parte de la normalización, pero no es parte de las recomendaciones generales.

G. Integrar una red de mejora escolar: Las redes de escuelas son reconocidas como impulsoras de mejora escolar, pero todavía se sabe poco respecto de su correcta implementación. La centralización o contextualización, la homogeneidad de sus escuelas integrantes, o incluso, las mismas estrategias desplegadas en sus sesiones son todavía objeto de estudio y, por tanto, no son parte del consenso estudiado a la fecha. Si bien, es una estrategia que fomenta el intercambio de ideas y la colaboración entre instituciones, saber si es crucial para un proceso de "normalización" todavía no es un hallazgo reconocido.

En síntesis, para lograr una transformación efectiva en una escuela, es necesario implementar un cambio drástico en la dirección, con un líder comprometido en llevar a cabo modificaciones fundamentales en el funcionamiento. Esto implica mantener un enfoque constante en la mejora de la instrucción, estableciendo y monitoreando objetivos de aprendizaje, utilizando datos para brindar apoyo y re-enseñar a los alumnos. Además, es importante mostrar logros rápidos

en las primeras etapas de la reforma para motivar al personal y superar desánimos. También se debe crear un equipo comprometido, tomando decisiones difíciles en cuanto al personal para asegurar su compromiso y participación en el proceso de cambio. Al mismo tiempo, es necesario propiciar el desarrollo profesional integrado, centrado en el contenido, que ha demostrado ser más efectivo que los talleres tradicionales para cambiar la instrucción de los profesores. Por otro lado, cambiar el plan de estudios y la enseñanza es fundamental, ya que la instrucción es el factor más importante para el rendimiento estudiantil. Es necesario, utilizar datos para mejorar la enseñanza e involucrar a los profesores en la adaptación del plan de estudios, proporcionando, además, una mayor flexibilidad a nivel escolar que permita introducir cambios necesarios, asignando recursos de acuerdo con las necesidades prioritarias. Por último, abordar los apoyos socioemocionales de los estudiantes es esencial, ya que sus necesidades no académicas pueden afectar su participación, es decir, se debe implementar enfoque de tres niveles, que ofrezca servicios intensivos, específicos y universales, que mejoren su bienestar y rendimiento (Chapman y Muijs, 2013; Herman, 2012; Meyers, 2019; Meyers y Smylie, 2017).

Con todas estas estrategias evaluadas usted puede repasar sus recomendaciones, teniendo en cuenta que las estrategias que priorice puedan ser reconocidas en la literatura. Si desea implementar estrategias que no son reconocidas en la literatura, pero que debido a las consideraciones contextuales de este caso o de su experiencia le hacen pensar que deben ser parte del plan, no se considera contraproducente, pero es recomendable realizar una evaluación crítica y propiciar una reflexión con un grupo de pares sobre su postura. Finalmente, si desecha estrategias de control y monitoreo como la 2 y la 6 puede dejar esos avances contenidos en estrategias más avanzadas de la mejora como la B u otras centradas en el desarrollo profesional docente o el acompañamiento de aula, podría considerarse una evolución apropiada para el caso.

CASO 2

Principios Pedagógicos

La tradicional salida a terreno

Usted se encuentra en el cargo de Dirección del Colegio “El Encuentro”, que a pesar de estar en un sector urbano, atiende a una comunidad amplia de muchos sectores, incluso bastante alejados.

Desde hace 15 años, una de sus profesoras de lenguaje realiza una salida a terreno con sus cursos mayores al museo que conmemora a una connotada cantautora local. La salida por distancia y logística toma todo un día de clases. Esta actividad requiere la participación de todos los alumnos de sus cursos y es un desafío en términos de calendarios, horarios y explicación con otros docentes. La actividad está vinculada al eje de comunicación oral específicamente al objetivo de aprendizaje (17): “Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas y leyendas”. La argumentación que se entrega es que el museo efectivamente presenta de forma innovadora piezas reconocibles del folklore popular e interpretaciones de la misma artista conmemorada y otras celebridades.

El diseño de la unidad en sí está bastante integrado y no hay duda sobre su valor pedagógico. El problema consiste en que a excepción de los estudiantes que están activos en una estación del museo, los otros no tienen un foco constante durante toda la salida. El personal del museo trata de colaborar, pero es poco lo que logran hacer y no tienen la formación adecuada para complementar la enseñanza de la profesora. En años anteriores se describe que los estudiantes corren libremente

por el museo, con poca o ninguna supervisión, pues la profesora está ocupada en alguna estación enseñando por grupos.

Dado que los estudiantes no participan ese día de sus otras clases, los demás profesores están preocupados respecto al valor que tiene perder las clases para participar en la salida al museo. Sin embargo, estos profesores relatan que no hay apoyo parental para este evento, pues es una instancia “politicizada”. Sin embargo, los estudiantes tienen altas expectativas de la salida, normalmente por las razones equivocadas.

Es innecesario decir que hay un rumor entre los estudiantes, dando cuenta de lo poco que se aprende durante este día. Los otros profesores también han escuchado estos rumores y se molestan, no tanto por la visita en sí, sino porque parece más importante este evento que atender a las otras clases, como matemática o ciencia. El conflicto con la profesora encargada ya aumentó al considerarse que no maneja la actividad correctamente, que los estudiantes pierden mucho tiempo, el que se podría utilizar para aprender en otras clases y que usted defiende esa actividad por un favoritismo personal hacia ella. Sin embargo, las quejas de los profesores son frecuentes, pero todavía informales y cautelosas, incluso otras colegas de lenguaje no apoyan consistentemente la salida, porque se sienten presionadas a hacer lo mismo, aunque no quieran y argumentan que se puede enseñar el mismo contenido con menos esfuerzo. En síntesis, la salida solo estaría avalada por una tradición de larga data.

Usted es abordado por una dupla de colegas de lenguaje, que solicitan hacer algo respecto del mal uso del tiempo lectivo que se emplea en las actividades del día de salida a terreno. Ellas le argumentan que esta salida se ha convertido en un día de juego para los estudiantes y todos se preguntan que cómo el departamento de lenguaje no puede enseñar el mismo contenido con métodos más eficientes en la sala de clases, como, grabaciones, videos, lectura, o simulación teatral de un concierto.

Ejercicio

La profesora de lenguaje defiende la tradicional salida a terreno al museo, argumentando su valor pedagógico, mientras que los demás profesores cuestionan la pérdida de tiempo y la eficacia del aprendizaje. Existe un conflicto sobre si la actividad es adecuada o si se pueden utilizar métodos más eficientes en el aula. La falta de apoyo parental y los rumores de que se aprende poco durante la salida también generan inquietud. Se busca encontrar un equilibrio entre el valor pedagógico y las preocupaciones de los demás profesores.

Considerando el dilema del caso, discuta y resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Qué debiera hacer un líder educativo en una reunión con los profesores contrariados para llevar a buen término la situación inmediata? Considere los alcances de su decisión y sus consecuencias. Además, defina acciones concretas que se implementarán para cerrar la reunión y conseguir la mayor satisfacción de todos.
2. ¿Qué debiera hacer un líder educativo a mediano plazo, hasta la salida al museo, para congeniar los aportes pedagógicos con los desafíos interpersonales en la comunidad escolar? Considere que tiene un mes aproximado de plazo y plantee estrategias que le parezcan realistas. Luego, piense en las consecuencias que puede tener su plan.
3. ¿Qué debiera hacer un líder educativo a largo plazo pensando en las salidas de los próximos años, y que focos estratégicos tienen estos para las metas escolares? Considere qué acciones y estrategias son realistas con la cultura docente que usted conoce y qué consecuencias tiene esto para su planificación curricular y su equipo docente tanto en términos interpersonales como de desarrollo de capacidades docentes.

Es necesario que usted realice tres objetivos: (1) Evalúe sus reflexiones en torno al caso según las siguientes consideraciones teóricas y éticas. (2) Coloque énfasis en el realismo o verosimilitud tanto de sus respuestas como la aplicabilidad de los siguientes elementos a su realidad local, perfil estudiantil y cultura docente. Y (3) cuestione si sus estrategias y reflexiones representan suficientes acciones y consideraciones para resolver el problema del caso de forma satisfactoria y útil para el proyecto escolar.

Comentario Técnico

Usted confronta una difícil situación, pues la actividad ha sido aprobada tácitamente por una tradición muchos años de trayectoria y colocarle término a esta tradición que se ha logrado en el proyecto educativo generará ruido, ya que los cursos mayores cada año esperan la visita al museo.

Sin embargo, los otros profesores tienen un punto de vista válido acerca de la pérdida de clases de los estudiantes, de la falta de supervisión de la actividad, del potencial perdido de esta salida a terreno y del aprendizaje demostrado. Terminar con este evento tiene ramificaciones potenciales entre apoderados y estudiantes, que actualmente pueden estar silenciosos sin saber que existe el conflicto, y que los podría afectar el privarlos de una experiencia potencialmente valiosa.

Es necesario considerar que hay dos principios que se ven claramente reflejados y que deben orientar las decisiones. Por un lado, un principio de democratización, en el que su comunidad escolar, en lo que se presenta del caso, aún no está representada cabalmente. Sólo se han manifestado posiciones contrarias y quienes defienden la salida no han podido presentar su posición. Y el segundo es el principio pedagógico, ya que no se cuestiona la utilidad, sino que la eficiencia del método y, por lo tanto, en esta situación es posible que haya oportunidades de mejora. Una salida de terreno diseñada

hace quince años, perfectamente puede ser revisada. Ambos principios se pueden plantear en reuniones con diversos profesores que puedan dar su opinión y quizás trabajar colaborativamente en potenciar más la actividad. Ese sería un primer acierto en un plan de acción que usted podría haber pensado.

Por otro lado, la salida a terreno da el mensaje que un área de los contenidos parece ser más importante que otra, entonces, ¿no podrían hacerse estas mismas presentaciones en el tiempo destinado a una clase normal?, ¿necesariamente tiene que realizarse en todo un día?, ¿podrían ir los estudiantes fuera del horario de clases? Si bien estas son preguntas que pueden ayudar en la situación descrita para dar un mejor uso al tiempo instruccional, suelen ser aspectos que podrían estar fuera del control directivo. Por esta razón, estas no serían reflexiones alineadas con las recomendaciones teóricas.

Sin embargo, el mensaje de la importancia de una asignatura sobre otras es un tema delicado y debe ser atendido. Por un lado, hay una libertad de cátedra para cada profesor y sus métodos esperablemente deben innovar el marco tradicional de enseñanza. Por otro lado, hay cuestionamientos lógicos y razonables de los límites que un determinado profesor tiene al contar con los tiempos de otros docentes. Este tipo de conflictos interpersonales requieren de la atención de quienes dirigen y es responsabilidad del líder educativo inmiscuirse en la situación para dirimir, sobre todo si la decisión sigue principios educacionales o democráticos. Si no hay acciones explícitamente destinadas a abordar este aspecto relacional entre los docentes en su reflexión, su análisis está todavía incompleto.

Si aquellos involucrados en este tipo de decisiones no pueden resolver la situación, la responsabilidad recae en el director. En este punto, es innecesario mencionar que eso puede resultar en una decisión impopular, donde estudiantes o jefes de departamento no estarán de acuerdo, pero aun así

puede ser una decisión correcta. Esto es una prerrogativa del liderazgo, sobre todo si la decisión está fundamentada pedagógicamente. Una única solución para este caso no existe, pues dependerá mucho de los contextos y realidades locales, lo que sí existe son variadas estrategias para poder resolverlo.

Más allá de las estrategias puntuales que podrían abordar este problema, es necesario considerar las oportunidades que plantea el conflicto para resolver factores latentes asociados a los mismos principios pedagógicos y que se deben abrir a la discusión en el establecimiento.

Es altamente probable que todos los docentes involucrados en el conflicto tengan una visión clara de la enseñanza y un compromiso sólido con el aprendizaje de sus estudiantes. Esta sensibilidad hacia la mejora de los aprendizajes refleja fuertemente su propósito moral, y este propósito moral es una fuerza poderosa que impulsa el cambio, ya que está arraigado en el corazón de todo buen profesor (Fullan, 2002).

Sin embargo, este propósito moral y visión de la enseñanza no pueden desarrollarse en un entorno altamente individualizado. El cambio y la mejora requieren un enfoque más amplio, que permita a los docentes compartir y expresar sus propósitos y visiones personales. Esto abre la puerta para que esos propósitos y visiones dejen de ser exclusivos y encuentren conexiones comunes (Fullan, 2002).

Al experimentar este enfoque, se facilita que los docentes establezcan vínculos entre el significado del contenido curricular y la forma en que los estudiantes construyen ese significado. Esto demuestra una comprensión profunda, flexible y abierta por parte de los docentes respecto al contenido, así como una comprensión de las dificultades potenciales que los estudiantes pueden enfrentar al abordar ese contenido (Marcelo y Vaillant, 2018). En síntesis:

- Se debe involucrar a más agentes de la escuela que solo los colegas que están en la reunión actual, para tomar una decisión.
- La evaluación pedagógica de la actividad debe involucrar a más colegas, pudiendo concretarse una mejora del diseño de la actividad.
- La opinión que tengan otros (colegas, estudiantes y apoderados) es importante para tomar una decisión y deberá ser considerada (sin importar en la decisión final que se tome). También es relevante recabar información de quienes no están al tanto que la salida de terreno es un problema.
- No es recomendable sobre analizar las condiciones que presenta la situación, como horarios, acortar la visita, etc., ya que la solución se hubiese encontrado antes de generar el conflicto. Por lo tanto, acortar la visita puede poner en riesgo su utilidad pedagógica, y no resuelve el problema entre profesores.
- El conflicto entre profesores “debe” ser atendido, involucrando a la profesora encargada en la lógica de la decisión y proponer espacios de colaboración docente para buscar soluciones en conjunto.

CASO 3**Fomentando la colaboración entre docentes***La tensión entre colaboración
y competencia interdisciplinaria*

El Liceo Unidos es un reconocido establecimiento educativo en una ciudad chilena de tamaño mediano. En el Liceo, se busca fomentar la excelencia académica, la formación integral y el compromiso con la sociedad y el medio ambiente. Para cumplir con estos objetivos, la dirección del colegio promueve la colaboración entre docentes como una estrategia fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, la realidad del colegio muestra una tensión entre la colaboración docente y la competencia interna, especialmente entre profesores de ramos de alto rendimiento, como matemáticas y lenguaje, y aquellos de ramos considerados menos centrales, como educación física y arte. El fuerte énfasis en el rendimiento y la competencia entre los estudiantes se traduce en una percepción de éxito tanto de los alumnos como de los docentes. Esta situación ha generado cierta tensión entre la teoría de la colaboración y la realidad de la competencia, lo que se ve reflejado en el caso de dos profesores del área de ciencias: Pedro y Laura.

Pedro es un profesor de lenguaje muy experimentado, respetado, admirado y riguroso en la enseñanza. Sus alumnos logran siempre resultados sobresalientes en cualquier evaluación y se le considera casi una encarnación del espíritu del Liceo. Por otro lado, Laura es una profesora de arte que promueve la creatividad y el trabajo en equipo, aplicando metodologías flexibles y participativas en sus clases.

Ella es reconocida como una buena profesora, pero no se le considera muy seriamente por lo que enseña.

Ambos profesores, Pedro y Laura, han sido convocados por la dirección para trabajar en un proyecto interdisciplinario de teatro, que busca integrar el aprendizaje de Lenguaje y Arte. El objetivo de este proyecto es fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre ellos, a la vez que promover el desarrollo de habilidades comunicativas y creativas en los estudiantes.

Ya al comenzar el proceso de implementación del proyecto de teatro, Pedro y Laura enfrentan desafíos debido a las diferencias en sus enfoques pedagógicos. Pedro, entiende este proyecto como una oportunidad de priorizar el análisis literario y el dominio de los contenidos asociados al proyecto a su unidad, mientras que Laura, se centra en la expresión creativa y la experimentación artística que el proyecto ofrece. Esta divergencia entre sus enseñanzas dificultó la planificación conjunta de actividades y generó que el proyecto mostrara una serie de “*sketches*” mal preparados por los estudiantes, que no dejó satisfechos a nadie.

Aunque ninguno de los profesores quiere enfrentar lo sucedido, es Laura la que en una reunión posterior critica la falta de colaboración de Pedro. Laura señala: “Fue un proceso frustrante. En las pocas horas semanales que tenían los estudiantes conmigo se hicieron ensayos, pruebas de vestuario y diseño de escenario, mientras que Pedro seguía haciendo clases regulares que no apoyaron al proyecto. Está bastante claro que mi trabajo como profesora de Arte no es tan valorado como el suyo, simplemente porque no enseñé una asignatura de alto rendimiento”. A lo que Pedro responde: “No creo que sea justo comparar nuestras asignaturas de esa manera. Mientras que los estudiantes en tu ramo aprenden por gusto en el mío, se juegan su futuro y no puedo arriesgar eso para que se sepan mejor unas líneas en la obra. Hicimos lo que pudimos”.

La discusión siguió cuando Laura expuso lo siguiente: “Todo lo hice además en el horario de mis clases de arte que están en la última hora del día, cuando los estudiantes están cansados y desmotivados”. Ante lo que Pedro responde: “Pero si es un tema de prioridades, iporque el mismo equipo directivo me pide que use bien los materiales y el software que nos entregaron para clases de lenguaje este año!”.

Ahora bien, pensando en los desafíos que supondrá realizar el proyecto interdisciplinario de teatro el próximo año, la dirección del colegio entiende que debe interceder de alguna manera. Primero, buscó dialogar con Pedro y Laura por separado, encontrando puntos de convergencia en sus enfoques pedagógicos y luego usar eso para orientar el diseño de un nuevo proyecto.

Pedro se resiste a adoptar el proyecto para no afectar negativamente el rendimiento de sus estudiantes en las pruebas, que él logra, sabiendo que con los buenos resultados es difícil de rebatir su argumento. Por otro lado, María siente que el enfoque de Pedro es anticuado y limitado y que no moviliza habilidades más generales en los alumnos, situación que ella quiere destacar, pero no tiene el tiempo disponible para lograrlo sola.

Entonces, la dirección del liceo debe interceder para lograr la colaboración interdisciplinaria que se propuso, sabiendo que hay una realidad competitiva en su establecimiento. El desafío será encontrar un equilibrio entre los enfoques pedagógicos de los profesores que vayan en beneficio de sus estudiantes y del desarrollo del proyecto interdisciplinario.

Ejercicio

En síntesis, el dilema detectado es la tensión entre la colaboración y la competencia. Existe una discrepancia entre los profesores de áreas consideradas de alto rendimiento y aquellos de áreas menos centrales, lo que dificulta la colaboración interdisciplinaria. Los enfoques pedagógicos divergentes

de Pedro y Laura en el proyecto de teatro generan conflictos y afectan la planificación conjunta de actividades. Además, se percibe una desvalorización de la asignatura de arte en comparación con otras asignaturas. La dirección del colegio busca conciliar estos aspectos y encontrar un equilibrio en beneficio de los estudiantes y del proyecto interdisciplinario.

Considerando lo anterior, discuta y resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede diseñar estrategias que integren los enfoques pedagógicos de Pedro y Laura en el proyecto de teatro, de manera que se potencien mutuamente y se logre un equilibrio entre el análisis literario y la expresión creativa?
2. ¿Qué acciones y recursos adicionales se le puede brindar a Pedro y Laura para apoyar su colaboración interdisciplinaria, teniendo en cuenta las preocupaciones de Pedro sobre el rendimiento académico y las limitaciones de tiempo de Laura en las últimas horas del día?
3. ¿Cómo se puede promover una cultura de valoración y reconocimiento equitativo de todas las asignaturas, asegurando que los logros y esfuerzos tanto en lenguaje como en arte sean valorados por igual en el proyecto, evitando así la percepción de desigualdad y desvalorización?

Comentario Técnico

La colaboración entre docentes es fundamental para el éxito y la mejora de la educación en las escuelas (Hargreaves y O'Connor, 2018), y se ha identificado como un factor clave en el impulso del aprendizaje de los estudiantes (Vincent-Lancrin et al., 2017). Cuando los profesores trabajan juntos y resuelven problemas en equipo, el rendimiento de los estudiantes mejora de manera significativa (Darling-Hammond, Hylér, y Gardner 2017). No obstante, es importante que los equipos

directivos aborden las tensiones que puedan surgir debido a diversos factores que podrían obstaculizar la colaboración entre los profesionales (DuFour, 2004).

Se han identificado diversos niveles de colaboración que varían desde el intercambio de materiales e ideas hasta la preparación mutua de lecciones o, incluso, la enseñanza conjunta (Little, 1990; Mora-Ruano, Gebhart, y Wittmann 2018). Estos niveles se encuentran limitados por las condiciones organizacionales de las que dispone la escuela, fundamentalmente los objetivos y resultados esperados de la colaboración, así como el tiempo designado para ello (Mora-Ruano et al., 2018).

Por otro lado, la colaboración también se puede desarrollar desde distintas modalidades, tales como la coordinación, el desarrollo conjunto y la resolución de problemas (Krichesky y Murillo, 2018). Por un lado, la coordinación se vincula a un nivel inicial de colaboración, dado que no genera vínculos de interdependencia entre los profesionales, más bien propicia un trabajo independiente que no necesariamente se vincula con los procesos de aprendizaje profesional. Por otro lado, el desarrollo conjunto supone el despliegue de esfuerzos compartidos para la generación de un producto profesional, como por ejemplo el desarrollo de materiales didácticos. Al movilizar esto, se podría propiciar el aprendizaje docente, dado que necesariamente implica el intercambio de visiones y conocimientos que tienen la facultad de estimular la adopción de nuevas prácticas. Finalmente, la resolución de problemas genera una alta interdependencia entorno a los valores compartidos, en la medida que implica el acuerdo y la búsqueda de alternativas a situaciones percibidas como problemáticas, promoviendo intercambios pedagógicos que podrían generar aprendizajes profesionales relevantes (Krichesky y Murillo, 2018).

Es fundamental que los líderes escolares promuevan condiciones esenciales para fomentar modalidades de colaboración

que impulsen el aprendizaje entre pares y el desarrollo conjunto. Sin embargo, es importante considerar que no todas las formas de colaboración están positivamente relacionadas con todos los aspectos presentes en la escuela. Por ejemplo, Mora-Ruano et al. (2019) encontraron una relación negativa entre la forma de colaboración de intercambio o de coordinación y el rendimiento de los alumnos, por lo tanto, potenciar este tipo de colaboración podría no generar los efectos que se esperan.

Entonces, es fundamental reconocer y valorar la diversidad de los enfoques pedagógicos y métodos utilizados por los docentes en sus aulas. La colaboración efectiva requiere un ambiente de respeto mutuo y apertura a las perspectivas de los demás, donde se puedan compartir y discutir diferentes estrategias y técnicas de enseñanza sin sentirse amenazados o juzgados (Stoll et al., 2006).

Además, es esencial que el equipo directivo tenga en cuenta las condiciones laborales y personales de los docentes al promover la colaboración. La alta carga laboral, las situaciones familiares y las diferencias en la dedicación extracurricular pueden generar desigualdades y tensiones entre los profesionales, lo que dificulta la colaboración efectiva (Lieberman y Mace, 2008). Es importante que la dirección adopte medidas para garantizar un equilibrio en las condiciones de trabajo, horarios y responsabilidades asignadas a cada docente (Hargreaves y Fullan, 2012).

En relación con los recursos y el apoyo brindado por la dirección y la comunidad escolar, es crucial abordar las percepciones de desigualdad y asegurar que todas las asignaturas sean valoradas y reconocidas por igual (Leithwood y Mascall, 2008). Esto incluye la distribución equitativa de recursos, tiempo de planificación y el apoyo en las actividades extracurriculares (Ingersoll et al., 2018).

El equipo directivo también debe prestar atención a las diferencias en el apego a las condiciones contractuales

y considerar cómo estas pueden afectar las dinámicas de colaboración entre los docentes (Hargreaves et al., 2009). Es esencial fomentar un ambiente de trabajo en el que los profesionales se sientan respaldados y protegidos en sus derechos laborales, pero también estén dispuestos a ser flexibles y colaborativos en función de las necesidades de la escuela y los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2006).

Por último, es fundamental que el equipo directivo promueva la comunicación abierta y el diálogo entre los docentes como una herramienta clave para superar las tensiones y fomentar la colaboración (Lortie, 2002). Esto implica establecer espacios y momentos específicos para la discusión, el intercambio de experiencias y la resolución de conflictos de manera constructiva (Vescio et al., 2008).

En conclusión, para lograr una colaboración efectiva entre docentes y mejorar la calidad de la educación, es fundamental que el equipo directivo aborde de manera proactiva y consciente las tensiones y desafíos que puedan surgir en el entorno escolar (Fullan, 2001).

CASO 4

Promoviendo la inclusión y diversidad en el aula

La intransigente profesora de matemáticas

Usted está a cargo de la dirección de un liceo de educación media, urbana, con un fuerte Programa de Integración Escolar (PIE). Una de las iniciativas por la cual usted siente especial orgullo es la articulación en el trabajo que realizan las/os profesores de educación regular con las profesoras de educación especial. Debido a esta articulación, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) logran incluirse en sus salas de clases e ir avanzando en los objetivos de aprendizaje propuestos por sus profesores a inicio de cada año escolar.

Le llama la atención qué una de las educadoras diferenciales ha pedido una reunión con usted para abordar una “situación crítica” en la inclusión de un estudiante con NEE, en las clases de álgebra y funciones. Cuando la educadora diferencial llega a la reunión, usted se sorprende al enterarse que la profesora más reconocida de matemáticas del Liceo se ha rehusado a implementar las adecuaciones curriculares en el aprendizaje de las matemáticas propuestas para un estudiante, Miguel, que tiene una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA). La educadora diferencial le explica cuánto progreso ha realizado el estudiante en cuestión y que, por tanto, ya es meritorio realizar solamente adecuaciones curriculares de acceso y no en sus objetivos de aprendizaje, así se puede ir integrando transitoriamente a las clases regulares con sus compañeros y compañeras. Ella está muy preocupada por la negativa de la profesora de matemáticas, ya que afectará significativamente el avance para el estudiante.

Usted al preguntar más detalles sobre este punto, responde que debido a las Necesidades Educativas Especiales Transitorias que presenta Miguel y su dificultad en el aprendizaje de las matemáticas, se especifica en su Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), que solamente requiere entregar apoyo para reducir las barreras de acceso a la información, a través de otorgarle un tiempo adicional para resolver los problemas de álgebra y funciones en las clases de la profesora de matemática. La Educadora Diferencial agrega: “Creemos que Miguel puede resolver correctamente los problemas presentados, simplemente necesita más tiempo para lograrlo”. Usted, se da cuenta de que no solamente es un requerimiento razonable por parte de la educadora diferencial, sino que además al estar escrito en su PACI constituye un documento oficial ante el Ministerio de Educación (asociado al Decreto 83/2015), el que la profesora de matemáticas debe considerar.

Más allá de eso, usted ha encontrado inusual la resistencia manifestada por la profesora de matemáticas, la que usualmente se muestra muy cooperativa y abierta a nuevas ideas y cambios. Entonces, le señala a la educadora diferencial que se reunirá con ella para abordar el asunto y que concuerda con que es de vital importancia que al estudiante se le realice este tipo de adecuación curricular.

Cuando finalmente se reúne con la profesora de matemáticas para tratar el asunto, ella simplemente se rehúsa a “diluir su currículum”. Asegura que ella tiene ciertos estándares en los cuales no va a ceder. Entonces, sabiendo que la normativa ministerial no impide a la profesora realizar estos ajustes, usted le pregunta respecto de qué estándares son a los que se refiere y ella responde: “a mis estándares personales”.

Usted con paciencia trata de explicarle acerca de la obligación que tiene de tratar de ayudar al estudiante con NEE para poder tener éxito en el aprendizaje de los contenidos. Además, le recuerda que está obligada a seguir el PACI del estudiante,

ya que la construcción fue un proceso en cooperación e interdisciplinario con los profesionales del establecimiento y la familia de Miguel. Sin embargo, la respuesta es totalmente inesperada: “yo no soy educadora diferencial y no me agrada tener que hacerle clases a Miguel. Su aprendizaje es responsabilidad de la educadora diferencial y no la mía”. Usted está comenzando a perder la paciencia, pero todavía con calma le expone que el estudiante sí es su responsabilidad por el simple hecho de estar en su clase, enfatizando que tal como es responsable de todos los estudiantes, también es responsable de él. Y Más allá de eso, si uno de sus otros estudiantes tuviera un cabestrillo en la mano, ella trataría hacer algunos ajustes para atenderlo, o si un estudiante se enfermara, ella también haría ajustes, permitiéndole recuperar tareas o evaluaciones. Entonces, si permite adecuaciones para otros estudiantes, por qué no para Miguel. Pero ella mantiene su respuesta de que no es una educadora diferencial.

Tratando de resolver el problema por otra vía, usted le pregunta acerca de cuál es el problema subyacente. La respuesta que le da es que tiene estudiantes muy comprometidos haciendo “ensayos contra el tiempo” y que no quiere perder el entusiasmo logrado dándole a Miguel tiempo adicional y bajando el ánimo de la clase. Usted le recuerda que su objetivo no consiste en enseñarle a los estudiantes a resolver los problemas rápidamente. Incluso los estándares del ministerio no requieren ensayos contra el tiempo. Aunque bien, esto podría ser un desafío interesante para algunos estudiantes, no todos reaccionan positivamente a esta metodología.

Finalmente, usted sigue redundando sobre el valor de dar una instrucción diferenciada y de ajustar la enseñanza a los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, ella sigue argumentando que su ensayo contra el tiempo le resulta intransable.

Ejercicio

El dilema educativo se presenta cuando una profesora de matemáticas se niega a implementar las adecuaciones curriculares propuestas para un estudiante con DEA en el aprendizaje de las matemáticas. A pesar de que está especificado en el PACI del estudiante y es un requisito oficial, la profesora se rehúsa argumentando que no quiere diluir su currículo y que no es su responsabilidad enseñar al estudiante con NEE. Además, teme afectar el ritmo y entusiasmo de la clase. El conflicto plantea la necesidad de conciliar la inclusión educativa con la resistencia de algunos profesores a adaptar su enseñanza. Lo invitamos a evaluar la solución planteada, según consideraciones éticas y pedagógicas.

Entonces, considerando el dilema del caso, discuta y resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede fomentar una comunicación efectiva entre la profesora de matemáticas y la educadora diferencial para comprender y abordar sus preocupaciones y perspectivas respecto a las adecuaciones curriculares para el estudiante con DEA?
2. ¿Cuáles son las posibles estrategias o recursos que se puede ofrecer a la profesora de matemáticas para que se sienta apoyada y confiada en la implementación de las adecuaciones curriculares sin que perciba que se está diluyendo su currículo o afectando el ritmo de la clase?
3. ¿Cómo se puede promover una mayor comprensión y conciencia sobre la importancia de la enseñanza diferenciada y el ajuste a los estilos de aprendizaje individuales, tanto entre la profesora de matemáticas como entre todo el equipo docente, para garantizar una educación inclusiva y exitosa para todos los estudiantes, incluido el estudiante con NEE?

Comentario Técnico

Es importante tener presente que la inclusión no se limita únicamente a ser una política o enfoque pedagógico, sino que es un derecho humano reconocido a nivel internacional (UNESCO, 1994). El principio de educación inclusiva establece que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales (NEE), tienen el derecho de participar en una educación de calidad en un entorno que fomente la igualdad de oportunidades, el respeto y la valoración de la diversidad (Ainscow, 2005).

La inclusión se centra en transformar los sistemas educativos para atender las diversas necesidades de los estudiantes y asegurar una educación equitativa. Este enfoque abarca aspectos como el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de marginación debido a diversas circunstancias (Fernández y Hernández, 2013).

En este contexto, la ley SEP refuerza el derecho a la inclusión y a recibir una educación adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante.

La resistencia de la profesora de matemática a hacer ajustes razonables para el estudiante con NEE es preocupante y va en contra del espíritu de la educación inclusiva. La investigación ha demostrado que proporcionar acomodaciones y ajustes en el aula, como el tiempo adicional, es fundamental para apoyar el aprendizaje y el éxito de los estudiantes con NEE (Rose, Gravel y Domings, 2010). Además, Tomlinson (2014) argumenta que la instrucción diferenciada es un enfoque pedagógico eficaz que reconoce y aborda las diferencias individuales de aprendizaje en el aula.

El enfoque de "ensayo contra el tiempo" que la profesora de matemática defiende no es adecuado para todos los estudiantes. La investigación sugiere que la enseñanza debe ser flexible y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, incluidos aquellos con dificultades de aprendizaje (Hattie, 2009). Además, los estándares del Ministerio de Educación no requieren ensayos contra el tiempo, lo que indica que no es un requisito fundamental para la enseñanza de la matemática.

Es crucial que la profesora de matemática comprenda que su papel como educadora no se limita a impartir conocimientos y habilidades, sino también a ser sensible y receptiva a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE. Los profesionales de la educación tienen la responsabilidad ética de garantizar que sus prácticas pedagógicas sean inclusivas y apoyen a todos los estudiantes en su aprendizaje y desarrollo (Noddings, 2005).

Considerando lo anterior, es fundamental que el establecimiento y particularmente la directora junto con la educadoradiferencial, organicen el trabajo con la docente desarrollando lineamientos que permitan, en primer lugar, responder a las necesidades de los y las estudiantes. Al respecto, se mencionan tres lineamientos claves:

1. *Evaluación individualizada*: Realizar una evaluación exhaustiva de las necesidades y capacidades de cada estudiante, considerando sus habilidades, estilos de aprendizaje y cualquier dificultad o discapacidad específica. Esto permitirá identificar las adecuaciones curriculares necesarias para asegurar su participación y progreso en el aprendizaje.
2. *Diseño flexible del currículo*: Adaptar el currículo y los materiales educativos de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. Esto implica proporcionar diferentes opciones y formatos de presentación, adaptar los tiempos y ritmos de aprendizaje, utilizar estrategias

de enseñanza diferenciadas y brindar apoyos adicionales, como materiales visuales o ayudas tecnológicas. El objetivo es garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los contenidos y puedan aprender de manera significativa.

3. *Colaboración y apoyo docente:* Fomentar la colaboración entre docentes, especialistas y otros profesionales involucrados en el proceso educativo. Esto permite compartir conocimientos, experiencias y estrategias para implementar adecuaciones curriculares efectivas. Asimismo, es importante proporcionar formación y apoyo continuo a los docentes para que se sientan capacitados y seguros al implementar las adecuaciones curriculares en el aula.

En resumen, la postura de la profesora de matemáticas en este caso no se alinea con los principios de la educación inclusiva y va en contra de la evidencia teórica y empírica sobre las prácticas pedagógicas efectivas. Es necesario que la profesora reevalúe su enfoque y considere ajustes razonables que beneficien a todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE, de acuerdo con los principios de equidad e inclusión.

CASO 5**Implementación de tecnología en el proceso educativo***Cambio del currículo por equipos docentes dispares
en el manejo de TIC's*

La Escuela San Francisco, ubicada en una zona urbana de Chile, cuenta con un cuerpo docente compuesto por profesionales con distintos niveles de experiencia y competencia en el uso de las TIC's. La escuela ha sido seleccionada para un proyecto que presentó un equipo de profesores en un programa gubernamental de incorporación de tecnología en el currículo, y se les proporcionará una serie de dispositivos y recursos tecnológicos.

La directora de la escuela, Carla, es consciente tanto de la oportunidad que han generado este equipo de profesores llamado "adelantados", pero también de las brechas generacionales existentes con los demás docentes llamados "normales". Considerando la necesidad de actualizar el enfoque pedagógico para incluir las TIC's en el currículo, Carla está comprometida con hacer funcionar este proyecto, pero todavía no sabe cómo conseguirlo. Si bien algunos docentes y, sobre todo, los estudiantes de su escuela son nativos digitales y tienen un manejo natural de las tecnologías, la mayoría de los docentes no se sienten cómodos con su uso.

Carla decide organizar una reunión con el equipo docente para discutir la implementación de las TIC's, a través de este proyecto. Comienza la reunión fijando un propósito general entendido como la importancia de preparar a los estudiantes para el futuro y la necesidad de desarrollar habilidades digitales, pensamiento crítico y habilidades de colaboración en línea. Por otro lado, también es consciente de que la rápida

obsolescencia de los programas y los dispositivos otorgados, por lo que plantea iniciar un camino de continuo desarrollo y búsqueda de la transferencia de este trabajo a capacidades y habilidades más allá del desarrollo inmediato.

Ahora bien, durante la reunión, se presentan dos perspectivas entre los profesores:

Por una parte, los profesores “adelantados” y algunos profesores adherentes a ellos argumentan que la integración de las TIC’s es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes en el siglo XXI. Consideran que los estudiantes deben estar expuestos a diversas herramientas y aplicaciones tecnológicas para mantenerse al día con las demandas del mundo laboral y ser ciudadanos activos en la sociedad digital. Estos docentes abogan por una adopción completa, transversal en todo el currículo y rápida, sin importar las dificultades iniciales que puedan enfrentar.

Por otro lado, los docentes “normales” expresan su preocupación por la falta de experiencia y capacitación en el uso de las TIC’s. Argumentan que la incorporación de tecnología en el currículo va a generar brechas entre los estudiantes y los profesores. Tienen miedo y se sienten expuestos a fallar, creyendo que por mucho que lo intenten hacer bien, afectará negativamente la calidad de la enseñanza actual, dando a entender una disposición aversa al proyecto. Estos docentes sugieren un enfoque más cauteloso y gradual en la implementación de las TIC’s, centrándose primero en la capacitación y el desarrollo profesional de los docentes.

Carla, como directora, entiende la diferencia de las posiciones y la necesidad de llegar a un resultado ideal que haya sido bien ponderado, por lo que presta particular interés a los siguientes argumentos que se van exponiendo:

Profesora Ana (adelantada): "Creo que debemos aprovechar esta oportunidad para actualizar nuestro enfoque pedagógico.

Nuestros estudiantes ya utilizan la tecnología en su vida cotidiana, y sería beneficioso que también lo hagan en el aula".

Profesor Berto (normal): "Entiendo la importancia de las TIC's, pero no todos tenemos el mismo nivel de experiencia en su uso. ¿Cómo podemos asegurarnos de que no quedemos atrás algunos y otros vayan más avanzados? Los chicos van a notar eso".

Profesor Carlos (normal): "No estamos en contra, pero debemos encontrar un equilibrio entre el avance tecnológico y el apoyo que le darán a los docentes sobre esto. Quizás podamos organizar talleres de capacitación o contar con mentores que nos ayuden. Además, vamos a tener que ajustar nuestro enfoque a las aulas y eso requiere mucho tiempo".

Profesor David (adelantado): "La tecnología está cambiando rápidamente el mundo, y es vital que nuestros estudiantes estén preparados desde ahora. No hay tiempo que perder. Es obligatorio asegurarnos de que todos los docentes y estudiantes estén listos en tiempo récord y no puede haber dudas ni medias tintas en este tema. Somos profesores, creamos el futuro y este llegó a golpeararnos la puerta".

Profesora Ester (normal): "En mi opinión, el desafío principal es observar bien lo que pasará con los estudiantes. Si bien la escuela es el lugar que garantiza que todos los estudiantes tengan acceso igualitario a la tecnología, no todos tienen la misma experiencia, interés y apoyos externos. Tal como hay profesores que nos costará más, hay estudiantes, que les costará más o que incluso aprenden mejor con métodos tradicionales, y no queremos que se sientan excluidos".

Profesor Fernando (adelantado): "Es un punto importante Ester, pero seguiremos con un enfoque centrado en habilidades y competencias. No se trata de enseñarles un procedimiento, sino que puedan enfrentar problemas, y para eso

se usan tecnologías nuevas ya disponibles. Eso siempre va a desafiar a los estudiantes y no lo planteamos nosotros, se los planteará la vida".

Profesor Carlos (normal): "Eso está muy bonito en el papel, pero me preocupa que la implementación de la tecnología vaya a darnos una carga adicional, la que ni puedo imaginar, junto con las responsabilidades de siempre. ¿Cómo podemos evitar que esto suceda?"

Profesora Ana (adelantada): "Yo creo que este proyecto es la gran oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza. No lo veo como más trabajo, sino aprender a trabajar distinto. Por ejemplo, lograr personalizar la educación puede haber sido algo titánico, así como lo veníamos haciendo, pero con los nuevos recursos va a ser mucho menos trabajo. Yo me imagino lo conectados que podremos estar con estos recursos globales y así realmente podremos fomentar las habilidades del siglo XXI, potenciar creatividad y pensamiento crítico. Estoy emocionada de aprovechar estas herramientas para mejorar la educación en nuestra escuela".

Profesor Berto (normal): "Entiendo tus argumentos Ana, pero también es importante recordar que somos profesores, con una historia, con una formación y nuestra vocación es enseñar, así como aprendimos a hacerlo... cara a cara, me entiendes. Cuando veo estos dispositivos y redes y toda esa cuestión, veo que se me exigen habilidades que no tengo. No me dan ni ganas, veo a los niños frente a las pantallas y en otro lado alguien organizando lo que van a ver sin conocerlos. Yo me siento un profesor, no un facilitador de la tecnología. Yo creo que debemos asegurarnos de que la tecnología no se convierta en el foco principal de nuestra enseñanza y que no perdamos de vista nuestro objetivo: formar y guiar a nuestros estudiantes, y eso no se lo va a entregar ninguna pantalla, sino nuestra dedicación directa".

Finalmente Carla, impactada, deja la reunión inicial reflexionando sobre el asunto. Sabe que enfrenta un enorme desafío, cómo resolver el dilema de abordar la integración de las TIC's en el currículo escolar de manera inmediata, pero sin obviar las diferentes capacidades y preocupaciones de los docentes.

Ejercicio

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. *Dilema de competencia y brechas tecnológicas:* ¿Cómo asegurar la integración de las TIC's en el currículo cuando existen diferencias significativas en los niveles de experiencia y competencia de los docentes en el uso de la tecnología?
2. *Dilema entre rapidez y cautela:* ¿Es conveniente adoptar rápidamente la incorporación transversal de las TIC's en todo el currículo, a pesar de las dificultades iniciales que puedan enfrentar algunos docentes, o es preferible un enfoque gradual que priorice la capacitación y desarrollo profesional de los docentes?
3. *Dilema entre formación tradicional y nuevas habilidades:* ¿Cómo equilibrar la formación tradicional de los docentes y su vocación de enseñar cara a cara, con la necesidad de desarrollar habilidades digitales, pensamiento crítico y habilidades de colaboración en línea en los estudiantes?
4. *Dilema de carga adicional y enfoque pedagógico:* ¿Cómo evitar que la implementación de las TIC's en el currículo genere una carga adicional para los docentes y se convierta en el foco principal de la enseñanza, en detrimento de la formación y guía directa que los profesores pueden brindar a los estudiantes?

5. *Dilema de personalización y pérdida de identidad docente*: ¿Cómo asegurar que la tecnología no se convierta en el foco principal de la enseñanza, preservando la dedicación directa de los docentes y evitando que se pierda la identidad y la conexión personal con los estudiantes?

Comentario Técnico

La implementación curricular de las TIC's en la educación es un tema de gran relevancia en la actualidad, especialmente considerando la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos. La innovación pedagógica es esencial para abordar estos desafíos y mejorar el aprendizaje de los estudiantes y esta es una tarea que recae primordialmente en la dirección escolar como diseñadores del cambio (Fullan y Langworthy, 2013). Por lo tanto, la adopción de tecnologías en la educación mejora habilidades y competencias necesarias para el siglo XXI, como la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, se establece como la principal estrategia de transferencia de aprendizajes (Hattie, 2009; Selwyn, 2016).

La educación tiene la responsabilidad de preparar a los estudiantes para un mundo en el que las tecnologías desempeñan un papel cada vez más importante y a la vez más cotidiano. Por ello, es fundamental que las escuelas y los educadores no solo integren las TIC's en el currículo de manera efectiva, sino que además se haga de forma reflexiva y con propósitos pedagógicos concretos. Un ejemplo de ese tipo de intenciones se desarrolla en los modelos SAMR (Puentedura, 2006) o TPACK (Koehler y Mishra, 2009), que abordan esta estrategia general.

En el contexto, tanto del caso como de nuestra sociedad, la adopción tecnológica debe incluir una visión realista de la capacitación y formación de los docentes, la promoción de una cultura escolar, y la adopción o creación de modelos pedagógicos que integren la tecnología de manera efectiva.

Si se presionan los cambios solo en los aspectos formales, sin lograr avances cualitativos en las personas que deben implementarlos, el avance no será profundo (Fullan, 2001). En este sentido, los directores deberán obtener un difícil equilibrio entre presión por la adopción tecnológica y la sensibilidad de lograr que sus equipos docentes y sus estudiantes lo logren de manera real.

Las lógicas que escapan a esta dicotomía son cambios de perspectiva, como las del libro de Warschauer (2004) que expone formas en las que la tecnología funciona como un puente entre grupos dispares y como método para lograr inclusión. Es decir, si el foco de la adopción tecnológica no es la adopción por sí misma, sino que tiene otros fines, esta se produce de forma más natural y permanente.

Entonces, en la implementación curricular de las TIC's se debe abordar la adopción tecnológica con un movimiento de perspectiva similar (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010). Esto permitirá que los profesores desarrollen habilidades digitales y pedagógicas necesarias para integrar las TIC de manera efectiva en el aula, a la vez que se reduce la presión por una teoría de acción centrada en los desempeños de los docentes. Mientras ambos grupos ("adelantados" y "normales") sigan pensando desde posiciones tradicionales, como por ejemplo, que la capacitación docente llevará a una transferencia en el aula, el problema tendrá una solución difícil.

Si, en cambio, si se integra la tecnología en la enseñanza, partiendo progresivamente desde la sustitución de actividades tradicionales hasta llegar a la redefinición de las prácticas pedagógicas, no habría una interrupción marcada por la capacitación y la transferencia. Este modelo puede servir como guía para la adopción gradual donde grupos de personas, como los "adelantados" puedan estar trabajando simultáneamente con los "normales" sin marcar diferencias.

Todo líder educacional debe lograr fomentar una cultura escolar que valore la innovación y el cambio a través de la colaboración y el intercambio de experiencias entre los docentes, y apoyando la experimentación gradual de nuevas prácticas pedagógicas (Fullan y Langworthy, 2013), es decir, los cambios de estilo no obedecen a hitos, sino que a una asimilación progresiva por parte de los involucrados (Dexter et al., 2002).

En conclusión, la implementación curricular de las TIC's en la educación requiere un enfoque integral que no aborde una capacitación o formalización por parte de los docentes, sino el desarrollo de una cultura escolar orientada hacia la innovación y el cambio colaborativo (Selwyn, 2016). Es fundamental tomar en cuenta las brechas digitales existentes y trabajar en estrategias indirectas para reducirlas. En este sentido, se crea una práctica pedagógica nueva desde la tradicional o se usa la tecnología como estrategia de inclusión para lograr una integración más natural y efectiva (Warschauer, 2004). En concreto, Carla no debe asumir como prioridad las posiciones y necesidades de sus docentes, por muy válidas que sean, sino que debe centrarse en fomentar la colaboración entre “adelantados” y “normales” para que realicen una acción conjunta.

CASO 6**Desarrollando habilidades en los estudiantes***Planificar el aprendizaje de habilidades*

A continuación, se presenta el caso de Nora, una profesora que se integró hace dos años a la escuela donde usted tiene la dirección. Se exponen en el siguiente formato de “recorrido anual”, los antecedentes sobre las impresiones respecto de la forma de trabajar que tiene la profesora.

Nora desde que ingresó a la escuela comenzó a mostrar una buena disposición hacia el trabajo y a tratar de adaptarse a los estilos del colegio. Considerando su única experiencia laboral previa, Nora definía su trabajo de forma más independiente, donde cada profesor podía tomar muchas decisiones técnicas, como por ejemplo, modificar sus planificaciones, realizar un trabajo autónomo en la sala, diseñar sus materiales y evaluaciones, y velar por un buen clima con alumnos y apoderados. Lo anterior siempre era señalado por ella como una situación donde “tenía una mayor libertad de cátedra”.

Le ha comentado a usted que sus alumnos le parecen más desafiantes, preguntones y con mejores herramientas y hábitos de estudio, lo que le ha exigido un ajuste en su metodología y una mayor dedicación a algunas clases. Incluso mencionó que cuando sus colegas trabajan con ella en las horas de coordinación, le han comentado que debe ajustarse a metodologías más estimulantes y activas para los alumnos y darle más orientación a los tiempos que le tomará realizar las diferentes actividades.

Ella diseñó su primera planificación siguiendo los criterios que usted compartió a principios de año en una reunión

con su departamento. Sin embargo, pese a que comenzó esta tarea con mucha motivación, tras la primera revisión de lo que había realizado, se presentó un quiebre. El diseño de las unidades requería una serie de reconsideraciones, los objetivos no estaban alineados con la planificación anual, sobre todo, porque para tratar de enfatizar en habilidades, ella buscó actividades y metodologías muy creativas e interesantes, pero que tenían pocas probabilidades de resultar bien en aula. A pesar de que usted trató de retroalimentar positivamente el interés y la voluntad de innovar que se observó en el diseño realizado, a Nora le quedó la impresión de que estaba siendo obligada a realizar “lo tradicional”.

Posteriormente, cuando las evaluaciones de la primera unidad fueron revisadas por la UTP, la retroalimentación fue aún más dura de lo esperado, y Nora se encontraba notoriamente molesta. La UTP señaló que las evaluaciones medían efectivamente cuánto aprendían los estudiantes de temas relacionados con la unidad, pero no lograban diferenciar claramente quiénes lograban el objetivo de aprendizaje y quiénes no lo lograban. Esto nuevamente no tuvo una buena acogida, al punto de que en una reunión, Nora dio la siguiente opinión: “Que lata tener que preparar una evaluación para dejar satisfechos a UTP. En mi colegio anterior dejaban que los profesores ejerciéramos nuestros criterios a la hora de evaluar, la Jefa de UTP estaba para mejorar nuestras evaluaciones y no para normarlas”.

En otra ocasión, cuando se coordinaron las observaciones de clases, el nerviosismo de Nora aumentó considerablemente. Si bien en la observación de la primera clase ella demostró un buen manejo del curso y de la didáctica, se acordó que debía desarrollar metodologías que le dieran protagonismo a los alumnos en su propio aprendizaje. Ella manifestó dos conclusiones al respecto, primero, estaba totalmente de acuerdo en la necesidad de promover estas metodologías, y segundo, se propuso demostrarle a usted que las metodologías que ella

usaba en un principio sí lograban este propósito, sobre todo, si los alumnos se acostumbran a algunas rutinas que ella parece tener muy claras. Usted acepta el acuerdo en estos puntos, esperando que ella logre una mejora con la experiencia en este ámbito y confiando en sus argumentos.

Al comenzar el segundo semestre, usted realizó una reunión para hablar sobre las debilidades que están presentando alumnos individualizados en los cursos. Mientras los demás colegas discutían qué estrategias seguir en algunos casos puntuales, ella interrumpió mencionando: “¿Se han dado cuenta, que responsabilizarnos por los malos resultados de algunos estudiantes es injusto? Esto no es más que otra muestra del maltrato, ignorancia y desprecio con que se trata a la Educación en Chile. ¿Cuándo harán lo mismo con los médicos, para evitar "negligencias"? ¿O con los ingenieros y arquitectos cuyas construcciones se han venido abajo al primer temblor?”. Un colega le contestó que no se trataba de injusticia, sino de ayudar a los alumnos descendidos a lograr los aprendizajes y adaptarse a sus particularidades, ante lo cual ella solo se rio. Posteriormente, el tema no se volvió a tocar y ella permaneció en silencio durante el resto de la reunión.

Cerca de la finalización del año, usted tuvo que enfrentar una situación problemática. La madre de una alumna de Nora, que también es profesora, se molestó, porque su hija obtuvo una calificación muy baja. Los argumentos de esta apoderada/profesora eran que al revisar la forma de evaluar a su hija se dio cuenta que no se estaba evaluando lo que su hija había aprendido, sino cómo desempeñaba las habilidades que conocía de antes. Esta molestia fue recogida en una conversación por Nora, quién no supo darle una explicación convincente a la madre preocupada. Nora, se dirigió donde usted para pedirle apoyo y consejo, elaborándose una explicación más convincente para la apoderada. Posteriormente, Nora habló con su alumna, explicándole que debería haber logrado, y llegaron a un acuerdo para poder subir sus notas, lo

que se hizo extensivo al resto del curso. Con esta intervención la apoderada, dejó de insistir en el tema.

Al revisar la cobertura curricular de Nora, usted se dio cuenta de que un curso presentó bastante atraso y al consultar por las razones, Nora le explicó que requirió más reforzamiento después de una prueba y perdió dos clases en total por feriados, mientras que con los demás cursos se avanzó más, y dado el vertiginoso ritmo del último mes, optó por dejar algunos objetivos de aprendizaje de lado en ese curso, priorizando otros. Sin embargo, el tener que dar cuenta de esta situación le produjo tal molestia que llegó a decir: “En este colegio la cobertura de la planificación es todo un tema”.

En otra ocasión, al revisar las notas, los mismos alumnos que venían del año pasado con promedios bajos, tenían los peores promedios este año. Cuando usted revisó el libro de clases del último semestre, y vio que estaban consideradas algunas de las actividades de reforzamiento, para ayudar a los alumnos más descendidos. Estas actividades fueron desarrolladas como una pequeña lista por el departamento, pero algunas de estas no se habían desarrollado en los cursos de Nora. Ante lo cual, usted decide mandarle un email preguntando por la situación, dado que en esos días se veían poco. La respuesta que usted recibió decía que ella pensaba que podía elegir libremente qué estrategias utilizar y que estrategias no, pero que si esto era un problema, el próximo año las consideraría todas.

Finalmente, por iniciativa propia, Nora, entregó unos informes breves, pero muy completos, donde abordaba con franqueza las deficiencias de la cobertura de las planificaciones, identificando qué cosas no había logrado desarrollar con los alumnos. Para la planificación del año siguiente usted vio que Nora incorporó algunas recomendaciones que se le estaban dando, y si bien, logró presentar un trabajo mucho mejor de lo que fue en el comienzo de año, todavía usted quisiera que ella mejorara, antes de volver a aplicarlo en el año que viene.

Ejercicio

El dilema educativo en este caso se centra en la adaptación de Nora, una profesora nueva en la escuela, a los estilos de trabajo y expectativas del colegio. Nora experimenta dificultades para ajustarse a metodologías más estimulantes y activas, alinear sus objetivos de aprendizaje con la planificación anual y diseñar evaluaciones que satisfagan a la UTP. Además, muestra resistencia hacia la responsabilidad de los malos resultados de algunos estudiantes y se cuestiona la forma en que se evalúa y cómo se aborda la educación en general. Nora también enfrenta desafíos en términos de cobertura curricular y la selección de estrategias de refuerzo. Aunque muestra disposición para mejorar, el dilema radica en cómo ayudarla y que logre adaptarse antes de aplicar sus aprendizajes en el próximo año.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede fomentar una comunicación y colaboración efectiva entre Nora y la UTP, de manera que se establezca un diálogo constructivo sobre las evaluaciones y se promueva un enfoque equilibrado entre la autonomía del profesor y las expectativas de la institución?
2. ¿Cómo se puede fomentar un ambiente de aprendizaje y colaboración entre los colegas de Nora, donde exista el intercambio de experiencias, el compartir buenas prácticas y brindarse apoyo mutuo en el desarrollo profesional?
3. ¿Cómo Nora puede evaluar de manera efectiva el aprendizaje de sus estudiantes, asegurándose de que estas reflejen lo que realmente han aprendido y pueda brindarles la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades?

Comentario Técnico

El caso de Nora, una profesora en proceso de adaptación e integración a un nuevo entorno escolar presenta una oportunidad para analizar y reflexionar sobre los desafíos en la enseñanza de habilidades, la evaluación y la gestión de docentes desde una perspectiva teórica y práctica. La adaptabilidad y el aprendizaje continuo son aspectos clave en el desarrollo profesional de un docente (Darling-Hammond y Bransford, 2005). Por otro lado, el enfoque en el desarrollo de habilidades en el aula y la evaluación de su impacto es un aspecto central en la educación del siglo XXI (Wagner, 2008).

La experiencia de Nora muestra la necesidad de un enfoque pedagógico que fomente la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. Vygotsky (1978) postuló que el aprendizaje es un proceso social y constructivista, donde los alumnos construyen su conocimiento a través de interacciones significativas con sus compañeros y docentes. En efecto, desde la perspectiva constructivista y a partir de los principios pedagógicos desarrollados por Vygotsky, se pueden reconocer tres elementos claves:

- *Construcción del conocimiento*: El constructivismo sostiene que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que los individuos construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. El aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes construyen significados y elaboran nuevas ideas en base a sus conocimientos previos.
- *Aprendizaje significativo*: Según el constructivismo, el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes pueden relacionar nueva información y conceptos con sus conocimientos previos y experiencias. El aprendizaje significativo implica la comprensión profunda y la capacidad de

aplicar el conocimiento en situaciones reales, en lugar de simplemente memorizar datos aislados. El aprendizaje significativo se logra a través de actividades que fomentan la reflexión, la resolución de problemas y la construcción activa del conocimiento.

- *Papel activo del estudiante:* El constructivismo enfatiza el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes son vistos como participantes activos que construyen su conocimiento, en lugar de receptores pasivos de información. El docente actúa como un facilitador, proporcionando oportunidades de aprendizaje, guía y apoyo, pero son los estudiantes quienes toman un papel activo al explorar, investigar, formular preguntas y construir su propio entendimiento del mundo.

Por lo tanto, las metodologías activas y participativas, como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo, son fundamentales para fomentar el desarrollo de habilidades y la autonomía del estudiante (Hmelo-Silver, 2004).

El caso también destaca la importancia de la alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y las evaluaciones. Biggs (1999) propuso el concepto de alineación constructiva, que sostiene que para lograr un aprendizaje efectivo, es necesario asegurar que las evaluaciones midan adecuadamente los objetivos y que las actividades de enseñanza y apoyen a los estudiantes en la consecución de estos objetivos. La dificultad que enfrenta Nora en diseñar evaluaciones que midan el logro de los objetivos de aprendizaje refleja la complejidad de este proceso y la necesidad de un enfoque sistemático y reflexivo en la planificación curricular.

La gestión de profesores y el apoyo a su desarrollo profesional es otro tema relevante en el caso de Nora. La teoría del capital social de Coleman (1988) sostiene que el acceso a recursos y el apoyo social en un contexto laboral pueden

contribuir al éxito y al desarrollo de habilidades de los individuos. En este sentido, la colaboración entre docentes y la retroalimentación proporcionada por la dirección y colegas son esenciales para el crecimiento profesional (Ingersoll, Sirinides y Dougherty, 2018). El caso de Nora evidencia la importancia de un liderazgo escolar que promueva un ambiente de apoyo y confianza entre los profesionales de la educación.

En resumen, el caso de Nora ilustra la importancia de un enfoque pedagógico que priorice el desarrollo de habilidades en los estudiantes, la alineación entre objetivos, actividades y evaluaciones, y la gestión efectiva de docentes. La investigación y las teorías educativas subrayan la relevancia de estos aspectos en la mejora de la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes.

CASO 7**Acompañamiento de aula***Implementar la observación y retroalimentación de clases*

En el inicio del año escolar, la directora y el equipo de jefes de departamento del "Colegio Los Andes", planificaron la observación y retroalimentación de las clases de los profesores. Después de varios procesos que son previos a la situación actual, se acordó realizar cuatro observaciones por docente durante el año escolar, con retroalimentación detallada, según la pauta de observación y discusión posterior de estrategias para mejorar la enseñanza.

La intención detrás de esta iniciativa es mejorar la práctica profesional a través de la retroalimentación y la discusión de estrategias con los jefes de departamento dentro de ese espacio colegiado, pero algunos docentes, e incluso algunos jefes de departamento, comenzaron a expresar su falta de confianza en el proceso de observación. En el primer consejo de profesores del año, los comentarios fueron los siguientes:

Sra. Torres (directora): "Comprendemos que todos estamos ocupados y que una mayor cantidad de observación de las clases y la retroalimentación parecen requerir tiempo adicional, pero creemos que es importante invertir en nuestro desarrollo profesional y en mejorar la calidad de la enseñanza. Además, queremos trabajar colaborativamente dentro de los departamentos, es una de las mejores estrategias para impulsar una reflexión profunda. Al establecer fechas y horarios convenientes para las observaciones y asegurarnos de que el proceso sea lo menos intrusivo posible, no debería significar más carga".

Sra. Castro (profesora de Lenguaje): "Comprendo la importancia de la retroalimentación, pero ¿cómo podemos estar seguros de que estas observaciones realmente nos ayudarán a mejorar? ¿Cómo sabremos que los observadores están calificados para hacerlo? (refiriéndose indirectamente a su Jefa de Departamento que no goza del mejor status entre sus colegas). Tenemos mucho trabajo en nuestras manos y no hay tiempo suficiente para preparar las clases que serán observadas, y además realizar las instancias para recibir retroalimentación".

Sr. González (profesor de Matemáticas): "No me opongo a la idea de la observación y retroalimentación, pero creo que es importante tener en cuenta que todos tenemos diferentes estilos de enseñanza y que las observaciones pueden imponernos un estilo que no nos acomoda o al menos no ser la forma de evaluar que le haga justicia a nuestro estilo".

La Sra. Pérez (jefa de departamento de Historia) trató de defender durante la discusión el nuevo diseño: "Entiendo las preocupaciones que se han planteado, pero creo que es importante tener en cuenta que estamos en un proceso de mejora continua. Si no nos tomamos el tiempo para observar y evaluar nuestro propio trabajo con nuestros colegas más cercanos, nunca mejoraremos. Además, si trabajamos juntos para establecer fechas y horarios convenientes, podemos asegurarnos de que no afecte demasiado nuestro trabajo diario".

El Sr. Corvalán (jefa de departamento de Ciencias) que siempre ha tenido problemas, incluso dice: "Ni yo mismo me siento del todo cómodo aplicando la pauta de observación a un colega con el que no comparto la formación. Soy profesor de Física, y tengo que dar retroalimentación a las y los colegas de Biología, y además plantearles mejoras en su práctica, lo que me parece extremadamente difícil de lograr".

En resumen, la directora y los jefes de departamento de la escuela, pensaron que la observación y retroalimentación de

las clases de los profesores era una iniciativa tan importante, que tendría una buena recepción, sin embargo, muchos profesores se quedaron con la impresión de que se reevaluaría la iniciativa antes de implementarse como se estaba planteando.

En lo venidero, la directora apoyada por su equipo directivo prosiguió con la planificación dando indicaciones a los jefes de departamento, apoyo y soluciones a las resistencias que iban apareciendo y en algunos casos, la observación se fue dando según el plan.

No obstante, a medida que avanzaba el semestre, la resistencia de otros profesores a la observación y retroalimentación de sus clases se hizo más evidente. Algunos profesores, incluso junto a los jefes de departamento, no cumplían las fechas para las observaciones y se cancelaban a último minuto. La recalendarización ya era un tema tenso y la sensación de no estar escuchándose mutuamente se fue acumulando. En síntesis, resistencia consistía en que algunos profesores simplemente se olvidaban de programar las observaciones, o no respondían a los correos, por lo que el problema para el equipo directivo comenzó a mutar y perder foco.

Mientras la intención de la directora era generar núcleos de reflexión colegiada en los departamentos en torno a las prácticas en aula, esta se volvió un proceso creciente de control e insistencia para cumplir con las instancias, por lo que los grupos que estaban logrando sus observaciones no podían avanzar con sus reflexiones y mejoras, porque faltaba apoyo.

El proceso incluso se fue agudizando, ya que los profesores programaban evaluaciones o actividades especiales, como salidas con los estudiantes, justo en sus fechas de observaciones en clase, lo que seguía dificultando la evaluación de sus clases, y por ende el proceso de retroalimentación.

Ya en los últimos meses, preparando el final del año escolar, el equipo directivo revisó el proceso de observación y retroalimentación de las clases y descubrieron que, a pesar de sus esfuerzos, muchos profesores no tuvieron instancias de observación y varios más no pudieron recibir retroalimentación.

Se puso el punto en la tabla de un consejo de profesores y la Sra. Torres (directora) abordó el tema diciendo: "Bueno, esta es nuestra última reunión del año escolar, y quisiera comenzar discutiendo el proceso de observación y retroalimentación de las clases de los profesores. ¿Cómo creen que ha ido el proceso este año?".

Sra. Castro (profesora de Lenguaje): "En mi opinión, el proceso no ha sido efectivo en absoluto. No he recibido ninguna retroalimentación útil este año, y no creo que las observaciones hayan sido realizadas por alguien con experiencia suficiente en mi área".

Sra. Monsalve (jefa de departamento de Matemática): "En mi departamento, ha sido imposible cumplir con las exigencias de observación y mucho menos la retroalimentación. Es que siempre estamos con tanta carga laboral, y esto ni siquiera sabemos para qué lo hicimos".

Sra. Torres (directora): "Está claro que ha habido algunos problemas en el proceso este año. ¿Alguien tiene alguna idea sobre cómo podemos mejorar el proceso para el próximo año?".

Sr. Pérez (jefe de departamento de Historia): "Nosotros terminamos nuestro ciclo de observaciones y retroalimentación gracias al compromiso generalizado por parte de los profesores. Aunque muchos parecían simplemente ignorar la petición de programar las observaciones, se presentaron dificultades para hacer nuestro trabajo, sin embargo logramos hacer unas reuniones de departamento en las que hablamos sobre lo que observamos en clases. Hubo voluntarios que

quisieron exponerse un poco más y resultó un proceso muy enriquecedor para todos".

Después de la evaluación del proceso en el consejo de profesores, el equipo directivo se reunió para discutir posibles soluciones y mejorar el proceso para el próximo año. Sin embargo, uno de los dilemas más evidentes era la gran diferencia en los resultados del proceso de observación de las clases entre los diferentes docentes en la escuela. ¿Cómo hacer para no descuidar a los grupos más avanzados y a la vez hacer que los menos involucrados se sumaran al proceso?

El equipo directivo discutió posibles soluciones de toda índole, como por ejemplo, centrarse realmente en las oportunidades para que los profesores trabajaran en equipo y compartieran sus experiencias. También, si era pertinente forzar a todos los profesores en el proceso o se podía encontrar otras formas de observar o hacer el proceso de forma diferente. Incluso se plantearon soluciones más radicales como, hacer observaciones sin anunciar, para que no se puedan cancelar o boicotear, o hacer observaciones voluntarias y que cada profesor decida a cuantas observaciones someterse en el año, entre otras.

El hecho es que el año escolar termina con algunos sinsabores respecto a este proceso, pero con la sensación de que algo se debe cambiar, solo que no se sabe que se necesita.

Ejercicio

El equipo directivo enfrenta el desafío de generar participación y compromiso en el proceso de observación de clases y su respectiva retroalimentación, a pesar de las preocupaciones sobre la calificación de los observadores, la carga adicional de trabajo y la falta de confianza en el proceso. Además, la falta de cumplimiento de fechas y cancelaciones de las observaciones dificulta la implementación efectiva. El dilema radica en cómo mejorar el proceso para el próximo año, equilibrando

la atención a los grupos más avanzados y motivando a los profesores menos involucrados. Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede fomentar la participación y el compromiso de todos los profesores en el proceso de observación y retroalimentación de las clases?
2. ¿Qué estrategias se pueden implementar para garantizar que los profesores reciban una retroalimentación útil y de calidad que les ayude a mejorar su práctica docente?
3. ¿Cuál es la mejor manera de equilibrar la implementación del proceso de observación y retroalimentación de las clases para no descuidar a los grupos más avanzados y a la vez motivar a los profesores menos involucrados a participar activamente?

Comentario técnico

Lo primero que se debe reconocer en este caso es la dirección correcta que está desarrollando la escuela, pues la observación y la retroalimentación de clases es una herramienta valiosa para mejorar la calidad de la enseñanza. Esa es una tarea constante, independiente de la calidad de las clases que al parecer ya se haya alcanzado. Como este acompañamiento debe ser un proceso colaborativo y centrado en el aprendizaje, en lugar de ser una evaluación punitiva o una forma de controlar a los docentes (Glickman, Gordon, y Ross-Gordon, 2001), la estrategia de implementar las observaciones entre pares es recomendable. Esto pone el énfasis en el significado personal que le darán los profesores a aprender sobre la enseñanza y aumentar un sentido de profesionalismo con sus pares (Peel, 2005). Si es razonable y esperable que surjan preocupaciones en un equipo docente que no ha hecho esta reflexión una costumbre y ha internalizado una cultura de reflexión colegiada.

Aún más, un aspecto clave es que los docentes compartan una visión de aprendizaje común, una visión donde se pueda compartir y visibilizar el tipo de aprendizaje que se quiere en nuestros estudiantes. Entonces, las observaciones deben estar basadas en criterios claros que reflejen los objetivos de enseñanza (Danielson, 2011), lo que en el caso anterior se muestran a través de la periodicidad de las observaciones y la pauta compartida.

Si eso está explicitado, solo faltaría revisar los elementos culturales de confianza y colaboración colegiada en torno al proceso de observación y la retroalimentación (Marzano, Frontier, y Livingston, 2011). Esto se debe producir no solo con los líderes que el sistema apoya estructuralmente, sino también con los profesores pares. En este caso, ese aspecto se presenta como algo realizado, pero debió ser trabajado intencionalmente, ya que es la mayor carencia que tendrán tanto los observadores como los observados. Si se observa en detalle lo planteado en el caso, el equipo directivo se centró en superar la resistencia de algunos profesores reticentes (control e insistencia en las observaciones) y no en apoyar a las personas que sí estaban colaborando. Es necesario no perder energía en los resistentes y, por el contrario, potenciar a quienes pueden presentar logros tempranos y movilizar a sus pares a través del ejemplo.

Uno de los primeros caminos que el equipo directivo podría tomar es fortalecer a los observadores para que puedan dar retroalimentación detallada y específica, estar capacitados regularmente y orientarse al desarrollo profesional (Harris y Jones, 2010; Danielson, 2011). Existen dos elementos claves para una buena retroalimentación que son importantes de distinguir, por un lado, el foco de la observación, por otro, el de la modalidad de la observación. Dentro del foco de la observación se podría incluir la idea del núcleo pedagógico (Elmore, 2010) y enfatizar lo que nuestros estudiantes están realizando. Y en el foco de la modalidad de observación es relevante hacer

la distinción entre producir evidencia, es decir, describir lo que se observa, y los análisis y evaluaciones que se derivan de ella.

El tipo de retroalimentación es un aspecto crucial que se debe considerar. Según la nomenclatura de Tunstall y Gipps (1996), existen dos tipos de retroalimentación descriptiva: (1) la que identifica áreas de mejora al comunicar criterios claros y especificar logros, elogios y aspectos a mejorar, orientada a guiar el desempeño futuro del profesor; y (2) la retroalimentación que promueve el aprendizaje, enfocada en la metacognición y la construcción del conocimiento, mediante una reflexión conjunta entre el director y el profesor, y el reconocimiento de buenas prácticas, el fomento del autoaprendizaje y el diseño de rutas para la evaluación reflexiva del desempeño docente.

En síntesis, el equipo directivo y los profesores pueden incorporar aspectos avanzados del conocimiento como modelos de observación, por ejemplo, entre pares, caminatas de aulas, observación intencionada de segmentos de la clase, observaciones no agendadas, etc., consiguiendo desarticular preocupaciones, como la sobrecarga excesiva, la necesidad de preparación, etc., en otras palabras, se pueden buscar segmentos de la clase o indicadores que hacen una observación más eficiente (O'Leary, 2020). De esta manera, se simplifica la observación, esta se hace más natural, y se fortalece la cultura reflexiva colegiada que es el punto más alto por alcanzar con la realización de esta práctica.

CASO 8**Reforma curricular***Dilema del cambio curricular: cambio de una unidad*

El Ministerio de Educación de Chile ha decretado realizar un cambio curricular en la asignatura de historia que lleva a los profesores y la directora del Colegio San Alberto a tomar una decisión que tendrá consecuencias, ya que una unidad que se enseñaba en historia en sexto y séptimo básico ha sido intercambiada y ahora la unidad que se enseñaba en sexto básico será enseñada en séptimo y viceversa. Justo cuando se recibe esta información ministerial todos se encuentran a fin de año planificando el año entrante y desean tener la planificación lista antes de las vacaciones.

La situación se complica aún más, porque el próximo año entrará una profesora nueva a séptimo grado, y la generación actual de sexto básico ya ha completado la unidad que ahora se traslada a séptimo, lo que significa que repetirían la misma unidad el próximo año si se planifica según el ajuste curricular.

Por otro lado, los estudiantes de esta generación nunca cubrirán la unidad que se enseñaba originalmente en séptimo básico, ya que ahora se ha trasladado a sexto básico. El equipo docente se enfrenta al dilema: si no ajustan el currículo, no cumplen la normativa del Ministerio, y si toman la planificación de sexto y la transfieren a la unidad de séptimo, la profesora nueva tendrá que implementar una unidad que solo enseñará una vez, y los estudiantes repetirán una unidad, perdiendo completamente otra. Además, aunque decidieran planificar, no ha ingresado al colegio la profesora que debería ver esto.

El dilema que plantea esta situación es que hay que tomar una decisión que es compleja, ya que se debe encontrar una solución que sea satisfactoria con los ajustes curriculares, la generación actual de sexto básico, y la nueva profesora.

Ejercicio

El dilema educativo en este caso se resume en cómo cumplir con los ajustes curriculares del Ministerio de Educación sin perjudicar a los estudiantes de sexto básico ni a la nueva profesora de séptimo grado, quienes enfrentarían la repetición de una unidad o la pérdida completa de otra. Se requiere tomar una decisión que sea justa y cumpla con los requisitos del Ministerio, considerando las limitaciones de tiempo y recursos para la planificación del próximo año escolar.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo cumplir con los ajustes curriculares del Ministerio de Educación sin perjudicar a los estudiantes de sexto básico que repetirían una unidad el próximo año y se perderían completamente otra?
2. ¿Cómo garantizar una transición fluida para la nueva profesora de séptimo grado, quien tendría que implementar una unidad que solo enseñaría una vez?
3. ¿Cuál es la mejor manera de tomar una decisión que sea justa para los estudiantes y cumpla con los requisitos del Ministerio de Educación, considerando las limitaciones de tiempo y recursos para la planificación del próximo año escolar?

Comentario Técnico

Este dilema pone de relieve las dificultades que pueden surgir con los cambios curriculares centralizados y cómo pueden

afectar a estudiantes y profesores. Este escenario no es poco común en los sistemas educativos en todo el mundo y habla de un problema más amplio que tiene que ver con la tensión entre la estandarización y la autonomía local en la educación (Lubienski, 2005).

Como sugiere Hargreaves (1994), los cambios educativos a gran escala, como los ajustes curriculares, deben estar arraigados en el conocimiento y la práctica de los profesores. Este es un proceso que puede verse comprometido cuando las decisiones se toman a nivel centralizado, alejado del aula y las realidades locales. En este caso, vemos claramente cómo el cambio en el currículo del Ministerio ha afectado la continuidad y la coherencia del programa de estudios para los estudiantes de una generación de sexto básico.

En cuanto a la gestión escolar, la literatura sugiere que la toma de decisiones eficaz en las escuelas suele ser más matizada y adaptativa que lo que en este caso indica el ajuste curricular. Todo directivo debe tener una fuerte convicción de que los criterios que orientan su decisión toman en cuenta los intereses de los estudiantes. En casos como este, las decisiones centralizadas que no toman en cuenta las condiciones de una escuela o comunidad en particular pueden socavar una toma de decisiones centrada en el estudiante (Robinson, 2011). En esta situación, la directora y la profesora están ante el difícil dilema entre cumplir con la normativa y considerar los intereses y necesidades de los estudiantes. La recomendación es que se haga todo lo posible por cumplir las indicaciones centrales, pero en este caso debe prevalecer el beneficio para los estudiantes. Las unidades deben permanecer en el orden que la generación tenía indicadas para su plan de estudio antes del cambio. A la vez, la nueva generación debe tener las unidades en el orden inverso, tal como señala la reforma. La dirección y los profesores antiguos o nuevos tendrán que implementar las acciones necesarias para que eso ocurra.

Siempre un liderazgo tendrá que enfrentar y manejar situaciones complejas, con el fin de tomar decisiones basadas en los intereses de los estudiantes, pese a las presiones normativas. Si bien esto no parece ser una prerrogativa que el sistema educacional chileno disponga, si tiene que ser una atribución de la autoridad del establecimiento.

Las presiones políticas, profesionales y de rendición de cuentas generadas por iniciativas de política educativa externas, a menudo inconsistentes y contradictorias, son parte de los entornos complejos en los que las escuelas y la política educativa coexisten (Cohen, Moffitt y Goldin, 2007). Los directores comprenden las políticas y sus directrices de implementación a través de su conocimiento previo, sus propias visiones y valores para la escuela, y su contexto personal y profesional. Esto permite una interpretación inicial de las políticas en relación con lo que es importante (Gu, Day, Walker y Leithwood, 2018). Un elemento crucial para el éxito de las escuelas y líderes es la capacidad de "absorber" las políticas en lugar de simplemente adoptarlas. Esto implica limitar el impacto de las reformas para garantizar que los valores, estructuras, culturas y relaciones existentes no se vean comprometidas (Leithwood, 2018).

Resumiendo, la teoría actual de la implementación de políticas toma en cuenta la complejidad de la interacción entre políticas, personas y lugares (en el sentido de contextos) (Honig, 2006), planteando que un líder consciente, que toma una decisión con argumentos sólidos en beneficio de sus estudiantes, estaría tomando la decisión correcta. Esto, sin considerar que se pueden buscar, dentro de las posibilidades, maneras creativas de integrar ambas unidades en séptimo básico, de modo que los estudiantes puedan abordar e incluso profundizar ambos temas sin repetir o perderse material.

CASO 9**Relación familia-escuela***Transmitir una visión pedagógica*

Imagine que usted recientemente acaba de asumir la dirección de una escuela pre-básica con tres cursos por nivel y donde cada curso de último año NT-2 (Kinder) tiene una educadora de párvulo distinta. Le acaban de comentar que las tres enseñan la adquisición del lenguaje de diferente manera:

La tía Andrea es una educadora tradicional que usa los silabarios para desarrollar habilidades de pre-lectura con las letras, de tal modo que los estudiantes van trabajando con las distintas letras del alfabeto.

Por otro lado, tía Sandra está más interesada en la conciencia fonética, por lo que no enseña el alfabeto como letras, sino como sonidos. Los estudiantes aprenden, por ejemplo, que la palabra “pan” está compuesta por tres sonidos /p/, /ah/ y /n/. Ella no está preocupada de que los estudiantes aprendan a recitar el alfabeto, en tanto puedan dividir los sonidos que representan letras.

Y finalmente, tía Mari cree que hay que enseñar el alfabeto como letras que representan sonidos, pero sabe que hay letras mucho más fáciles de pronunciar que otras. Ella comienza su año con las letras más fáciles y va trabajando el alfabeto según el nivel de dificultad para pronunciarlas.

Este año han llegado dos pares de mellizos a la escuela, Alberto y Kathy Salgado y Elena y Jorge Contreras. Las tres educadoras convinieron en que no era recomendable dejar a los hermanos en las mismas salas. En consecuencia, Alberto

y Elena están en la sala de la tía Andrea, Kathy en la sala de la tía Sandra y Jorge con la tía Mari.

Las madres de los mellizos están muy pendientes de lo que hacen sus hijos en clases. La primera semana funcionó todo bien, pero luego la Madre de los Salgado, le dio a entender que sus hijos estaban aprendiendo cosas distintas y que encontraba muy difícil dar apoyo al aprendizaje en casa. Además, cree que Alberto está recibiendo una mejor educación que Kathy. Usted le promete que revisará la situación de ambas salas de clases y que volverá a comentar el tema con ella cuando tenga una mejor comprensión de lo que se enseña en cada una.

Poco después usted recibe otra queja parecida a la madre de los Salgado, pero de la madre de los Contreras. Ella se muestra muy preocupada porque cree que ambos niños están recibiendo una buena educación, pero que no puede reforzar el aprendizaje en la casa con las guías y los juegos porque están aprendiendo letras y sonidos diferentes. Nuevamente, usted le asegura que revisará la situación y que la volverá a contactar.

Tras una reunión con las educadoras, usted comienza a entender la complejidad detrás de los comentarios de ambas madres. Las tres educadoras están convencidas de que su estrategia de enseñanza es correcta y tienen evidencia teórica que apoyan sus prácticas. Como usted no es experto o experta en estrategias instruccionales (y si lo es, usted no quiere pasar a llevar a las educadoras en este asunto ahora) no puede dictaminar quién tiene la razón, pero sabe que hay que hacer algo para abordar las quejas de las madres.

Ejercicio

En primer lugar, no hay una política sobre la forma de integrar a los mellizos (juntos o separados) y, en segundo lugar, hay una laxitud del currículo del Jardín infantil, lo que le obliga a preguntarse: ¿Es poco ético ignorar estos dos asuntos?

Como director o directora, ¿siente que necesita poder afrontar un asunto sin tomar en cuenta el otro?

El dilema educativo en este caso se resume en cómo transmitir una visión pedagógica coherente en relación con la adquisición del lenguaje en una escuela pre-básica, donde tres educadoras de párvulo utilizan enfoques distintos. La situación se complica cuando dos pares de mellizos están en diferentes salas y las madres de los niños expresan preocupación por la disparidad en el aprendizaje. El director o directora debe abordar estas quejas y encontrar una solución que sea coherente con las prácticas pedagógicas de las educadoras y a la vez satisfaga las necesidades de las madres y los estudiantes.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la mejor manera de abordar las preocupaciones de las madres y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, considerando las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por las educadoras?
2. ¿Cómo se puede fomentar un ambiente colaborativo y de aprendizaje entre las educadoras, de modo que puedan compartir sus enfoques pedagógicos y encontrar puntos en común para beneficio de todos los estudiantes?
3. Considerando el caso desde el punto de vista ético: ¿Qué es lo mejor para los niños?

Comentario Técnico

Todo director o directora quiere tener una escuela donde los problemas se solucionen prontamente, sobre todo, aquellos asuntos que preocupan a los apoderados. Si bien parece ser posible aplacar a las dos madres, inevitablemente esto traerá ramificaciones, ya que usted no tiene el rol de especialista en

educación de párvulo, no logra determinar qué es lo mejor para sus estudiantes y para su escuela. Además, tampoco es posible ignorar la recomendación inicial y poner ambos mellizos en la misma sala.

Ahora, enfocándonos en el aspecto de liderazgo educacional, el dilema presenta una invitación a la reflexión y al diálogo constructivo. En primer lugar, es esencial recordar la idea central de Viviane Robinson (2007) sobre el liderazgo educacional. Robinson propone que el liderazgo más efectivo ocurre cuando los líderes están centrados en el aprendizaje del estudiante y trabajan para promover y participar en el "aprendizaje profesional de los docentes y en el desarrollo de la capacidad de la organización para el aprendizaje y la mejora" (p. 9).

Bajo esta perspectiva, una de las primeras recomendaciones sería fomentar un entorno de diálogo y colaboración entre las tres docentes y las familias involucradas. Robinson (2011) enfatiza la importancia de la participación de los líderes en las discusiones profesionales con el profesorado sobre las prácticas instruccionales. Este espacio de diálogo permitiría tanto a las docentes como a los padres exponer y entender mejor las estrategias utilizadas en cada sala de clases, creando un espacio de apoyo mutuo y de aprendizaje.

Por otro lado, y tomando en cuenta la autonomía profesional de cada docente, se sugiere que el desarrollo profesional es más efectivo cuando está enfocado en el aprendizaje del estudiante (Timperley et al., 2007). Este concepto de desarrollo profesional continuo podría permitir a las educadoras reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza actuales, basándose en las preocupaciones planteadas por las familias y buscando formas de adaptar y mejorar su instrucción para apoyar mejor el aprendizaje en casa. Esto incluso más allá de la circunstancia específica de los hermanos que cursaron este año.

La diversidad de enfoques de enseñanza presentada en este caso también plantea la necesidad de una visión pedagógica unificada. Esto es lo que confunde a las madres, aísla a cada educadora en su propia práctica pedagógica y resta potencia a la reflexión conjunta. Las educadoras deberán enfocar su desarrollo profesional a través de una estrategia común o principios orientadores para la enseñanza de la adquisición del lenguaje en la medida que asegure la mejor experiencia de aprendizaje para los estudiantes. Respetar la autonomía docente, no es dejar que cada uno persista en lo que prefiere, sino en otorgar y cumplir con la responsabilidad frente a los estudiantes, y eso requiere una coherencia en el equipo docente.

Establecer metas claras es un mecanismo fundamental para avanzar hacia una visión pedagógica unificada. Las metas desempeñan un papel crucial en la dirección y el propósito tanto a nivel individual como colectivo. Al establecer objetivos prioritarios claros, se logra unificar a todas las partes interesadas en torno a un propósito más elevado que tiene significado tanto para los individuos como para la colectividad en su conjunto. Además, las metas generan energía y motivación, impulsando a las personas a participar de manera persistente y relevante en actividades relacionadas con dichas metas. Este compromiso no solo mejora el disfrute y el rendimiento en las tareas pertinentes, sino que también impulsa el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarios para alcanzar las metas establecidas. Por último, las metas crean una discrepancia entre el estado actual y el estado deseado, lo que motiva a los individuos a reducir esa brecha y trabajar hacia la consecución de los objetivos. En resumen, las metas proporcionan dirección, energía, desarrollo y motivación para alcanzar un propósito común y superar los desafíos presentes en el camino (Locke y Latham, 2002; Smith y Smith, 2015).

En síntesis, una vez identificadas las metas profesionales y de aprendizaje, así como la estrategia de enseñanza más

efectiva entre las empleadas por las tres educadoras, es crucial asegurar que todas ellas adopten la misma estrategia. Aunque esto pueda generar incomodidad entre las educadoras, debido a sus preferencias individuales, es necesario hacerlo para garantizar que se eviten prácticas menos efectivas que podrían comprometer el aprendizaje de los estudiantes. Las posibles soluciones pueden ser diversas, pero es fundamental que surjan del equipo en conjunto, asumiendo la responsabilidad y comprometiéndose con el cambio. Los directivos desempeñan un papel clave al proporcionar orientación, tiempo y espacio adecuado, brindar capacitación adicional si es necesario, y facilitar la transición en los materiales utilizados.

CASO 10**Innovación pedagógica***Innovación a través de la observación entre pares*

La escuela se encuentra en un momento de agitación y división debido a una nueva propuesta. Este año, el equipo directivo, asesorado por una consultora especializada en mejoras escolares, ha decidido implementar un nuevo sistema de observación de clases entre pares.

La observación de aulas ya fue implementada hace varios años en la institución, y los profesores se han adaptado a ella. Consiste en dos visitas anuales anunciadas por la directora o la encargada académica, que duran toda la clase. Posteriormente, se realiza una reunión de retroalimentación donde se entregan los resultados basados en una pauta disponible en línea. Hace dos años, se modificaron algunos indicadores para evaluar si los estudiantes eran activados metacognitivamente al inicio y cierre de la clase, lo que fue percibido como un buen proceso de mejora.

Sin embargo, este año se propone algo que ha generado cierto malestar en algunos docentes. El nuevo concepto se denomina "observación entre pares" e implica visitas de otros profesores de 10 a 15 minutos en cualquier momento de la clase. Aunque también serán anunciadas, se realizarán varias veces por semestre y emplearán una pauta más general y flexible, presentada en una reunión como "sujeta a modificaciones". Los indicadores son más generales y abordan problemas como el "protagonismo de los estudiantes en clase", la "variedad metodológica" y los "logros de aprendizaje". Esto se implementaría además de las observaciones existentes, y se establecería un horario

para que los docentes observados y observadores coordinen las entrevistas de retroalimentación.

Lo anterior ha generado tal inseguridad entre los docentes, que el equipo directivo está evaluando si implementar este año el modelo o trabajar en mejorar su diseño para el próximo. Para facilitar la decisión recabaron diversas perspectivas mediante conversaciones con varias personas. A continuación, se presentan los argumentos y preocupaciones relacionadas con el tema:

1. Algunos docentes expresaron que implementar un segundo sistema de observación implicaría más trabajo y distracción en relación con sus clases. Se quejaron de que en el contrato no se señala tener tantas observaciones, pues se planteó llegar hasta a 10 observaciones anuales, y tampoco se señala que se deban realizar observaciones a otros colegas. Estas quejas fueron abordadas con la asignación de horas suficientes de preparación fuera de clase para que los docentes observadores puedan realizar las observaciones y retroalimentaciones. En concreto, se liberarán horas de preparación de la enseñanza, para que todo docente observador pueda cumplir con una observación de 10 a 15 minutos y la retroalimentación correspondiente. A su vez, los docentes observados tendrán tiempo dedicado a su desarrollo profesional para las retroalimentaciones.
2. Se cuestionó la idoneidad general de los colegas para estas tareas y se expresó incomodidad ante la posibilidad de ser observados. Las preocupaciones generalizadas incluyen que ser observado por un colega sin experiencia en el nivel de enseñanza o en la asignatura, dificultaría comprender lo observado y lo retroalimentado, especialmente con el poco tiempo que se dispone en el aula. Se reciben los siguientes comentarios: “No entiendo por qué ahora nos van a observar profesores de otras áreas o niveles. ¿Cómo pueden evaluarnos si no conocen lo que enseñamos?”.

3. Se cuestionó todo el proceso desde el diseño hasta al aparente solapamiento de temas entre el modelo existente y el nuevo. Las opiniones al respecto son: “¿Qué pasa con la consultora? No entiendo cómo pueden aconsejar sobre nuestra situación sin conocer nuestro proceso en el que ya logramos buenas observaciones”, y “Justamente porque el modelo de observación no se ajusta a lo que ya hacemos, es una oportunidad para mejorar nuestras prácticas en otras áreas que no vienen dadas por dirección”.
4. Un grupo de profesores comprometidos con la innovación mostró interés en ser asignados a las funciones de "observadores pares" pero con recelo, señalando posturas como: “Lo que me preocupa es dar retroalimentación negativa de mis colegas. ¿Cómo afectará esto a nuestras relaciones profesionales?”.

Ejercicio

La implementación de un nuevo sistema de observación entre pares ha generado inseguridad y divisiones entre los docentes de la escuela. Algunos docentes expresan preocupación por el aumento de trabajo y distracción, así como por la falta de claridad en sus contratos sobre la cantidad de observaciones y la observación de colegas. Otros cuestionan la idoneidad de los observadores pares y la posibilidad de ser observados por colegas sin experiencia en su nivel o asignatura. Además, se cuestiona el diseño del nuevo modelo y su aparente solapamiento con el sistema existente. Por otro lado, hay un grupo de docentes interesados en ser observadores pares, pero preocupados por cómo afectará esto a sus relaciones profesionales al tener que dar retroalimentación negativa a sus colegas.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se puede abordar las preocupaciones y resistencias de los docentes frente a la implementación del nuevo sistema de observación entre pares para garantizar su aceptación y participación activa?
2. ¿Cuál es la mejor manera de asegurar la idoneidad y la relevancia de los observadores pares, considerando las diferencias en niveles y asignaturas, para que las observaciones y retroalimentaciones sean efectivas y significativas?
3. ¿Cómo se puede diseñar un modelo de observación entre pares que se complemente y aporte valor al sistema existente, evitando la duplicación de esfuerzos y asegurando que se enfoque en áreas de mejora que no se abordan actualmente?

Comentario Técnico

La innovación pedagógica y los procesos de mejora escolar son fundamentales para enfrentar los desafíos educativos actuales y garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Este caso aborda una estrategia de innovación basada en la observación entre pares, que ha sido reconocida como una práctica efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula (Darling-Hammond y Richardson, 2009).

La observación entre pares, en la que los docentes observan y retroalimentan el trabajo de sus colegas, se basa en la idea de que los profesionales pueden aprender mucho de sus pares y pueden apoyarse mutuamente en el perfeccionamiento de sus habilidades y prácticas (Danielson, 2011). Esta práctica puede fomentar la colaboración entre docentes, mejorar la autoevaluación y la reflexión sobre la enseñanza, y proporcionar oportunidades para el desarrollo profesional basado en el trabajo en el aula (Fullan y Hargreaves, 2012).

Sin embargo, para que la observación entre pares sea exitosa, es esencial abordar las preocupaciones y reticencias de

los docentes, como se describe en el caso. Un elemento crucial para el éxito de la observación entre pares es establecer una cultura de confianza y respeto mutuo, en la que los docentes se sientan seguros al compartir sus prácticas y recibir retroalimentación constructiva (William, 2016).

Además, es importante garantizar que la observación entre pares se enfoque en el aprendizaje y la mejora continua, en lugar de ser percibida como una evaluación de rendimiento punitiva (Guskey, 2002). Para ello, se debe proporcionar formación y apoyo a los docentes en el proceso de observación, así como en la entrega de retroalimentación efectiva y basada en evidencia (Hattie y Timperley, 2007).

En resumen, la observación entre pares puede ser una herramienta poderosa para la innovación pedagógica y la mejora escolar si se abordan adecuadamente las preocupaciones de los docentes y se establece un entorno de confianza y colaboración. La implementación de esta práctica en la institución podría tener un impacto significativo en el desarrollo profesional de los docentes y, en última instancia, en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

CASO 11

Bajos resultados

Ajuste pedagógico a realidades sociales

Suponga que en este caso usted asume recientemente la dirección de un liceo urbano con un índice de vulnerabilidad altísimo (sobre el 80%) donde prácticamente todos sus estudiantes están adscritos a distintos tipos de programa de apoyo, impulsados por la JUNAE, la municipalidad, fundaciones de apoyo en pobreza y otras organizaciones de trabajo comunitario. En síntesis, más del 60% de los estudiantes se encuentran en situación de riesgo social.

Al iniciar su labor, recibe información del sostenedor sobre los malos resultados del año pasado en matemática, donde la tasa de repetición aumentó considerablemente, y que durante los últimos tres años los niveles insuficientes en las pruebas estandarizadas de matemática han sido mayores al 60%. Usted sabe que el liceo está en riesgo, en cuanto a los apoyos sociales que recibe y al reconocimiento ministerial, y que la mala imagen que esto conlleva es algo evidente. Finalmente, el sostenedor le ha pedido una reunión con el fin de discutir estrategias para afrontar los malos resultados e incrementar el éxito de los estudiantes.

Para preparar esta reunión, usted llama al Sr. Gómez, jefe de departamento de matemática, quién no parece estar particularmente sorprendido por los malos resultados. Su postura inmediata es que “sus profesores están enseñando, pero los estudiantes no están respondiendo”. Al indagar más, el Sr. Gómez señala que “es tiempo de que los estudiantes sean más responsables y que al reprobar matemática podrían aprender a organizarse mejor”. Además el Sr. Gómez enfatizó que “el

departamento de matemática no va a ceder en sus estándares, para ver como los estudiantes simplemente pasan de curso sin esforzarse, ya que esto incentivaría a los estudiantes buenos a no esforzarse”. Usted serenamente, le responde que no está sugiriendo cambiar los estándares del departamento de matemática, sino que preguntándole qué hace el departamento para asegurar el éxito de los estudiantes. La respuesta que recibe es que “nosotros enseñamos matemáticas, el trabajo de ellos es aprender y obtener buenos resultados en nuestras evaluaciones. Los alumnos al no venir a clases, es la razón por la que están fracasando”. Usted le pide una reunión con los demás miembros del departamento para discutir las estrategias que podrían incentivar a los alumnos asistir a clases y le agradece por el tiempo. Finalmente, acuerdan un día de la próxima semana después de clases y se despiden.

Inmediatamente después de esto, usted se dirige a la oficina de la coordinadora académica para tratar de descubrir la relación existente entre la asistencia, clases y las notas que obtienen los estudiantes. Se encuentran con la sorpresa de que no existe una relación. En otras palabras, los estudiantes con mayor ausentismo a veces tienen las notas más altas. Incluso llama la atención que muchos casos con alta asistencia son los que tienen las notas más bajas. Esto ciertamente no coincide con la explicación del jefe departamento y lo deja pensando si el problema real no sería la actitud de los profesores hacia sus estudiantes.

Al concluir la semana usted asiste a la reunión con el departamento de matemática. Comparte con ellos su preocupación acerca de la repitencia y los resultados y les pide que expresen su visión respecto al problema y sus causas. Cada profesor menciona que el problema es la asistencia de los estudiantes. Sin embargo, usted usando los datos encontrados con la coordinadora académica da a entender que no hay una correlación existente entre la asistencia y las notas. Los profesores rápidamente culpan a los estudiantes que no hacen

las tareas. Usted vuelve a preguntar acerca de este problema y cuánto incide la realización de las tareas con las notas finales del curso. Todos los profesores concuerdan en que la realización de las tareas es muy importante y que al no hacerlas pierden puntos en las notas. Usted le pide a los profesores que averigüen por qué los estudiantes no hacen las tareas, pero los profesores se rehúsan explicando que con la carga de trabajo no alcanzan a abordar este tipo de temas individuales. Ellos insisten en que las tareas son un elemento crítico para el aprendizaje de matemática a nivel superior. Usted les agradece su tiempo y les incentiva a seguir buscando soluciones al problema, y ver cómo mejorar la situación. Establecen otra fecha de reunión para un mes más, pues por contrato los profesores solo asisten mensualmente a reuniones de reflexión.

En los próximos días usted llama al sostenedor para compartir los hallazgos y convienen en que hay que indagar más, por lo tanto, organizan una serie de “Entrevistas Grupales” con el equipo de apoyo psicosocial, donde algunos estudiantes participantes dieron las siguientes explicaciones:

- “Yo soy la mayor de cinco hermanos. En las tardes tengo que preparar la comida y limpiar toda la casa. Tengo que asegurarme que mis hermanos estén en cama a una hora adecuada. Como no tenemos padre y mi madre trabaja en turnos nocturnos, me hago cargo de todo lo que pasa en la casa. No encuentro ningún momento para hacer mi tarea. A veces trato de hacerlas cuando mis hermanos ya están acostados, pero normalmente estoy muy cansada y algunas veces me he quedado dormida haciendo la tarea”.
- “Nos cortaron la luz la semana pasada porque no teníamos plata para pagar las cuentas. Además, tuvimos que movernos en un mes de un departamento a otro porque el dueño nos echó por no pagar arriendo. No me pareció posible hacer las tareas a oscuras”.

- “Anoche pasamos toda la noche tirados en el piso, pues había balaceras. Como mi tío es de una pandilla, había un “ajuste de cuentas” pendientes. Estoy contento de sentirme seguro en el colegio”.
- “Yo tengo una guagua y si bien mi mamá se puede hacer cargo durante el día, yo me hago cargo en las tardes y no me queda tiempo para las tareas”.
- “Mi padre es muy curado y siempre está peleando con mi mamá y con nosotros los hijos. Ni siquiera pienso en la tarea cuando eso pasa”.

Los estudiantes son sinceros para explicar, por qué no pudieron hacer sus tareas. Cuando les preguntaron por sugerencias, todos indicaron que otros profesores les dan tiempo durante la hora de clases para hacer sus tareas, pero los profesores de matemática hacen clase hasta que toca la campana. Algunos estudiantes también explican, que a veces no entienden las tareas y aunque traten de hacerlas no saben cómo resolverlas.

Ejercicio

Se debe enfrentar el desafío de mejorar los resultados académicos en matemáticas en un liceo con un alto índice de vulnerabilidad social, donde los estudiantes enfrentan diversas situaciones socioeconómicas y familiares que afectan su capacidad para realizar las tareas y participar activamente en clase. Además, existe una falta de conciencia por parte de algunos profesores sobre la situación de los estudiantes y la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para abordar estas realidades.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Qué estrategias pedagógicas y de apoyo se puede implementar para abordar las dificultades que enfrentan los

estudiantes en su entorno familiar y social, y fomentar su participación activa en clase?

2. ¿Cómo se puede mejorar la comunicación y colaboración entre los profesores de matemática y el equipo de apoyo psicosocial para identificar y abordar las necesidades específicas de los estudiantes, incluyendo la falta de tiempo para realizar las tareas y la comprensión de los contenidos?
3. ¿Cómo se puede liderar un proceso de reflexión pedagógica que facilite la implementación de enfoques pedagógicos centrados en las necesidades individuales de los estudiantes y la mejora de los resultados académicos, basados en datos y diálogos constructivos con los docentes?

Comentario Técnico

En el caso presentado, es esencial adoptar un enfoque pedagógico que se centre en las necesidades y contextos individuales de los estudiantes, teniendo en cuenta sus realidades sociales y fomentando un ambiente de colaboración y empatía entre profesores y alumnos.

Es evidente que el caso plantea un entorno de aprendizaje caracterizado por una alta vulnerabilidad social. En este sentido, es importante comprender que la vulnerabilidad se refiere a situaciones que tienen un impacto negativo no solo en el rendimiento académico de los niños, sino también en su acceso limitado a servicios médicos, oportunidades culturales, actividades recreativas y, en general, en una disminución de su calidad de vida (Yoshikawa, Aber y Beardslee, 2012).

En este contexto, se ha demostrado que un principio pedagógico que contribuye al desarrollo de los estudiantes es la promoción de la resiliencia (Gómez y Rivas, 2017; Villalta y Saavedra, 2012). La resiliencia en el ámbito escolar se define como la capacidad de los estudiantes para hacer frente y superar

adversidades, dificultades y desafíos en su entorno educativo. Implica la habilidad de adaptarse positivamente a situaciones estresantes, como el fracaso académico, problemas personales, dificultades familiares o sociales, y seguir progresando en su desarrollo y logro educativo. La resiliencia implica el desarrollo de recursos internos, como la autoestima, la motivación, la perseverancia y la capacidad para manejar el estrés, así como el acceso a apoyos externos, como relaciones de apoyo con docentes, compañeros y otros adultos en la escuela.

El enfoque pedagógico que promueve estas herramientas se llama “pedagogía crítica”. Por ejemplo, la implementación de tiempo en clase para la realización de tareas y la adopción de actividades diferenciadas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes son ejemplos de estrategias pedagógicas que se alinean con la perspectiva freiriana (Freire, 1970). Además, Henry Giroux (1988) defiende la necesidad de una educación crítica que cuestione y desafíe las estructuras de poder y desigualdad en la sociedad. En este sentido, es fundamental fortalecer la comunicación entre profesores, estudiantes y familias, y brindar apoyo a los estudiantes que enfrentan situaciones de riesgo social.

La implementación de tiempo en clase para la realización de tareas y la adopción de actividades diferenciadas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes son ejemplos de estrategias pedagógicas que se alinean con esta perspectiva teórica (Tomlinson, 2001).

Además, Bronfenbrenner (1979) destaca la importancia de considerar los diferentes sistemas en los que los estudiantes están inmersos (familia, escuela, comunidad) y cómo estos sistemas influyen en su desarrollo y aprendizaje. Así, es fundamental fortalecer la comunicación entre profesores, estudiantes y familias, y brindar apoyo a los estudiantes que enfrentan situaciones de riesgo social (Epstein, 2001).

Además, es muy necesario liderar un proceso de reflexión pedagógica que facilite la implementación de estos principios en el contexto del aula. En este sentido, Hattie (2009) destaca la importancia de hacer visible el aprendizaje y medir el impacto que tiene la enseñanza en los resultados de los estudiantes. En el caso presentado, se observa una falta de visibilidad en cómo la enseñanza influye en los resultados de los estudiantes, y a menudo se tiende a buscar explicaciones fuera de los problemas de la práctica (Mintrop y Ordenes, 2017).

Un aspecto importante en el trabajo del director o directora es tomar decisiones basadas en datos. Contrastar hipótesis basadas en datos es una forma de reflexión y acción pedagógica que se ha asociado con la mejora de los resultados de los estudiantes y la profesionalización docente (Godfrey y Brown, 2019; Nelson, Ehren y Godfrey 2015; Ebbeler et al., 2016; Mandinach y Schildkamp, 2020; Schildkamp et al., 2018; Schildkamp et al., 2019).

Una herramienta valiosa para el trabajo con docentes es abordar las teorías de acción de los profesores a través de diálogos constructivos (Robinson, 2018). Exponer las teorías de acción de los docentes con el fin de explicitar su razonamiento puede ser un mecanismo significativo para revelar sus creencias subyacentes. Es evidente que un líder efectivo debe facilitar este proceso con una actitud reflexiva y abierta, realizando preguntas en lugar de emitir juicios o evaluaciones.

El dilema de un líder educacional en este caso es lo fácil que pueden caer los educadores en la trampa de culpar a los estudiantes por la falta de progreso en su aprendizaje y rendimiento académico. En muchos casos, los líderes escolares pueden adoptar una postura de "dejar hacer" ante los problemas, reconociendo a los profesores como expertos en sus áreas, pero sin intervenir cuando estos pierden la capacidad de autocrítica ante el fracaso de los estudiantes. No obstante, es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

1. El fracaso no asegura éxito futuro, ya que simplemente reprobado un curso no garantiza que los estudiantes aprenderán la lección y mejorarán su rendimiento en el futuro.
2. Repetir un curso de la misma manera que fue impartido antes, probablemente no producirá nuevos aprendizajes. Es necesario adaptar las estrategias pedagógicas y revisar las prácticas docentes para mejorar los resultados de los estudiantes.
3. Si bien muchos profesores le dan alta importancia a las tareas, los estudiantes muchas veces no las valoran, por lo tanto, es fundamental entender las razones detrás de esta desconexión y buscar formas de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
4. Los profesores son los responsables del éxito de cada estudiante y no sólo de aquellos que lo intentan, por ende, los docentes deben adoptar un enfoque inclusivo y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje de calidad.

En síntesis, cuando un estudiante fracasa, se convierte en un problema de todos, ya que incide en diversas pérdidas, como tiempo, recursos y actitudes hacia el aprendizaje, en consecuencia, es necesario abordar el fracaso escolar como un problema colectivo y buscar soluciones que involucren a toda la comunidad educativa.

CASO 12

Desafíos de la inclusión

Denuncia por innovación pedagógica

Isabel es la directora de un colegio que ha experimentado una reestructuración curricular en los últimos años, con la que está muy comprometida. El establecimiento de pre-básica, básica y media ha desarrollado positivamente un enfoque pedagógico innovador que coloca énfasis en el aprendizaje basado en proyectos y la colaboración entre los estudiantes.

Por ejemplo, uno de los proyectos más recientes propuso a los estudiantes investigar acciones cotidianas y buscar soluciones para reducir el impacto ecológico del colegio. Se cruzaron contenidos de biología, estudiando los ecosistemas urbanos y rurales; geografía, analizando datos de distribución demográfica y de recursos; y educación cívica, debatiendo sobre políticas y normativas sobre medio ambiente. Pero también metodológicamente se desarrollaron habilidades de trabajo en equipo, organizando grupos heterogéneos con diferentes roles y responsabilidades de acuerdo con los intereses y habilidades de los estudiantes. Así, los estudiantes aportaban desde su propia perspectiva y estaban incluidos en el proceso de aprendizaje colectivo.

Este trabajo experimental también contempló evaluaciones diferentes, por medio de autoevaluación y notas por participación y proceso, y no por sus resultados. No obstante, un grupo de padres ha presentado una denuncia ante la SEREMI, alegando que el colegio no está proporcionando los apoyos y accesos necesarios para algunos estudiantes.

Específicamente, en uno de los grupos del proyecto está un estudiante de 14 años, llamado Carlos, que con sus compañeros debe salir al barrio para entrevistar a vecinos sobre la sensibilización de la sostenibilidad. Carlos tiene dificultades para seguir el ritmo del resto de los compañeros al movilizarse y participar de las entrevistas. Siente que no puede participar, y le genera frustración y no encuentra sentido el trabajo que les hacen hacer. Sus compañeros de grupo señalan que “la coordinación de los tiempos, el lugar para la realización de las entrevistas y que con los números que tienen que completar, no pueden esperar a Carlos”. Incluso los profesores que están supervisando en terreno no pueden coordinar mejor la acción de los estudiantes.

También, Emilia de 16 años, está en un grupo que tiene que presentar una solución sostenible que trabajaron con los vecinos. Ella se sintió sobrecargada con la tarea, lo que le generó un episodio de estrés y ansiedad, ya que su grupo la presionó para que participara con más rigor. Desgraciadamente, esta situación los profesores no alcanzaron a observarla a tiempo.

En otra situación, Pedro también de 16 años que tiene un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), hizo una presentación ante la comunidad que sus profesores evaluaron muy positivamente, pero que debía valorarse en el ámbito de su diagnóstico. Lamentablemente, entre algunos vecinos se generó una conversación difamatoria y discriminatoria que llegó a oídos de otros alumnos, del colegio y de su familia. Ellos, muy dolidos, y en un afán de proteger la imagen de su hijo, reclamaron que este fue expuesto inadecuadamente.

Por otro lado, Valentina (14), una estudiante con Déficit Atencional e Hiperactividad (DEAH) se ha visto desafiada con esta metodología. Su participación fue intermitente, y debido a su distracción constante, a su grupo le generó pasar malos ratos, y un esfuerzo adicional para cumplir con lo encomendado. Esto generó un conflicto entre las compañeras, quienes

reclamaron junto a sus padres, que no se debía realizar de una evaluación similar para todos, sino que era necesario tomar en consideración los avances individuales frente a las disparidades del grupo.

Los padres en conjunto señalan que el colegio no diseñó, desarrolló y midió las consecuencias de su semana de proyectos. Si bien, el colegio cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE) funcional, no lograron adelantarse y dar suficiente orientación y apoyo a los docentes de aula regular para esta iniciativa. Todos se sintieron bastante exigidos y sobrepasados con la organización de la actividad, por lo que esta denuncia frustra y afecta al equipo docente muy negativamente.

Isabel y su equipo docente enfrentan ahora una compleja situación que, por un lado, es aprovechar y potenciar la reestructuración curricular y su impacto positivo en gran parte del alumnado, y por otro, abordar la denuncia y asegurar el apoyo y las adecuaciones necesarias para los estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias y Permanentes.

Ejercicio

El dilema educativo en este caso es cómo equilibrar y resolver la tensión que surge entre la implementación de un enfoque pedagógico innovador y la atención a las necesidades educativas de los estudiantes con dificultades y discapacidades. Los directivos educativos deben tomar decisiones para garantizar la inclusión y el acceso equitativo al aprendizaje, al mismo tiempo que valoran y promueven el enfoque pedagógico basado en proyectos y la colaboración entre los estudiantes.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se podría garantizar el apoyo y las adecuaciones necesarias para los estudiantes con dificultades y discapacidades?

ciudades, como Carlos, Emilia, Pedro y Valentina, de manera que puedan participar plenamente en el enfoque pedagógico innovador y beneficiarse de él?

2. ¿Qué medidas se pueden implementar para asegurar que los estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias y Permanentes sean considerados y acompañados adecuadamente durante la planificación y desarrollo de proyectos, evitando situaciones de presión, estrés o exposición inadecuada, como las que experimentaron Emilia, Pedro y su familia?
3. ¿Cómo se puede mejorar la coordinación entre profesores y equipo PIE para asegurar que las actividades se ajusten a las necesidades de todos los estudiantes, evitando que algunos se sientan excluidos o que sus avances individuales no sean considerados, como sucedió con Valentina?

Comentario Técnico

Este caso nos enfrenta a una problemática crucial en la educación contemporánea, la relación entre la innovación pedagógica y la educación inclusiva. La implementación de enfoques pedagógicos modernos, como el aprendizaje basado en proyectos, a menudo presenta desafíos tanto para los estudiantes como para los educadores. Sin embargo, estos desafíos pueden ser aún más pronunciados cuando se trata de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La innovación pedagógica es un elemento central para el mejoramiento de la educación. Como señalan Fullan y Langworthy (2014), la pedagogía se ajusta al aprendizaje del siglo XXI implica la adquisición de habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas. En este sentido, la implementación de enfoques como el aprendizaje basado en proyectos es altamente valorada y deseable.

No obstante, toda pedagogía, sea innovadora o no, debe balancearse con el principio de inclusión. La educación inclusiva elimina actitudes o condiciones negativas hacia la diferencia como una acción distinta a otro tipo de educación, como en la que los estudiantes no puedan aprender tan efectivamente como otros, debido a múltiples barreras (Ainscow, 2008). Entonces, esto significa tener en cuenta las necesidades y capacidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con NEE, y más aún en el desarrollo avanzado de la inclusión, se debe encontrar oportunidades de aprendizaje para todos gracias a esta diferencia.

En el caso descrito, el dilema radica en equilibrar el beneficio colectivo de la innovación pedagógica con las necesidades individuales de los estudiantes. Los desafíos que enfrentan estos estudiantes nos muestran que la implementación de la innovación pedagógica requería un enfoque más cuidadoso y reflexivo que no se alcanzó a dar. Si bien, es comprensible que muchas innovaciones enfrenten presión e incertidumbre en un contexto realista, la práctica pedagógica marca la diferencia cuando incorpora la diversidad en sus métodos, en lugar de enfocarse únicamente en la tarea inmediata (Florian y Black-Hawkins, 2011). Las consecuencias que se presentan en este caso devienen de decisiones pedagógicas pasadas y, lamentablemente, terminan con la denuncia de los apoderados, con la que tiene que lidiar el equipo directivo.

Ahora, es crucial que los educadores y, sobre todo el equipo directivo, proporcionen los ajustes y apoyos necesarios para que todos los estudiantes puedan participar y beneficiarse de la educación. Esto no solo pasa por establecer una comunicación expedita con los padres, sino además en plantearles las evaluaciones y remediales pertinentes que surjan de esta experiencia. Si bien su implementación en todos los niveles se realizará el próximo año, la tarea de la mejora pedagógica no termina con la realización de este proyecto específico, sino con su evaluación reflexiva. Por lo tanto, este momento el

equipo directivo tiene que llevar al equipo docente a considerar como una prioridad la presencia de la educación inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En resumen, es un argumento válido admitir, ante apoderados o incluso ante un organismo auditor, el haber fallado en brindar un enfoque inclusivo, pero no sería necesario persistir en ello. Además, si la comunicación con los padres es expedita, se les puede incluir en la búsqueda de soluciones posibles para incorporarlas posteriormente, mejorando, con esto, la disposición a superar los posibles conflictos que se puedan generar. De esta manera, la escuela vuelve a hacer explícita su responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, tengan la oportunidad de aprender.

CASO 13

Crisis de ambiente laboral

Acompañamiento a una profesora desafiante

Usted lleva muchos años siendo el líder educativo de un colegio donde Lorena es una educadora que tiene casi 30 años de experiencia. A lo largo de su carrera esta profesora ha demostrado habilidades docentes bien valoradas y es apreciada por sus alumnos. Sin embargo, se han observado ciertos desafíos en su desempeño en relación con el ambiente laboral, la colaboración con sus colegas y la dirección del colegio. A continuación, se presenta un resumen de sus acciones y comportamientos a lo largo de un año escolar.

A pesar de haber sido una candidata relevante hace años para un puesto directivo en el colegio por su antigüedad, Lorena no fue seleccionada debido a las dudas sobre su capacidad para enfocarse en los objetivos. Desde entonces, ha mostrado resistencia pasiva hacia los elementos de gestión y los procesos regulares del colegio.

Lorena ha presentado problemas menores, pero constantes en su relación con la dirección, tales como, dificultad para concertar horas de gestión, leves retrasos en las reuniones, y pasividad ante las retroalimentaciones y recomendaciones.

A lo largo de los años, la dirección ha tenido que lidiar con las variaciones que manifiesta Lorena en cuanto a sus labores profesionales. Han intentado conversar con ella y emplear diferentes enfoques de liderazgo, sin embargo, esto no parece tener efectos en su comportamiento, y ella nunca tiene la disposición para discutir sus observaciones de clases o las recomendaciones que le dan.

Lorena ha participado activamente en las reuniones de departamento y ha apoyado a sus colegas, especialmente a los educadores más nuevos.

Estas ayudas usualmente consisten en un consejo bien recibido o una corrección al material didáctico, por lo que su buena disposición y su carácter alegre y simpático genera el aprecio de sus colegas, quienes la consideran un “gran referente”. A pesar de su apoyo y carácter alegre, rara vez se involucra intelectualmente en las conversaciones con otros colegas, excepto para distender el ambiente o hacer bromas.

Una de las mayores capacidades, que usted le ha reconocido en varias ocasiones, es la buena llegada que tiene con los alumnos difíciles, lo que es frecuente en las clases que han sido observadas, reflejando su estilo de trabajo, además, dado que es muy simpática, logra encantar y motivar a los alumnos más rezagados. Ahora bien, cuando usted ha tratado que ella transmita sus estrategias a las colegas que no han desarrollado esta habilidad, siempre menciona ideas poco precisas como: “Es muy fácil, los haces hablar sobre cualquier asunto y luego solitos se van dando”.

Al final del año escolar, Lorena organizó a sus colegas para elaborar la planificación del próximo año, según los contenidos y ajustes curriculares que no se lograron implementar adecuadamente en el año en curso. Esto fue bien recibido por todos, ya que no es un trabajo menor, sin embargo, al revisar las evaluaciones entregadas, se descubrió que estas no incluían los ajustes curriculares del año en curso de manera explícita, por lo que usted quedó con ciertas dudas sobre cómo proceder ante esta situación generada por Lorena.

Antes de tomar una resolución, en el consejo de profesores, usted propone, por otras razones más generales, una implementación de nuevas estrategias pedagógicas basadas en investigaciones recientes que buscan mejorar el rendimiento de los estudiantes. Lorena toma la palabra, y usando un tono

desafiante expresa su desacuerdo con la propuesta: "Mira, yo no necesito aplicar todas esas nuevas estrategias para ser una buena profesora. Mis clases son de calidad y los alumnos me quieren. No entiendo por qué debo cambiar mi forma de trabajar solo porque lo diga la dirección".

Al escuchar esto, algunos profesores empiezan a cuestionar también las propuestas, argumentando que, al igual que Lorena, han estado enseñando con éxito durante años sin aplicar dichas estrategias. Se dicen comentarios como: "Tiene razón, Lorena. Si nuestros alumnos están aprendiendo y tenemos buenas evaluaciones, ¿por qué cambiar algo que funciona?".

Usted intenta abordar las preocupaciones de los profesores, destacando la importancia de adaptarse a las nuevas tendencias y métodos pedagógicos respondiendo: "Entiendo sus preocupaciones, pero la educación es un campo en constante evolución, y es nuestra responsabilidad como educadores estar actualizados y aplicar las mejores prácticas para el beneficio de nuestros estudiantes".

Sin embargo, la actitud de Lorena y su influencia en otros profesores generan un clima de tensión en la reunión, y algunos docentes empiezan a tomar distintos bandos, lo que provoca un ambiente laboral incómodo y conflictivo.

Ejercicio

La dirección del colegio se enfrenta al desafío de manejar el desempeño de Lorena, quien muestra dificultades para cumplir con los procesos y expectativas establecidas, como concertar reuniones y recibir retroalimentación. Se debe considerar cómo abordar estas acciones y comportamientos, ya que afectan el ambiente laboral y la colaboración con los colegas ante nuevas mejoras pedagógicas que son necesarias de realizar.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo gestionar un clima laboral tenso y conflictivo para promover la colaboración, el respeto y la apertura al cambio en el equipo docente?
2. ¿Qué estrategias se pueden implementar para fortalecer la comunicación y la colaboración entre la dirección del colegio y los docentes, de manera que se promueva un ambiente de confianza y trabajo en equipo enfocado en el bienestar y éxito de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son las acciones que se deben seguir para abordar las preocupaciones planteadas y avanzar hacia una implementación exitosa de las nuevas estrategias pedagógicas en el colegio?

Comentario Técnico

En la reunión descrita en el caso, la dirección debería implementar una serie de recomendaciones específicas basadas en la literatura académica sobre clima laboral y clima escolar para abordar eficazmente los problemas que enfrenta Lorena y mejorar el ambiente en la escuela. Entre otras acciones se recomienda:

1. *Establecer una comunicación individualizada con Lorena:* La dirección debería organizar reuniones regulares con Lorena para abordar sus preocupaciones y necesidades específicas (Tschannen-Moran, 2001). Estas conversaciones podrían centrarse en cómo sus acciones afectan el clima laboral y en cómo la dirección puede apoyarla en su desarrollo profesional.
2. *Involucrar a Lorena en la toma de decisiones:* Para aumentar el compromiso de Lorena con los objetivos de

la escuela, la dirección podría involucrarla en la planificación y el diseño de políticas y programas relacionados con su área de enseñanza (Leithwood y Jantzi, 2000). Al darle la oportunidad de participar en la toma de decisiones, Lorena podría sentir que sus opiniones y habilidades son valoradas y respetadas, lo que a su vez podría mejorar su compromiso con la dirección y el clima laboral.

3. *Proporcionar capacitación y desarrollo profesional específico a Lorena:* La dirección podría ofrecer a Lorena oportunidades de desarrollo profesional enfocadas en habilidades de liderazgo, trabajo en equipo y comunicación (Darling-Hammond y Richardson, 2009). Esto podría ayudarla a mejorar en áreas donde actualmente enfrenta desafíos y aumentar su autoeficacia en el desempeño de sus responsabilidades.
4. *Reconocer y celebrar los logros de Lorena:* La dirección debe asegurarse de reconocer y celebrar los éxitos y logros de Lorena en el aula (Kraft et al., 2018). Este reconocimiento puede motivarla a continuar mejorando su práctica y colaborar con sus colegas, lo que a su vez mejorará el clima laboral y escolar.
5. *Fomentar la colaboración entre Lorena y sus colegas:* La dirección podría facilitar oportunidades para que Lorena colabore con otros profesores en proyectos y actividades de enseñanza (Spillane et al., 2004). Estas oportunidades de colaboración pueden ayudarla a sentirse más conectada con sus colegas y mejorar su disposición a participar en la vida escolar.
6. *Establecer metas y expectativas claras para el desempeño de Lorena:* La dirección debe establecer metas y expectativas claras para el desempeño de Lorena en áreas clave, como la puntualidad, la participación en reuniones y la implementación de retroalimentaciones (Hoy y Miskel, 2013). Estas metas deben ser revisadas regularmente y

la dirección debe proporcionar apoyo y orientación para ayudar a que ella las alcance.

7. *Monitorear y evaluar el progreso de Lorena:* La dirección debe monitorear y evaluar de manera sistemática el progreso de Lorena en el logro de las metas establecidas (Hoy y Miskel, 2013). La retroalimentación constructiva y el seguimiento continuo pueden ayudarla a comprender las expectativas que se tienen y realizar los cambios necesarios en su comportamiento y desempeño.

En resumen, la dirección debe adoptar un enfoque integral y personalizado para abordar los problemas específicos que enfrenta Lorena y mejorar el clima laboral y escolar en general. Al establecer una comunicación abierta, proporcionando oportunidades de desarrollo profesional y fomentando la colaboración, la dirección puede ayudar a Lorena a superar sus desafíos y mejorar su compromiso con la escuela y sus colegas.

CASO 14

Presión del sostenedor

A la sombra del sostenedor

Juan Carlos se encuentra en su segundo año como director de una escuela en el centro de una ciudad grande que disputa su matrícula con otros establecimientos privados y públicos muy cercanos. Como director, ha trabajado arduamente para mejorar la calidad de la enseñanza, implementando nuevos programas y fomentando un ambiente de aprendizaje positivo.

Sin embargo, desde principios de año, la presión que ha realizado el sostenedor, Francisco, hacia Juan Carlos ha ido en aumento. Los indicadores muestran un descenso en las matrículas, especialmente en cursos de enseñanza media, situación atribuible a que los estudiantes señalan que se sienten cada vez más sobre exigidos y prefieren irse a colegios que representan una alternativa “más fácil”. Aunque Juan Carlos sabe que los cambios se construyen desde los cursos más tempranos y la calidad académica no es un objetivo transable, pero Francisco insiste en ver mejoras inmediatas ante el problema de la escasa matrícula.

Con el fin de ayudar, Francisco comienza a intervenir con mayor frecuencia, sugiriendo cambios en el personal, implementando programas de rendimiento basados en incentivos y presionando para que se realice un enfoque de acompañamiento. Sin embargo, estas intervenciones solamente sirven para aumentar la tensión con Juan Carlos afectando incluso al personal docente, quienes se enfrentan a una contradicción de proyectos. El clima escolar se conflictúa y algunos de los profesores más experimentados comienzan a llevar una vocería a favor o en contra de Juan Carlos.

A mediados de año, la situación se hace más compleja cuando Francisco decide implementar una encuesta a los estudiantes sin consultarlo con Juan Carlos y personal docente. Sin duda esto requiere tiempo de instrucción para aplicarse, y aunque es presentada como una herramienta de mejora escolar, lo que genera es conflicto y frustración entre los docentes.

Simultáneamente, Juan Carlos ha identificado que la percepción que tienen los padres en la comunidad local del colegio es muy positiva y para profundizar en ello quiere dar visibilidad a múltiples aspectos que tiene el colegio, por lo que organiza un día de puertas abiertas en el que los padres y los potenciales estudiantes puedan venir a ver las instalaciones, conocer a los profesores y aprender más sobre los programas extracurriculares y las oportunidades académicas disponibles. Juan Carlos ha convocado a exalumnos exitosos junto a un grupo de profesores, tratará que todo sea un éxito. El día del evento los padres y potenciales estudiantes de la comunidad asisten y conocen el proyecto educativo. Juan Carlos termina el día sintiéndose optimista y espera que esta actividad pueda ayudar a mejorar la percepción del colegio y se aumente la matrícula para el próximo año.

Francisco decide que sería conveniente agregar una segunda actividad como un festival musical a gran escala en el colegio. La idea de él, es que el festival esté lleno de actividades, música en vivo, concursos y exposiciones de los trabajos destacados de los estudiantes en varias disciplinas. La entrada sería gratuita y estaría abierto a todos los miembros de la comunidad, no solo a las familias de los estudiantes existentes. El objetivo del sostenedor es mostrar el ambiente vibrante y la calidad educativa del colegio para atraer a más estudiantes. Sin embargo, los profesores y el personal del colegio se sienten desconcertados por esta idea, ya que algunos de ellos se preocupan por la sostenibilidad financiera del colegio, toda vez que la inversión para realizar este festival es significativa y el retorno no será inmediato.

Juan Carlos, aunque inicialmente le entusiasma la idea, pronto se da cuenta de los retos que esto supone. En primer lugar, la organización de un evento a esta escala requeriría una gran cantidad de tiempo y recursos, que podría desviar la atención de las actividades pedagógicas. En segundo lugar, este evento podría crear expectativas no realistas entre los nuevos estudiantes y sus familias, lo que podría llevar a desilusiones en el futuro. Finalmente, piensa que esta medida puede ser percibida como un acto desesperado que puede dañar la imagen que ha estado tratando de construir.

En síntesis, Juan Carlos se encuentra en una encrucijada, ya que entiende la preocupación financiera para mantener el colegio, y reconoce que su rol como director requiere equilibrar los intereses de los estudiantes, los profesores y el sostenedor. Pero a medida que la presión aumenta, teme que los esfuerzos bienintencionados de Francisco estén perjudicando su gestión más que brindar una ayuda concreta.

Ejercicio

El dilema educativo identificado en este caso es el conflicto entre la mejora de la calidad educativa y la presión del sostenedor para aumentar la matrícula. El director, Juan Carlos, busca implementar programas y mejorar la enseñanza, pero el sostenedor, Francisco, insiste en cambios inmediatos para solucionar el problema. Las intervenciones de Francisco generan tensiones con el personal docente, afectando el clima escolar. Además, las estrategias de atracción de estudiantes, como el día de puertas abiertas y el festival musical, generan preocupaciones sobre la sostenibilidad financiera y plantea expectativas no realistas.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo puede el director equilibrar las demandas del sostenedor de aumentar la matrícula con su enfoque en mejorar la calidad educativa?
2. ¿Cuáles son las estrategias más efectivas para abordar la percepción de los padres en la comunidad local y atraer a más estudiantes sin comprometer la sostenibilidad financiera del colegio?
3. ¿Cómo se puede gestionar la presión del sostenedor y mantener un clima escolar positivo, evitando conflictos con el personal docente y asegurando que las decisiones estén alineadas con los intereses de los estudiantes?

Comentario Técnico

Este dilema ilustra claramente las tensiones inherentes a la toma de decisiones en la educación, donde a menudo se necesita equilibrar las presiones a corto plazo con los objetivos a largo plazo. En este caso, el sostenedor y el director tienen la misma meta final de aumentar la matrícula, pero sus enfoques para lograrlo difieren significativamente, lo que da lugar a conflictos y dificultades.

El director Juan Carlos está utilizando una estrategia a largo plazo, buscando mejorar la imagen del colegio en la comunidad mediante la mejora de la calidad de la educación y la participación de los padres. Esta estrategia se basa en la idea de que una buena reputación se construye con el tiempo y se mantiene con la calidad y la consistencia (Bryk y Schneider, 2002). También se alinea con la visión de Hargreaves y Fullan (2012) sobre el cambio sostenible en la educación, que pone énfasis en la construcción de relaciones y la creación de una cultura de colaboración y respeto.

Por otro lado, el sostenedor parece estar más centrado en una estrategia a corto plazo, buscando atraer a más

estudiantes mostrando una escuela más atractiva para la comunidad. Esta acción puede tener un impacto positivo, pero puede no ser sostenible a largo plazo, o peor aún, puede ser antipedagógica. Al tener implicaciones negativas, como la distracción de los recursos de las actividades lectivas y la creación de expectativas no realistas entre los nuevos estudiantes y sus familias, se está mostrando una racionalidad que funciona en un sistema que hace competir intereses de mercado con los educativos. Casos similares se describen en escuelas chilenas para ilustrar las dinámicas que las orientan (Carrasco y Fromm, 2016).

Para equilibrar los intereses de los estudiantes, los profesores y el sostenedor frente a la presión de aumentar la matrícula mejorando la calidad y la percepción del establecimiento, se pueden sugerir dos estrategias de acción en forma paralela.

En primer lugar, es crucial que el sostenedor y el director trabajen en colaboración para encontrar un equilibrio entre sus enfoques. Es importante tener en cuenta que las decisiones de gobernanza en el sistema escolar y en un establecimiento específico se dividen en dos categorías principales: decisiones pedagógico-curriculares y decisiones administrativo-financieras. Las decisiones pedagógico-curriculares abarcan temas como el plan de estudios, la evaluación, el monitoreo y la formación docente. Por otro lado, las decisiones administrativo-financieras se refieren al personal, la organización del establecimiento, los recursos materiales e infraestructura, y los recursos financieros e inversión. Es fundamental considerar ambas categorías al tomar decisiones y buscar un equilibrio adecuado (Gvirtz y Dufour, 2008). En la actualidad, las decisiones y las áreas de influencia de cada actor son compartidas entre niveles, lo que resalta la importancia de analizar las decisiones desde una lógica de coordinación y un modelo de autoridad compartida.

Director y sostenedor, deben recordar que el objetivo final de sus esfuerzos no es simplemente aumentar la matrícula en el corto plazo, sino proporcionar una educación de calidad a los estudiantes. Esta educación tiene que atraer por sí misma a los estudiantes, lo que significa encontrar una propuesta percibida positivamente para su comunidad. Pueden encontrar formas de integrar sus estrategias, desarrollando primero una visión compartida para el establecimiento y luego asegurar que las acciones que se implementen estén alineadas con la promoción de esta visión educativa.

Aun así, en el caso expuesto se puede plantear una crítica al modelo del director, que al no colocar atención a su proyecto educativo, desincentiva a algunos estudiantes por considerarlo muy exigente. Si bien educativamente no es justificable bajar la exigencia de lo que los estudiantes pueden llegar a lograr, si es posible estudiar en profundidad, lo que significa esa posición de los estudiantes en este contexto. Todo proyecto pedagógico aspira a su máxima exigencia, pero el hecho que el alumnado se resienta por esa decisión puede ser una invitación a revisar los métodos y modelos con los que se está tratando de llegar al alumnado.

En síntesis, ante lo expuesto, una estrategia adicional consistiría en involucrar de manera más activa a los liderazgos intermedios. Estos líderes, que incluyen jefes de UTP, jefes de departamento y otros roles clave, desempeñan un papel fundamental en la construcción de procesos innovadores que permitan abordar los problemas que afectan al establecimiento. Para lograrlo, se deben promover prácticas que fomenten la colaboración y las conversaciones centradas en la innovación y la mejora. Esto implica observar y modelar prácticas efectivas, brindar retroalimentación oportuna, fomentar la reflexión crítica de la práctica, proporcionar coaching y mentoría para asegurar que el aprendizaje profesional se traduzca en acciones significativas, y comprender los requisitos del sistema en términos de evaluación e información (Cortez y Zoro, 2017).

CASO 15

Desarrollo Profesional Docente

Desafíos de un plan de desarrollo profesional (PDP)

En un pequeño pueblo al sur de Chile la Escuela Pública N°1 enfrenta varios desafíos. La directora, María, ha sido asignada este año para liderar la institución que, junto con tener una docena de profesores, que tiene un claro compromiso con la mejora escolar, ya que su contexto profesional se centra en los resultados académicos y en tener un ambiente escolar. Se le plantea que debe implementar un plan de desarrollo profesional (PDP) para su equipo de profesores, y debe incluir en este, una nueva concepción de la mejora escolar centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, a lo largo de un año, María enfrentará diversas situaciones relacionadas con las capacidades profesionales que colocarán en tensión su liderazgo. Además, que de manera constante el sostenedor de la escuela, José, la presionará para que se cumpla el PDP. Ella ha reflexionado que realizar un ajuste que cumpla con todo lo requerido, tal vez no sea lo que más necesita la escuela.

María llega a la Escuela Pública N°1 con entusiasmo y altas expectativas. En su primer día, organiza una reunión con todo el equipo docente para presentarse y compartir sus objetivos para la institución. Los profesores se reúnen en la sala de profesores, algo escépticos y desconfiados debido a la rotación de directores que han tenido en los últimos años y escuchan lo siguiente que ella menciona: "Buenos días a todos. Estoy muy emocionada de unirme a este equipo y trabajar juntos para mejorar la calidad de la enseñanza y el ambiente escolar en nuestra escuela. Sé que cada uno de ustedes tiene mucho que aportar, y quiero que sepan que mi puerta siempre estará abierta para escuchar sus preocupaciones y propuestas".

A medida que María continúa hablando, se da cuenta de que muchos de los profesores parecen cansados y desmotivados. Algunos evitan el contacto visual y otros intercambian miradas de escepticismo. María decide enfrentar la situación directamente y dice: "Entiendo que algunos de ustedes puedan sentir desconfianza debido a los cambios de liderazgo que ha enfrentado esta escuela. Quiero que sepan que estoy aquí para quedarme y apoyarlos en todo lo que necesiten. Mi principal objetivo es ayudarlos a crecer como profesionales y, juntos, mejorar la educación de nuestros estudiantes".

Al terminar la reunión, María se acerca a algunos profesores para conocerlos mejor y entender sus necesidades e inquietudes. Conversa con la profesora Ana, quien ha estado trabajando en la escuela por más de 20 años.

Ana, por su larga trayectoria y prestigio entre los docentes, resulta ser bastante directa en su respuesta: "Señora María, agradecemos sus buenas intenciones, pero hemos tenido tantos directores en los últimos años que ya es difícil creer que las cosas vayan a cambiar. Además, enfrentamos problemas diarios que nos impiden enfocarnos en los aprendizajes de los niños, como la falta de recursos y la indisciplina de estos".

María toma nota de las preocupaciones de Ana y de otros profesores con los que conversa. Se da cuenta de que la situación en la escuela es más complicada de lo que imaginaba y que será necesario un enfoque integral para movilizar la reflexión a los desafíos que enfrentan. Sin embargo, María sigue convencida que el desarrollo profesional de los docentes está en la línea que ella tiene fijada y que es fundamental para lograr los cambios significativos en la calidad de la enseñanza.

Al final del día, María reflexiona sobre las conversaciones que tuvo con los profesores y comienza a integrar sus reflexiones en un plan para abordar sus preocupaciones, al mismo tiempo que lo incorpora en los siguientes días formalmente

en un plan de desarrollo profesional que ayude a mejorar las habilidades y capacidades que busca estimular.

Convencida de que el desarrollo profesional de los docentes es la forma de mejorar la calidad de la enseñanza, María decide incorporar primero en el PDP una evaluación de las capacidades y necesidades de los profesores en tres áreas: pedagogía, rol formativo y colaboración entre pares.

Durante las próximas semanas, organiza una serie de entrevistas individuales con los profesores para identificar sus áreas de fortaleza y debilidad, así como sus expectativas e inquietudes. Como resultado, registra los siguientes focos de desarrollo:

1. *Pedagogía*: María planea organizar capacitaciones con expertos externos que vayan a hablar de formas innovadoras en didáctica que se adaptan a las características individuales de los estudiantes. Por lo que espera que esto impulse a los profesores a innovar en sus prácticas de aula.
2. *Rol formativo*: Con el propósito de empoderar a los profesores y mejorar su capacidad para liderar a los estudiantes y tomar decisiones, María planifica sesiones de coaching grupal con unos facilitadores externos y actividades de autoevaluación. Estas actividades mensuales permitirían a los profesores co-construir una nueva visión de su rol y su forma de enfrentar sus desafíos.
3. *Colaboración entre pares*: María cree que fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre los profesores es esencial para el éxito de la escuela. Por lo tanto, organiza horarios de planificación entre pares y unas jornadas de trabajo en equipo con expertos externos. Sabe que son importantes las reuniones de seguimiento para compartir experiencias y mejores prácticas que llevarán a los profesores a una reflexión docente más profunda.

Una vez finalizado el borrador del PDP, María lo presenta al sostenedor, quien lo aprueba y la felicita por tan buena iniciativa. José ve en el PDP una herramienta para mejorar la reputación y la calidad de la educación de su comuna y quiere mostrarlo en otras escuelas. Sin embargo, María empieza a sentirse abrumada, pero a la vez reconocida por su labor.

Con la aprobación de José, presenta el plan al equipo docente en una reunión en la sala de profesores. Estos escuchan atentamente y revisan el plan. Algunos asienten con la cabeza, mientras otros parecen escépticos y preocupados. María se da cuenta de que no todos están convencidos de la efectividad del PDP, pero decide seguir adelante, esperando que las dudas se disipen a medida que avance la implementación.

Al comenzar a realizar en el semestre las actividades del PDP surgen las primeras resistencias por parte de los profesores. Ellos señalan que las capacitaciones son demasiado teóricas y no aplicables a su realidad cotidiana. Además, algunos docentes parecen no ver la relevancia de las habilidades de liderazgo y el trabajo en equipo en su labor.

Durante una capacitación sobre estrategias de enseñanza inclusiva, el profesor Carlos marcó un hito, expresando su descontento: "Entiendo que estos conceptos pueden ser útiles, pero en mi aula tengo estudiantes con necesidades muy específicas y no veo cómo aplicar estas ideas en la práctica. ¿No podríamos enfocarnos en soluciones más concretas y adaptadas a nuestra realidad?". Casi todos los colegas hicieron eco de estas palabras y se convocó a una reunión para readaptar las acciones futuras.

María trata de adaptar las siguientes capacitaciones para que sean más prácticas y específicas. Sin embargo, al hacerlo, se encuentra con que el tiempo y los recursos son limitados, lo que dificulta la realización de cambios significativos en el contenido de las sesiones.

Por otro lado, algunas de las actividades de rol formativo y de trabajo en equipo generan conflictos entre los docentes. En una actividad, la profesora Lorena se muestra visiblemente molesta y menciona: "No entiendo por qué debemos pasar tiempo en estas actividades cuando podríamos estar trabajando en nuestros materiales o en la solución de problemas más urgentes de la escuela. Siento que estamos perdiendo el tiempo aquí". Algunos docentes apoyan las palabras de Lorena, generando tensión en el grupo y colocando en duda la efectividad de las capacitaciones, por lo que se anula la idea de que hay un PDP articulado.

Al comenzar el segundo semestre, María ya se siente frustrada y preocupada por la falta de compromiso de parte de los profesores, pero intenta mantenerse positiva y abierta al diálogo. En el consejo de profesores, expresa: "Entiendo sus preocupaciones con el PDP, pero el objetivo de estas actividades es mejorar nuestra comunicación y colaboración como equipo. Si trabajamos juntos y compartimos nuestras experiencias, podremos enfrentar de manera más efectiva los desafíos que se nos presenten. Les pido que tengan paciencia y que me ayuden a ajustar el plan de acuerdo con sus necesidades".

A pesar de sus esfuerzos, María se da cuenta de que el PDP no está teniendo el impacto esperado. Los profesores siguen desmotivados y cuestionan su liderazgo. Además, las tensiones entre los docentes empiezan a afectar el ambiente escolar, polarizando entre los más resistentes y los pocos que quieren apoyar a María.

A medida que avanza el año escolar, José, el sostenedor de la escuela, comienza a ejercer presión sobre María para que se cumpla el PDP. Aunque se juntan a revisar los indicadores y concluyen que el plan no está completamente alineado con las necesidades que se están haciendo evidentes, no tienen otro plan de acción que sea mejor. Además, José no quiere quedar mal en las escuelas que presentó el plan, por lo que en

la reunión insiste en implementar el PDP y lo relaciona con expectativas sobre resultados académicos de los estudiantes.

Entonces José plantea lo siguiente: "María, entiendo que has enfrentado dificultades con el plan de desarrollo profesional, pero es fundamental que lo cumplamos. Necesitamos mostrar que estamos trabajando en mejorar la calidad de la enseñanza en nuestra escuela y, por ende, obtener mejores resultados académicos. No podemos permitirnos quedarnos atrás si nos presentamos a la cabeza de las otras escuelas de la zona. ¿Además, todas las actividades ya están pagadas y qué quieres que hagamos, que no las realicemos? Los profesores tendrán que adaptarse y aprender a enfrentar las dificultades. Al final, estoy seguro de que verán los beneficios de este PDP. Por favor, sigue adelante con lo que hemos acordado y hagamos lo necesario para mejorar nuestra escuela".

María, sintiéndose cada vez más presionada, no sabe cómo lidiar con las limitaciones que ha encontrado para adaptar el PDP a las necesidades reales de la escuela. Ni siquiera tiene tan claras esas necesidades y revisando las entrevistas iniciales con los docentes no saca nada en limpio tampoco.

Después de analizar la situación durante el fin de semana, María acepta que su plan no está funcionando, decide cambiar de enfoque y se centra en escuchar a los profesores. Organiza reuniones con distintos grupos para conocer sus necesidades y expectativas y los involucra en diseñar las actividades del PDP que quedan. Sin embargo, el tiempo avanza y la presión del sostenedor aumenta.

A pesar de las dificultades, entiende que el éxito del proceso no es lo mismo que el cumplimiento absoluto del PDP, y que todo depende, de su liderazgo para ganarse la confianza y el compromiso de los profesores. En los últimos meses, en lugar de imponer su visión, María busca el diálogo y la colaboración

con los profesores para acciones concretas que afronten necesidades reales de la escuela.

Los profesores en tres grupos pequeños, sorprendidos y aliviados por la disposición de María, comienzan a expresar sus ideas y propuestas. Unos trabajan una metodología nueva en la unidad final, otros revisan las evaluaciones en conjunto y toman decisiones sobre el ajuste curricular que hará falta y otros pasan por una experiencia de observación de clases entre pares.

Para ajustar el PDP, identifican juntos las áreas más urgentes y relevantes que deben ser abordadas en el plan, como la gestión del aula, la atención a la diversidad y la formación en herramientas tecnológicas.

María, alentada por los avances de los profesores, trata de ajustar y rediseñar el PDP para hacer calzar las acciones de los docentes con los indicadores, pero el fin del año le impide llevar a buen puerto esta tarea.

En la reunión final con José trata de informarle sobre los ajustes realizados en el PDP, las acciones de los docentes y el impacto que ella ya empieza a percibir. Aunque al principio José muestra preocupación por el incumplimiento de los indicadores y el dinero gastado en los apoyos externos, sí reconoce resultados positivos. Un momento que alivia la tensión se da cuando los pocos indicadores que aparecen cumplidos se obtuvieron en los últimos meses de trabajo de los grupos docentes.

Al cerrar el año escolar, María reflexiona sobre el proceso de la Escuela Pública N°1, con la sensación de no haber logrado superar la crisis. Su evaluación sobre las herramientas y habilidades desarrolladas por los docentes no es satisfactoria y tiene que tomar una decisión de cómo articular el PDP para siguiente año. Ella no sabe cómo colocarlo en indicadores, acciones y estrategias, y piensa en ignorar el plan

por completo, o bien, presentar uno más general que sea más fácil de simular en su cumplimiento. Con estas reflexiones comienza sus vacaciones, pero sabe que volverá a encontrarse con el dilema en el nuevo año escolar.

Ejercicio

El dilema educativo en el caso planteado se centra en la implementación de un Plan de Desarrollo Profesional (PDP) en una escuela pública en Chile. La directora María quiere enfocarse en mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se enfrenta a resistencias y falta de compromiso por parte de los profesores. Además, el sostenedor José ejerce presión para cumplir el PDP sin considerar las necesidades reales de la escuela. María intenta ajustar el plan y buscar la colaboración de los profesores, pero se siente frustrada y cuestiona la efectividad del PDP.

Considerando los dilemas del presente caso, resuelva las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se podría abordar las preocupaciones de los profesores que expresan que las capacitaciones son demasiado teóricas y no aplicables a su realidad cotidiana? ¿Cuál puede ser el plan para adaptar las sesiones de capacitación y hacerlas más prácticas y específicas?
2. ¿Cómo se puede manejar los conflictos y tensiones que surgen entre los docentes durante las actividades de rol formativo y trabajo en equipo? ¿Existe alguna estrategia para fomentar la colaboración y el apoyo mutuo entre los profesores?
3. Considerando las limitaciones de tiempo y recursos, ¿cómo se puede ajustar y rediseñar el plan de desarrollo profesional (PDP) para que se adapte mejor a las necesidades reales de la escuela? ¿Qué estrategia se puede desarrollar para

involucrar a los profesores en el diseño de las actividades del PDP y asegurar su compromiso y participación activa?

Comentario técnico

El caso de María y la Escuela Pública N°1 ilustra los desafíos y oportunidades asociados con la implementación de un Plan de Desarrollo Profesional (PDP) compartido por muchas escuelas públicas chilenas. Si bien la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes son fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Darling-Hammond, 2000; Ingersoll y Strong, 2011; Guskey, 2002) los PDP como instrumento suelen no lograr estar alineados con las necesidades de los docentes y la institución.

Esto se debe principalmente a que los directores se acercan a esta tarea crucial de su cargo sin una teoría de acción clara. La teoría de acción debería definir qué va a hacer la escuela o la directora para lograr un determinado efecto en la forma de hacer clases de los docentes. Una teoría de acción efectiva es una hipótesis que establece una conexión entre acciones específicas y los resultados deseados que se espera lograr a través de esas acciones. Al mismo tiempo, esta teoría explica los supuestos que respaldan por qué esas acciones particulares serán exitosas, y no otras. Si las acciones, resultados y supuestos no son explícitos, el PDP que se desarrolle no va a estar correctamente orientado. En este caso, María no ha podido explicitar los supuestos de su teoría de acción y perfectamente podría acudir a fundamentos teóricos para cumplir con el desafío. Entre otros fundamentos podría considerar:

- a) Marzano (2003) resalta que el liderazgo debe ser intencional y enfocado en áreas específicas de desarrollo docente, incluyendo sobre todo el dominio de contenidos y pedagogía, y el manejo de aula.

- b) Danielson (2013) plantea un marco para la enseñanza que enfatiza el papel de la dirección en la evaluación de desempeño, identificando áreas de fortaleza y debilidad de los docentes, con el fin de retroalimentar, orientar y proporcionar los recursos necesarios en pro del crecimiento y la mejora.
- c) Darling-Hammond (2012) sugiere que los directores pueden promover el desarrollo profesional al proporcionar oportunidades para la colaboración entre los profesores y fomentar un ambiente de apoyo y confianza.
- d) Robinson (2011) indica que las conversaciones con los docentes no deberían estar centradas en aspectos administrativos, sino en discusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Este énfasis implica una atención constante a la evidencia (notas y evaluaciones) que los estudiantes logran.

María entiende las diferentes teorías de acción de los autores mencionados y sabe que enfatizar todo a la vez no orienta a las acciones concretas. En este caso, se puede apreciar que los profesores recibieron una estrategia de forma positiva que se relaciona con el fundamento teórico de Darling-Hammond (2012) basado en un ambiente de colaboración.

El desafío, entonces, radica en apoyar y dar autonomía a los docentes, permitiendo que tengan el espacio para crear sus propios procesos de desarrollo docente. Si María compromete un PDP con esa teoría de acción en mente (que perfectamente puede ser otra) puede armar una propuesta organizada, que coloque énfasis en ciertos procesos, y, por tanto, levantar indicadores acordes lo perseguido.

Por otro lado, para especificar las acciones y resultados que deben orientar su plan de DPD, María podría considerar la siguiente ruta (Center for Educational Leadership, 2014), para definir su teoría de acción formulando las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pasa con el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué se necesita cambiar?
2. ¿Qué hacen o dejan de hacer los docentes que da cuenta de los resultados de los estudiantes? ¿Qué debería cambiar?
3. ¿Qué hacen o dejan de hacer los líderes escolares que da cuenta lo que hacen los docentes? ¿Qué debería cambiar?

Estas preguntas se podrían responder en grupos de trabajo. Al hacerlo, se aborda el supuesto de la colaboración que acercó a María a los docentes, pero al mismo tiempo se desarrolla claridad respecto de las relaciones causales que explican los resultados de los estudiantes y los factores implicados. Con esto dotamos de contenido la colaboración y la estrategia del DPD que deseamos desarrollar.

En conclusión, el caso de María y la Escuela Pública N°1 ilustra la importancia de un liderazgo escolar efectivo, la adaptabilidad organizacional y el enfoque profesionalizante en el desarrollo de capacidades profesionales. Para enfrentar los desafíos y conflictos en una institución educativa, es fundamental considerar estos aspectos y promover una visión que perfectamente se puede planificar en el instrumento del PDP. En ciclos posteriores se evaluarán los efectos del plan y se analizaría la conveniencia de cambiar el enfoque según lo que planteen los docentes.

CONCLUSIÓN

...

2.1. REFLEXIONES FINALES

Los casos analizados en este libro buscan ser un aporte para la formación continua de los directores. A través de su exposición, se ha podido explorar una amplia gama de situaciones y contextos, obteniendo una visión multidimensional aplicada del liderazgo educacional.

Cada caso que se ha presentado es más que una simple historia o un hecho anecdótico; es una ventana a la realidad de la gestión escolar, a las decisiones que los líderes educativos deben tomar a diario, a los dilemas éticos que enfrentan y a los desafíos que deben superar. Estos casos permiten explorar, en un nivel práctico, las teorías y conceptos que se presentan a lo largo del libro. La relevancia de estos casos radica en su capacidad para situar al lector en la posición de un líder educativo, invitándolo a analizar situaciones complejas y a buscar como tomar decisiones informadas y justificadas. En este sentido, cada caso representa una oportunidad de aprendizaje valiosa, ya que permite aplicar los conceptos y teorías de estudio, reflexionar críticamente sobre las acciones y decisiones tomadas, y considerar posibles alternativas y soluciones.

Por último, la relevancia de los casos analizados radica en su capacidad para ilustrar la complejidad y la diversidad del liderazgo educativo, ya que si bien, no existe una única forma correcta de liderar o gestionar una escuela, si hay una gama de soluciones que pueden llevar a una mejora.

Por eso es necesario mantener una mente abierta y un espíritu crítico y reflexivo en el trabajo que realizan los líderes educativos, que permita evaluar lo que se hace junto a nuevos referentes y marcos de interpretación.

2.2. EL ANÁLISIS DE CASOS EN EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO

El análisis de casos y resolución de problemas se ha consolidado como una herramienta esencial en el desarrollo de habilidades de liderazgo y la dirección escolar. Para la educación continua de directores de escuela este método ofrece varias ventajas. En primer lugar, les proporciona oportunidades para reflexionar y aprender de las experiencias de otros líderes educativos. En segundo lugar, el análisis de casos facilita la transferencia de aprendizajes entre diferentes contextos y situaciones, ya que los directores pueden aplicar las lecciones aprendidas en los casos a su propia práctica. En tercer lugar, el material organizado en los comentarios técnicos da cuenta de una nueva didáctica de los conocimientos sobre liderazgo que puede beneficiar a quien aprende de forma situada. En cuarto lugar, deja a disposición del lector estrategias que se pueden profundizar posteriormente.

No obstante, la educación continua de los directores de escuela también presenta desafíos. La falta de tiempo, los recursos limitados o las dificultades para acceder a formación de calidad pueden dificultar su participación en este tipo de formación. Además, el análisis de casos requiere de un compromiso activo y de una reflexión profunda, lo cual puede ser desafiante en medio de las demandas diarias de la gestión escolar.

Sin embargo, a pesar de estos desafíos, como se ha visto a lo largo de este libro, el análisis de casos ofrece una oportunidad valiosa para aprender, reflexionar y crecer como líderes educativos. Sobre todo, si se coloca énfasis en la realización de instancias grupales que permitan hacer el análisis apropiado.

En este sentido, la educación continua de los directores de escuela, a la que se espera que este libro pueda contribuir, podría ser vista como un aspecto esencial en el futuro de las escuelas y los estudiantes.

FUENTES

...

3.1. METODOLOGÍA DE PRODUCCIÓN USANDO IA (CHAT GPT-4)

El proceso de recopilación de información y análisis implementado en esta investigación se basó en un ciclo iterativo de generación de *prompts*, *feedback* y revisión, que se llevó a cabo a través de una plataforma de Chat GPT-4. Este enfoque ofreció una interacción dinámica y flexible, que permitió aclarar, profundizar y refinar la información a medida que avanzaba el proceso. A continuación, se describen en detalle los tres componentes de esta metodología.

3.1.1. Uso de *Prompts*

La elección de *prompts* fue el primer paso en el proceso. Los *prompts*, en este contexto, son textos diseñados por los autores para inducir una respuesta detallada del asistente de inteligencia artificial (en adelante IA). Estos *prompts* fueron diseñados para obligar a la IA a “situarse”, lo que en términos más técnicos se explicaría como lograr cercanía con los “*embedding*” deseados. Esto equivale a tratar de definirle a la IA que buscamos ciertas fuentes de liderazgo educacional de mayor calidad, y que al pedirle textos producidos, sea estadísticamente más probable que se parezcan a textos relevantes. En términos humanos, se le entrega a la IA diferentes *prompts*, como por ejemplo, “toma la perspectiva de un experto en liderazgo educacional y formación directiva” para que la IA aborde aspectos específicos de la gestión y el liderazgo escolar. Otros *prompts* importantes son ofrecerle que

haga preguntas para entender mejor lo que le pedimos o que busque producir el texto más allá de lo que parece evidente. Con esto se obtienen productos que se pueden considerar desde casos particulares hasta textos sobre mejores prácticas o políticas en educación. Los *prompts* suelen tomar unas 4 a 8 interacciones para cumplir con las expectativas de obtener un buen resultado, por ejemplo.

El *prompt* usado en la primera versión del Caso 15 fue:

“Hola. Necesito que te pongas en contexto de las escuelas públicas chilenas en las que suceden situaciones cotidianas entre profesores y equipos directivos. Como profesionales de la educación, ellos tienen siempre presentes aspectos pedagógicos, sociales y éticos, pero a veces sus capacidades profesionales quedan en tensión con los conflictos y los desafíos normales de las escuelas. Tomando en cuenta aspectos específicos como la necesidad de desarrollar capacidades profesionales de los docentes, necesito que escribas un caso realista de aproximadamente 2000 palabras sobre una directora que a lo largo de un año entero está tratando de implementar un plan de desarrollo profesional. Ese plan no está perfectamente ajustado a las necesidades ni a las expectativas de su equipo de profesores y su implementación tiene fallas a lo largo del año. Agrega una perspectiva de un sostenedor que ejerce presión para que se cumpla el plan, aunque su ajuste no sea lo que más necesita la escuela. Gracias por tu ayuda.”

El *prompt* usado en el Caso 1:

“Hola. Necesito que te pongas en contexto de las escuelas públicas chilenas en las que suceden situaciones cotidianas entre profesores y equipos directivos. Como profesionales de la educación, ellos tienen siempre presentes aspectos pedagógicos, sociales y éticos, pero a veces sus capacidades profesionales quedan en tensión con los conflictos y

los desafíos normales de las escuelas. Tomando en cuenta aspectos específicos como la normalización y el Liderazgo transformacional en un colegio en crisis necesito que escribas un caso realista de 2000 palabras sobre una directora que enfrenta una basket school y logra hacer school turnover en 2 años. Mezcla algunas estrategias descritas en la literatura como efectivas con algunas estrategias que no estén descritas sin que se note evidentemente cual es cual. El caso debería terminar en un logro de normalización y un equipo docente reacio a seguir con un proceso de mejora propio de una etapa más avanzada. Debe hacerse evidente que lo que era una estrategia correcta en la primera fase (con ejemplos y rationales de causas y efectos) no sería una estrategia correcta en la nueva fase de mejora. Gracias por tu ayuda.”

Es importante mencionar que el ingreso de los textos anteriores en la IA no arrojó como resultado inmediato el texto final del caso que se encuentra en el libro, el objetivo es que se entienda que hay tanto un *prompt* previo de algunas interacciones y *feedback* como un diseño inicial que se le pide a la IA donde se establece la relevancia del caso.

Se puede agregar que varios intentos no fueron tan efectivos como el *prompt* del Caso 5, donde el primer resultado distaba mucho del caso que terminó publicado en este libro:

“Bien, ahora vamos a crear un caso que muestra dificultades típicas en escuelas chilenas de integrar TIC's tecnologías de la información en el currículum de los estudiantes. Piensa el caso desde una perspectiva de experto en educación, currículum y liderazgo y gestión escolar. Considera en el caso las capacidades docentes, las brechas generacionales de los estudiantes, la naturalidad en el manejo de tecnologías de generaciones nuevas, la obsolescencia veloz de estos contenidos y en las habilidades y criterios transferibles que se quieren desarrollar con estos contenidos y combina

todo en un caso que proponga un conflicto o dilema donde las opciones opuestas son buenas”.

Se podría concluir que la IA fue un potenciador de la producción escrita, y que como herramienta de lenguaje formal, es muy adecuada, pero no logra transmitir el aporte intelectual que los autores quieren obtener.

3.1.2. *Feedback*

El *feedback* proporcionado por los autores tras cada respuesta de la IA es muy importante en el proceso. Este *feedback* permitió buscar con precisión y relevancia en la respuesta el texto resultante que se necesitaba para plasmar la intención de los autores. Esto se hizo proporcionando correcciones y guiando la dirección de la conversación. El *feedback* también permitió a la IA aprender y adaptarse a las necesidades del usuario, mejorando la calidad y pertinencia de las respuestas actuales y futuras, por lo que se considera la continuación de los *prompts* iniciales.

Por ejemplo, en el caso 3 se ve un ejemplo de *feedback*:

*“Por favor crea un caso que permita ver la realidad y la teoría en conflicto de la colaboración entre docentes.
(Resultado insatisfactorio)*

Necesito que replantees este caso. Es buena idea colocar en tensión la colaboración y la competencia entre profesores, pero en general la colaboración docente se ve dificultada por la alta carga laboral, por métodos diferentes (tienes que plantear divergencia, no uno bueno que era de María y uno malo que era de Juan), donde las situaciones familiares son mucho más exigentes en horarios, ganas, dedicación extracurricular y otros en algunos profesores que en otros y que tan apegados son a sus condiciones contractuales. Por favor, toma estos elementos y desarrolla el caso en el que la competencia se ve entre profesores de

ramos de rendimiento (matemática o lenguaje) y ramos de menos centrales (educación física, arte, etc.). Si necesitas ejemplos de conflicto puedes recurrir al reconocimiento que tienen los profesores entre los padres o frente al equipo directivo, que cursos y horarios (más o menos cómodos) que les asignan a principio de año y que tipos de apoyos o recursos reciben en la planificación de la escuela”.

Con este ejemplo, el lector podrá imaginar desde el caso finalmente publicado, como podría haber sido el caso original que la IA proporcionó.

3.1.3. Iteración

El proceso de iteración es fundamental para la metodología utilizada. Después de recibir *feedback*, el asistente de IA genera un nuevo producto basado en este. Pero este ciclo de trabajo se puede llegar a iterar en varias ocasiones. De esta manera se pueden llegar a crear 2, 3 o hasta 4 versiones de un caso con diferentes partes de interés. Esto permite refinar la dirección del producto y profundizar en los temas de que se quieren comunicar.

La IA tiene algunas limitantes desde la perspectiva humana en las respuestas a la forma acumulativa los *prompts*, el *feedback* o las iteraciones. Por ejemplo, se puede “cruzar” el *feedback* dado de un caso en otro o reiniciar un aspecto de formato que estaba logrando en una serie de productos. Esto siempre es parte y muchas veces causa de las iteraciones que se tiene que hacer.

Aun así, la velocidad de producción, calidad formal y redacción de los textos es lo que los autores consideran un nuevo estándar de trabajo.

Este enfoque basado en un ciclo de *prompts*, *feedback* e iteración proporcionó una metodología robusta y flexible

para producir los textos. Pero, luego son necesarios tres pasos “humanos”, que son propios de cualquier proceso de escritura, que se mencionarán brevemente a continuación.

3.1.4. Pasos humanos de control de calidad

Aparte de la lectura atenta de los productos y la rápida reflexión inherente al uso de prompts, los autores tomaron en cuenta cuatro pasos adicionales que se podrían considerar como parte de la metodología.

1. *Reescritura*: Los productos generados por IA, si bien son casi perfectos, deben recibir una escritura en expresión, vocablos y claves de la información que la IA no es capaz de proporcionar. Estas modificaciones pueden ir desde llenar párrafos enteros que la IA no es capaz de producir, cambios de orden, eliminación de partes, hasta cambios de palabras o ideas. Este es el primer paso necesario para que el texto esté a una estándar de uso real.
2. *Control circular*: Los autores utilizaban una nueva sesión independiente de la IA para que demostrara si el producto cumplía con un estándar adecuado. Por ejemplo, se le podía pasar un caso (nuevo para la sesión de la IA) y pedirle un resumen o que formulara preguntas como las que aparecen los ejercicios publicados. Si la IA coherentemente llegaba al mismo mensaje diseñado por los autores se tenía una confirmación de un proceso circular. Este trabajo se realizó para evitar un posible sesgo humano en la creación del producto a través de prompts, selección de textos según ese sesgo y que en definitiva la IA estuviera simplemente reproduciendo este sesgo. Lo anterior fue importante en aquellos casos que mostraban una mayor sensibilidad ética.
3. *Control de calidad*: Todos los textos fueron leídos, corregidos o complementados por todo el equipo de autores,

buscando fallas, incongruencias o puntos mal expresados. Esto es un elemento relevante tanto en los criterios de rigor de una publicación académica, como de consistencia teórica al exponer autores y conceptos. Además, es una herramienta de control de calidad que tiene una responsabilidad humana por sobre el proceso en el que la IA interviene.

4. *Edición*: Todo el trabajo pasó por una edición de un Editor Académico profesional, ciego, quien revisó y corrigió los aspectos cohesivos y coherentes de todas las secciones producidas por la IA o por los autores. Su evaluación del resultado final es que es fundamental realizar los tres pasos anteriores, porque pese a los diversos controles establecidos, se registraron errores en la redacción de ciertas ideas planteadas en los casos, donde en ocasiones la secuencialidad de las acciones mencionadas se interrumpía por digresiones no relevantes que confundían al lector. Es importante mencionar que el trabajo de edición contempla el análisis de los aspectos tanto específicos como globales del tratamiento del tema central y los subtemas en el texto, por ende, para esta metodología propuesta es indispensable realizar.

En conclusión, este enfoque iterativo de generación de *prompts*, *feedback* y revisión por humanos presenta una propuesta metodológica novedosa para la realización de investigaciones y trabajos académicos. A medida que la inteligencia artificial se convierta en una herramienta cada vez más presente en la cotidianidad, este tipo de producción va a ser más frecuente. Es importante señalar, que el valor adicional de la revisión y participación humana en este proceso no sólo garantiza la precisión y relevancia de la información generada, sino que también crea la perspectiva crítica del texto, determinando el resultado final. Esta combinación de IA y participación humana presenta una propuesta metodológica sólida y adaptable que podría establecer un nuevo estándar para la realización de trabajos académicos y de investigación en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

•••

CASO 1

- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: An empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Chapman, C., y Muijs, D. (2013). Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 200-226. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.831456>
- Herman, R. (2012). Scaling School Turnaround. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 17(1-2), 25-33. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637166>
- Meyers, C. (2019). District-Led School Turnaround: A Case Study of One U.S. District's Turnaround Launch for Multiple Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637902>
- Meyers, C. V., y Smylie, M. A. (2017). Five Myths of School Turnaround Policy and Practice. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3), 502-523. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1270333>

CASO 2

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Madrid: Narcea.

CASO 3

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: *When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., Halász, G., y Pont, B. (2009). The Finnish approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche y H. Moorman (Eds.), *Improving school leadership* (Vol. 2: Case studies on system leadership, pp. 69-109). OECD Publishing.
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., y Dougherty, P. (2018). Leadership matters: Teachers' roles in school decision making and school performance. *American Educator*, 42(1), 13-16.
- Krichesky, G. J., y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. *Un estudio de casos. Educación XXI*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080
- Leithwood, K., y 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.
- Leithwood, K., y Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Lieberman, A., y Mace, D. P. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional relations. *Teacher college record*, 91(4), 509-536.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.

- Mora-Ruano, J., Gebhardt, M., y Wittmann, E. (2018). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? *Frontiers in Education*, 3, 55. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00055>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., y González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: A journey to the future*. Paris: OECD Publications.

CASO 4

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Fernández Batanero, J. M., y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Noddings, N. (2005). Caring in education. In M. A. Beyer y M. W. Apple (Eds.), *Theories of ideology: The powers of alienation and subjection* (pp. 219-230). Paradigm.
- Rose, D. H., Gravel, J. W., y Domings, Y. (2010). *UDL Unplugged: The Role of Technology in UDL*. Wakefield, MA: National Center on UDL.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

CASO 5

- Dexter, S., Anderson, R. E., y Becker, H. J. (2002). Teachers' views of computers as catalysts for changes in their teaching practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(5), 1-31.
- Ertmer, P. A., y Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2013). Towards a new end: new pedagogies for deep learning. In *On behalf of the global partnership*.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Blog post]. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press.

CASO 6

- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2018). Leadership Matters: Teachers' Roles in School Decision Making and School Performance.

American Educator, 42(1), 13-18.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need - And What We Can Do About It*. New York, NY: Basic Books.

CASO 7

- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Harris, A., y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Allyn & Bacon/Longman Publishing, a Pearson Education Company, 1760 Gould Street, Needham Heights, MA 02494. Web site: <http://www.abacon.com>.
- Marzano, R. J., Frontier, T., y Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. Ascd.
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in higher education*, 10(4), 489-504.
- Tunstall P., Gipps C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a tipology. *British Educational Journal*, 22(4), 389-404.

CASO 8

- Cohen, D. K., Moffitt, S. L., y Goldin, S. (2007). Policy and practice: The dilemma. *American Journal of Education*, 113(4), 515-548.
- Gu, Q., Day, C., Walker, A., y Leithwood, K. (2018). How Successful Secondary School Principals Enact Policy. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 327-331. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496343>

- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, UK: Cassell.
- Honig, M. I. (2006). Complexity and Policy Implementation: Challenges and Opportunities for the Field. In M. I. Honig (Ed.), *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity* (pp. 1–23). Albany, NY: State University of New York Press.
- Leithwood, K. (2018). Postscript: Five Insights About School Leaders' Policy Enactment. *Leadership and Policy in Schools*, 17(3), 391–395. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1496342>
- Lubienski, C. (2005). Public Schools in Marketized Environments: Shifting Incentives and Unintended Consequences of Competition-Based Educational Reforms. *American Journal of Education*, 111(4), 464–486.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. John Wiley & Sons.

CASO 9

- Locke, E. A., y Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
- Smith, J. y Smith, R. (2015) *Evaluating Instructional Leadership: recognized practices for success*. Thousand Oaks: California.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., y Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.

CASO 10

- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). *Teacher learning: What matters? Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Danielson, C. (2011). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. ASCD.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- William, D. (2016). *Leadership for teacher learning: Creating a culture where all teachers improve so that all students succeed*. Learning Sciences International.

CASO 11

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., y Pieters, J. M. (2016). Effects of a data use intervention on educators' use of knowledge and skills. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 19-31.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Godfrey, D., y Brown C. (2019) (Editors). *An ecosystem for research-engaged schools. Reforming education through research*. Routledge, New York.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin y Garvey.
- Gómez, G., y Rivas, M. (2017). Resiliencia Académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la educación*, 47, 215-233.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Mandinach, E., y Schildkamp, K. (2020). Misconceptions about data-based decision making in education: An exploration of the literature. *Studies in educational evaluation*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100842>
- Mintrop, H., y Ordenes, 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).

- Nelson, R., Ehren, M. y Godfrey, D. (2015). *Literature review on internal evaluation*. Institute of Education, University College London, Uk.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Corwin, UK.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C. L., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., Ebbeler, J., y Hubers, M., (2018). *The Data Team™ Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Springer, Cham.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Ebbeler, J., y Pieters, J., (2019). How school leaders can build effective data teams: Five building blocks for a new wave of data-informed decision making. *Journal of Educational Change*, 20, 283–325 <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09345-3>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Villalta, M. A., y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78
- Yoshikawa, H., Aber, J. L., y Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist*, 67(4), 272-284. <https://doi.org/10.1037/a0028015>

CASO 12

- Ainscow, M. (2008). The social and educational inclusion of all. In *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 9-22). SAGE.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.

CASO 13

- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Hoy, W. K., y Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. (9th ed.). McGraw-Hill.

- Kraft, M. A., Marinell, W. H., y Yee, D. (2018). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 55(5), 1117-1149. <https://doi.org/10.3102/0002831218755668>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005487>

CASO 14

- Bryk, A.S., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Carrasco, A., y Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308.
- Cortez, M., y Zoro, B. (2017). Documento Interno: Jefes de Departamento y Ciclo como Líderes Pedagógicos Medios. *LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Gvartz, S. y Dufour, G. (2008) *Equidad y niveles intermedios de gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Aique.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

CASO 15

- Center for Educational Leadership. (2014). *Creating a Theory of Action for Improving Teaching and Learning*. University of Washington.

- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: evaluation instrument*. Princeton, NJ: Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. Pensamiento Educativo, *Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Ingersoll, R. M., y Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in school, translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

SOBRE LOS AUTORES

•••



Germán Fromm Rihm

Coordinador y asesor metodológico de la línea de investigación, +Comunidad, Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red, Universidad de Concepción, Chile. Doctor en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Su línea de investigación es el liderazgo escolar.
germanfromm@gmail.com



Jorge Rojas-Bravo

Profesor Asociado, Departamento de Metodología de la Investigación, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. Jefe línea de Investigación, +Comunidad, Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red, Universidad de Concepción. PhD University of Sydney, Australia. Su línea de investigación es el liderazgo escolar, desarrollo profesional docente y uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas. jorgemanrojas@udec.cl



Jorge Gajardo Aguayo

Co-Jefe de Línea del Línea de Formación Innovadora, Centro +Comunidad, Centro de Liderazgo Educativo para la Mejora en Red, Universidad de Concepción; Magíster en Gestión, Liderazgo y Política Educativa. Sus áreas de interés son el liderazgo escolar y el desarrollo y aprendizaje profesional docente. jorgegajardo@udec.cl

CENTRO EDUCATIVO PARA LA MEJORA EN RED +COMUNIDAD

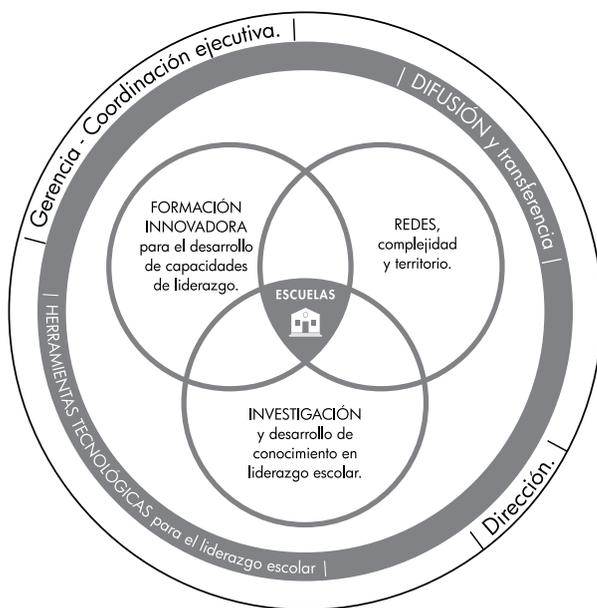
En el marco de la política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar en Chile, +Comunidad, Centro de liderazgo para la mejora en red, surge como uno de los tres Centros de Liderazgo Escolar a partir del año 2020 y se extenderá hasta el año 2024. Nuestro centro está patrocinado por la Universidad de Concepción que lo encabeza, y conformado, además, por la Universidad de Atacama, la Universidad Austral de Chile, Fundación Chile y Fundación Educacional Seminarium.

+Comunidad ha establecido como misión ***“Contribuir al desarrollo de culturas de liderazgo eficaz con las comunidades escolares para el aprendizaje en la sociedad del siglo XXI”***. Ha adoptado como principios fundamentales la colaboración, co-construcción, innovación, transparencia y aprendizaje. La visión que hemos concordado es ser un ***“Centro reconocido por su aporte al desarrollo de culturas de liderazgo eficaz en el sistema escolar”***.

Las funciones relevantes y estratégicas de nuestro centro son: apoyar al Ministerio de Educación en el diseño de políticas públicas para el fortalecimiento del liderazgo educativo en los distintos niveles del sistema escolar; fortalecer sistémicamente procesos de mejora escolar en centros escolares y en articulación con sus territorios y, otorgar sustentabilidad regional a las iniciativas de innovación que promueve el centro en el desarrollo de capacidades de liderazgo en el sistema escolar.

Para lograr esos propósitos nos hemos estructurado en torno a cinco líneas de trabajo. En efecto, como se aprecia en el siguiente esquema, las tres primeras líneas constituyen las acciones nucleares, teniendo como foco la escuela y

sus necesidades. Acompañamos, formamos y monitoreamos el trabajo de innovación de los equipos directivos y docentes, escuelas y liceos desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Para esto, el trabajo en red es vital, toda vez que sabemos que la innovación en prácticas pedagógicas y de liderazgo no pueden ser en solitario. Otras dos líneas están destinadas a la generación de herramientas y soportes de procesos formativos, junto a la difusión y disposición hacia la comunidad educativa nacional, de los avances, herramientas, prácticas y conocimientos que nuestro centro genere a partir de las innovaciones que pone en acción. Estas ya están disponibles en nuestro sitio Web.



Finalmente, en todo ese proceso, ponemos en acción los principios de colaboración, co-construcción, innovación, transparencia y aprendizaje. Colaboramos para aprender desde nuestros distintos roles y co-construir soluciones a problemas que identifican y priorizan los equipos en su contexto particular, lo que da sentido y pertinencia a las innovaciones que se implementen.

Para más información sobre +Comunidad:



Quehacer +Comunidad

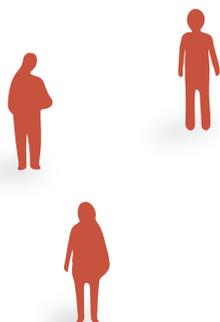


Centro de recursos +Comunidad



Redes sociales

Casos para el estudio del Liderazgo Educativo



Esta obra es una guía práctica para líderes y profesionales de la educación, incluyendo 15 casos teóricos basados en desafíos reales que enfrentan. Sirve para mejorar habilidades de resolución de problemas y liderazgo, mediante un proceso analítico que incluye la identificación de dilemas, evaluación de soluciones y reflexión. Los casos vienen con comentarios técnicos que profundizan en el análisis y promueven el debate, animando a los lectores a desarrollar sus propias soluciones críticas. El libro representa un avance en la educación, mostrando cómo se puede integrar la IA de manera efectiva y ética en el ámbito académico, siendo un ejemplo de la innovación en la educación.