



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°3 - 2017

Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño

Nicole Bustos, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile
Área de Investigación y Evaluación de Políticas y Prácticas en Liderazgo Educativo



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



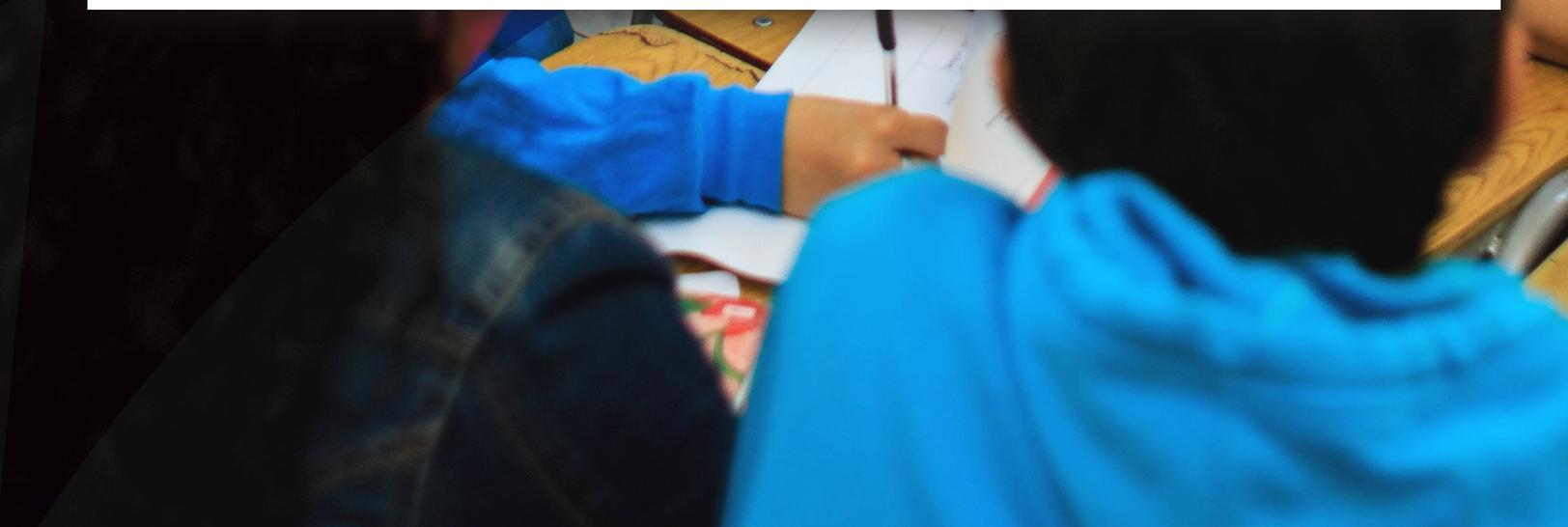
Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño

Nicole Bustos, Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela
Agosto, 2017.

Para citar este documento:

Bustos, N., Vanni, X., & Valenzuela, J. (2017). Liderazgo para el mejoramiento de escuelas de bajo desempeño. Nota Técnica N°3-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.

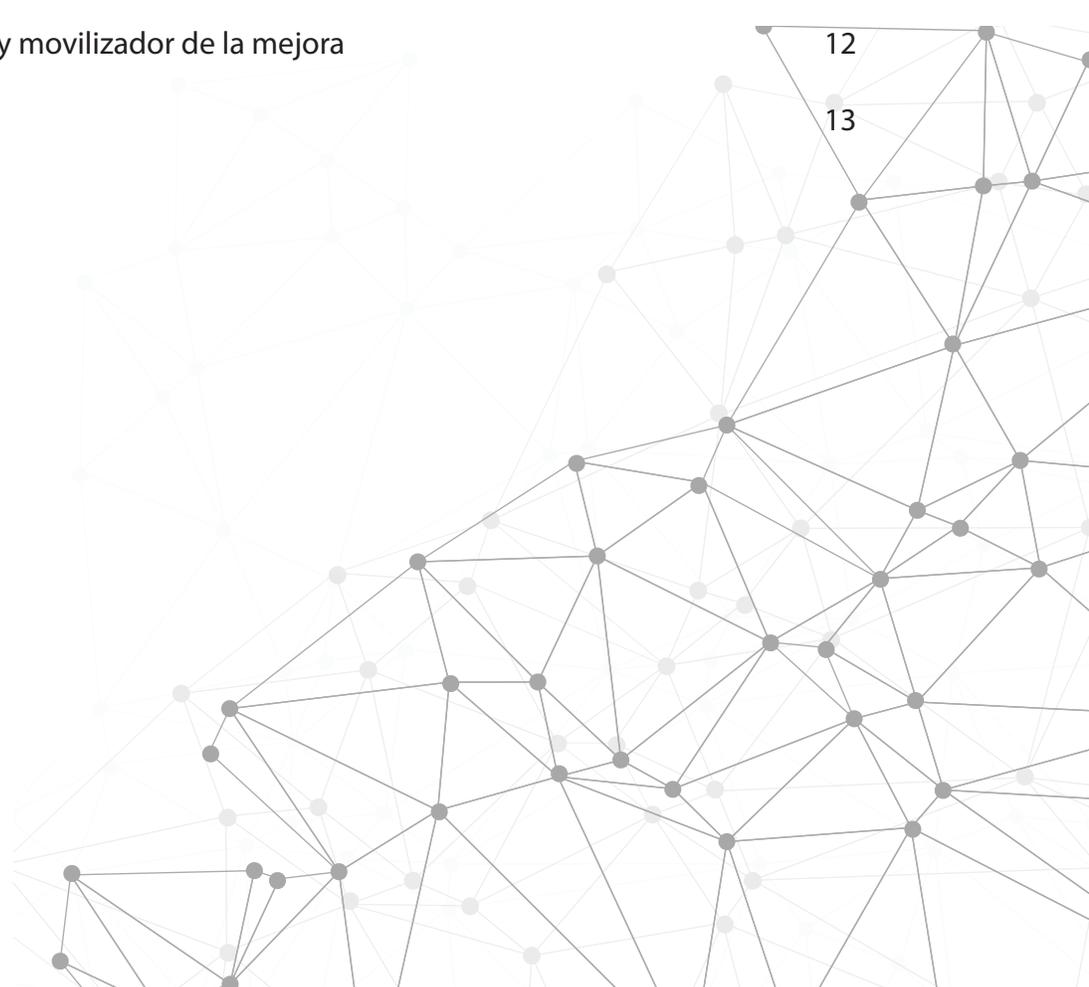
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Introducción	4
Iniciación de los procesos de mejoramiento escolar	5
Focos de trabajo y estilos de liderazgo	6
Conformación de equipos como soporte de la mejora	7
Sucesión del liderazgo	8
Combinación exigencia y apoyo	9
Gestión estratégica de las personas	10
Protección del tiempo para el trabajo pedagógico	11
Política educativa: Oportunidad y movilizador de la mejora	12
Reflexiones finales	13



Introducción

Existe un amplio consenso en que el liderazgo escolar es un factor crítico para el mejoramiento de las escuelas, especialmente por su significativa influencia en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan (Leithwood et al., 2004; Day et al, 2011). Bellei y colegas, (2014 y 2015) plantean que uno de los factores más relevantes para iniciar y sostener las trayectorias de mejoramiento entre las escuelas que se encuentran en una situación crítica de desempeño y gestión son los líderes, en especial los directores. Leithwood et al., (2004) plantean que virtualmente no se conocen casos de escuelas de bajo desempeño que hayan cambiado sin la influencia de un liderazgo potente. Asimismo, la evidencia también da cuenta que una de las principales razones que explica el deterioro o la baja efectividad escolar, es por causa de un débil liderazgo educativo (Stoll y Myers, 1998; Bellei et al, 2015).

Si bien, existen ciertas prácticas comunes o transversales de un liderazgo escolar efectivo, éstas son puestas en juego por los directivos de distintas maneras, dependiendo del contexto, momento y nivel de desarrollo de cada escuela (Day et al., 2011; Duke, 2010). Por esto, en esta nota, compartimos los aprendizajes iniciales sobre lo característico del rol y las prácticas de liderazgo en escuelas básicas de bajo desempeño inicial que logran trayectorias de mejoramiento sostenido en el país. Estos aprendizajes se levantan a partir de un reanálisis en profundidad de 4 de los casos del libro “Lo aprendí en la escuela: como se logran procesos de mejoramiento escolar” (Bellei et al., 2014), que cumplen con la característica de haber sido de bajo desempeño a inicios de los 2000, logrando incrementar sus resultados educativos paulatinamente a lo largo de la década. A partir de este análisis se lograron identificar 8 elementos clave interrelacionados, que dan cuenta la relevancia de los liderazgos para el mejoramiento.

Iniciación de los procesos de mejoramiento escolar

Los directivos de las escuelas que han iniciado procesos de mejoramiento, han seguido distintos caminos para lograrlo. Por un lado, una de las escuelas tuvo un proceso paulatino y acumulativo de mejoramiento, mientras que las otras tres atravesaron un proceso de reestructuración, donde los directivos respondieron a una crisis en los resultados educativos y/o de matrícula de la escuela, y en las condiciones y procesos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, renovando simultáneamente aspectos tales como la cultura escolar, condiciones materiales y la gestión técnico pedagógica. En cambio, en la escuela que sigue un proceso de mejoramiento paulatino, la acumulación de mejoras en las condiciones materiales y subjetivas de la escuela permite a sus líderes complementar el trabajo realizado con una fuerte estructuración del trabajo pedagógico. Independiente de los mecanismos utilizados, en las escuelas analizadas, la gestión directiva se vuelca hacia lo pedagógico.

Los directivos de las escuelas que reestructuraron varios ámbitos simultáneamente, lo hicieron emprendiendo acciones radicales que marcaron un quiebre con la gestión anterior, que favorecieron cambios rápidos, cuyos efectos son observables en el corto plazo. Estas modificaciones iniciales constituyen las bases sobre las que a lo largo de la década construyen un mejoramiento sostenido, y les permiten a los directivos validarse ante los docentes, ya que ellos pueden no estar de acuerdo ni percibir la necesidad de implementar estos cambios. Por ejemplo, en una de las escuelas se implementa un formato común de planificaciones de clases, generando resistencia inicial entre los docentes, pero que prontamente son valoradas al convencerse de su utilidad para el ordenamiento del trabajo pedagógico. De esta manera, paulatinamente van sensibilizando al equipo docente acerca del sentido de las prácticas que se implementan, y construyendo una visión compartida respecto hacia dónde dirigir el mejoramiento de la escuela. La definición de objetivos claros es el eje articulador de todas las decisiones de cambios impulsados por los directivos, y un elemento clave en el alineamiento de los esfuerzos de la comunidad escolar.

Como base de la construcción de un propósito común, en todas estas escuelas las acciones de mejoramiento se encuentran respaldadas por profundos diagnósticos de sus necesidades, realizados por medio del diálogo, observación, o consulta y análisis en conjunto con los docentes. Por ejemplo, una directora sostiene *“el primer año para mí fue de observación, no pude hacer nada, solamente tomé registro de las cosas más urgentes. Al año siguiente, me preocupé de que se cumpliera la carga horaria, lo mínimo era que los niños recibieran todas las horas que correspondían a su plan de estudios”*.

Focos de trabajo y estilos de liderazgo

Los líderes de escuelas que mejoran van cambiando sus focos de trabajo y sus estilos de liderazgo, de acuerdo a las necesidades que ella presenta. Aunque con distinta profundidad, todos ellos despliegan un liderazgo pedagógico. En una primera etapa, los directivos de las escuelas en reestructuración despliegan un liderazgo más transformacional¹, centrado en “normalizar” su funcionamiento. Para ello, mejoran la infraestructura y equipamiento, ya que varias de ellas tenían un importante nivel de deterioro, así como los aspectos subjetivos y culturales, y la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo subjetivo, estos líderes construyen una visión compartida que alinea a la escuela en torno a un propósito moral, renuevan su identidad, la convivencia, y, en especial, la confianza profesional entre docentes y con los directivos. En conjunto con ello, fortalecen la cultura profesional docente, haciéndola más exigente, comprometida, y con altas expectativas sobre su propio trabajo y el desempeño de los estudiantes. Para estos líderes, el establecimiento de un propósito común es central en el compromiso de los docentes, para lo cual constantemente los sensibilizan acerca de la relevancia de su trabajo para los estudiantes, exigiéndoles el cumplimiento de sus obligaciones, a la vez que los motivan a sacar lo mejor de sí mismos, respaldando y acompañando su labor, como se explicará más adelante.

Por otro lado, todas las escuelas que mejoran organizan sus procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando desde una etapa inicial de instalación de prácticas y rutinas básicas, hacia la mayor profundización y complejización de las mismas.

En concreto, al inicio, se focalizan en las áreas de Lenguaje y Matemática, al ser aprendizajes transversales y aquellas que evalúan las pruebas nacionales, pero en la medida en que este trabajo se consolida, abarcan otras áreas del curriculum. También implementan mecanismos de planificación del trabajo pedagógico, su supervisión y retroalimentación, que una vez instalados como prácticas regulares, son mejorados técnicamente; así como instancias de trabajo colaborativo entre docentes que permiten fortalecer sus capacidades, el sentido de comunidad de la escuela y la responsabilización colectiva por el desempeño. Para los directivos de estas escuelas, el involucramiento de los docentes es el sustento de la mejora, en tanto éste permite la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que institucionalicen los cambios, por lo que algunos líderes debieron renovar parte de su equipo docente, cuando algunos de ellos no estuvieron dispuestos a sumarse al nuevo proyecto.

¹ En este tipo de liderazgo el foco central son los valores y propósitos compartidos, así como los compromisos, motivación y capacidades de los miembros de la organización para alcanzar sus objetivos.

Conformación de equipos como soporte de la mejora

En los casos estudiados, la mantención, consolidación y profundización de los procesos de mejoramiento dependen fuertemente de los directores o directoras que asumen la conducción de las escuelas. Sin embargo, su labor también depende de los equipos que se conformen al interior de ellas. Los directivos que inician un proceso de mejoramiento, conforman equipos de trabajo, primeramente, con el resto del equipo directivo; y, en segundo lugar, tal como se explicó anteriormente, entre docentes, constituyendo espacios de trabajo colaborativo, como lo son los departamentos o el trabajo en cursos paralelos, con miras a la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje.

Los equipos directivos cuentan con claros, específicos y complementarios roles y funciones, logrando trabajar de una manera fluida, donde cada miembro se enfoca en un área clave del mejoramiento. Mientras el/la jefe/a de UTP concentra su labor en la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el/la inspector/a general tiene un fuerte protagonismo en el ámbito de la disciplina y convivencia y en la generación de condiciones para el trabajo pedagógico, tales como la asistencia o puntualidad de los estudiantes. Por su parte, el/la directora/a tiene una visión global de la escuela sobre los ámbitos mencionados, aspectos culturales y su relación con el contexto. Por ejemplo, el equipo directivo de una de ellas es percibido por los docentes como *“un todo”*. Su discurso ante la comunidad es coherente debido a que toma decisiones en conjunto, sin una organización jerárquica rígida.

Sucesión del liderazgo

Todas las escuelas analizadas muestran la relevancia de la estabilidad de los directivos y un proceso de recambio adecuado de éstos para sostener la efectividad alcanzada a lo largo del tiempo. En dos de las que desarrollaron un proceso de reestructuración, los líderes escolares que lo pusieron en marcha se mantuvieron de manera estable, haciendo algunos cambios en su equipo directivo transcurridos algunos años desde el inicio de su gestión, con el fin de consolidar los aspectos técnico pedagógicos de sus escuelas.

En las otras dos escuelas, hubo un recambio de directores, cuyos sucesores, en lugar de introducir cambios radicales, desarrollaron una estrategia de continuidad y cambios específicos graduales, considerando las fortalezas de la escuela, lo que ha sido percibido por los actores como una evolución positiva y coherente de ella. Esto no implicó inmovilismo institucional, sino un nuevo impulso y profundización de los procesos de mejoramiento que estaban en marcha, pero sobre la base de lo acumulado en los periodos anteriores. En palabras de una docente, *“ella no llegó y ¡pum!, se va esto. No, ella tomó lo que estaba y lo continuó. Así que no era algo nuevo para nosotros. No fue un cambio brusco. No, fue potenciar lo que había”*.

Combinación exigencia y apoyo

Un elemento común al liderazgo, es que los líderes son accesibles para toda la comunidad educativa. La presencia física en distintos espacios representa la más básica pero indispensable manera de conocer a los actores de la comunidad escolar, monitorear el funcionamiento de la escuela, así como implementar y sostener los cambios. Por ejemplo, estos directivos se encontraban presentes en la puerta de la escuela al inicio de la jornada, en los patios, observando aula e incluso dictando clases una vez a la semana, para conocer en profundidad a los estudiantes y sus necesidades.

Estos directivos son capaces de mantener un adecuado balance entre su nivel de exigencia hacia el desempeño de los docentes, y el apoyo que se les brinda para que puedan desarrollarse, constituyéndose como referentes pedagógicos.

Por un lado, los líderes promueven un clima de trabajo exigente y expresan altas expectativas sobre sus profesores, con el fin de motivarlos a aprovechar sus potencialidades. En la práctica, la exigencia se traduce en el monitoreo del trabajo docente, y en la transmisión de mensajes positivos respecto a sus capacidades, que los movilicen a mejorar. Como explica un docente, *“la directora nos enseñó que no había que perder el tiempo. Era de muy buen trato, una líder para este siglo. Sabía de educación como nadie”*.

Por otro lado, el apoyo brindado por los directivos se presenta a nivel técnico y subjetivo. En lo técnico, retroalimentan el trabajo docente y buscan maneras de fortalecer sus competencias, ya sea utilizando recursos internos o externos, como por ejemplo bancos de planificaciones y evaluaciones, la instauración del trabajo colaborativo entre los docentes e instancias formales de formación. A nivel subjetivo, crean un clima laboral caracterizado por la buena convivencia, confianza profesional, sentido de pertenencia con la institución, compromiso y motivación. Para ello, despliegan diversas actividades de socialización, dentro y fuera de la institución, en las que se estimula el desarrollo de la confianza entre los profesionales, así como el permanente diálogo con los docentes respecto de sus capacidades y propósito moral de la escuela y de su propio trabajo.

Gestión estratégica de las personas

Una de las primeras preocupaciones que tienen los líderes es la gestión estratégica de las personas. Ésta tiene por característica central aprovechar y desarrollar al máximo sus talentos. En primer lugar, los directivos cuentan con habilidades de negociación que les permiten gestionar contratos de trabajo con el sostenedor que favorecen la estabilidad del cuerpo docente, facilitando con ello la continuidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la conformación de una comunidad profesional.

En segundo lugar, luego de conocer el trabajo, habilidades e intereses de cada docente, los directivos muchas veces los

reasignan a cursos y niveles más apropiados a sus capacidades. Esto se ejemplifica en la experiencia de un profesor, quien sostiene *“yo creo que de alguna u otra manera los jefes tienen buen ojo. Yo trabajé cinco años en otro colegio y siempre hice lenguaje, no me apasionaba el lenguaje, pero lo hacía. Llegué acá y vieron que tenía un postítulo en matemáticas y comencé hacer clases de matemáticas y ahí me enamoré de nuevo. Me reencanté y empecé a aprender de nuevo”*.

En los casos con mejores condicionales iniciales para iniciar un proceso de mejoramiento, los directivos reasignan a los docentes de manera tal en que se especialicen en determinado subsector y nivel de enseñanza. Esto permitió a algunos profesores enfocar su experiencia y formación, mejorando la preparación de las actividades de enseñanza, y conformando departamentos. Además, estos directivos crean instancias de formación entre profesores, en especial para aquellos con poca experiencia o quienes se incorporan a la escuela. Estos docentes son acompañados por quienes tienen mayor experiencia en el aula, y conocimiento de los valores y cultura de la escuela.

Protección del tiempo para el trabajo pedagógico

Los directivos de los casos estudiados, enfatizan en su gestión la maximización del uso de los tiempos para el trabajo pedagógico, evitando todo tipo de interrupciones y distracciones, ya sea en aquellos tiempos destinados a la planificación y organización de la enseñanza, como para la realización de clases. Sin embargo, los líderes hacen modificaciones en la gestión del tiempo en las escuelas de acuerdo al nivel de desarrollo de cada una de ellas.

En escuelas que no cuentan con rutinas básicas de funcionamiento, los directivos asumen como principal objetivo el mejoramiento de la asistencia y puntualidad, tanto de los estudiantes como de los docentes, ya que ésta es una condición indispensable para lograr una mayor cobertura curricular. Asimismo, dentro de la jornada docente, destinan tiempos a la organización de la enseñanza, los cuales se exigen cumplir a cabalidad. Entre ellos se encuentran los tiempos de planificación y del trabajo colaborativo.

Por su parte, en aquellas que cuentan con procesos de normalización más instalados, los directivos focalizan sus esfuerzos en conservar los espacios y rutinas ya logradas, pero también avanzan en aprovechar de mejor manera el uso del tiempo en el aula, con el fin de que los docentes realicen clases más efectivas. Para esto, cuentan con prácticas de seguimiento de la cobertura curricular, que van desde la triangulación de cuadernos de los estudiantes y leccionario en etapas iniciales del proceso de mejoramiento, hasta la implementación de pruebas especializadas en las más avanzadas; o trabajan aspectos relacionados a la disciplina y clima de aula, con el fin de evitar interrupciones provenientes de los mismos estudiantes.

Política educativa: Oportunidad y movilizador de la mejora

En los casos estudiados, los cambios introducidos por las políticas educacionales en las últimas dos décadas han sido relevantes, especialmente la presencia y efectos del SIMCE, más recientemente de la Subvención Escolar Preferencial y también otras iniciativas más puntuales. Este liderazgo se traduce en el uso estratégico y selectivo de las iniciativas externas de mejoramiento, que recoge aquello que les parece útil y —sobre todo— preserva sus propósitos más allá de los cambios que se promueven externamente.

En todas las escuelas con procesos de mejoramiento estudiadas, los bajos resultados educativos fueron una clara señal para los directivos, que les alertó sobre la necesidad de tomar medidas concretas que les permitieran revertir su situación.

Lo otro que ha sido objeto de atención de todas las escuelas estudiadas, en especial en las municipales, es la necesidad de retener y/o conseguir matrícula suficiente. Por ejemplo, al inicio de su gestión, una de las directoras dedicó parte importante de su tiempo a revertir la amenaza de cierre de su escuela, mostrando los cambios logrados ante la comunidad, principalmente en infraestructura, equipamiento, y el nivel de exigencia, combatiendo el estigma que recae sobre muchas escuelas municipales.

Reflexiones finales

Como puede observarse, los líderes que logran mejorar escuelas de bajo desempeño, son capaces de gatillar procesos de cambio en la medida en que generan condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencien el trabajo docente en el aula. Estos elementos funcionan como un engranaje, sosteniéndose y reforzándose mutuamente, y son construidos y fortalecidos por los líderes de manera creciente, comenzando por los elementos más básicos que constituyen una primera etapa de normalización de las instituciones. En ésta, los líderes instalan prácticas que estructuran el funcionamiento cotidiano, y una vez que se encuentran en marcha, se encargan de consolidarlas y profundizarlas, en especial, en el área de la gestión técnico pedagógica, lo que permite alcanzar gradualmente mayores niveles de desempeño.

Sin embargo, el mejoramiento sostenido no descansa únicamente en la capacidad de los líderes de poner en marcha prácticas efectivas y un sostén cultural y subjetivo que las respalde, sino también en su capacidad de construir una comunidad profesional de aprendizaje comprometida con tales cambios. Para ello, los/as directores/as que inician procesos de mejoramiento involucran, primeramente, a todo el equipo directivo en este proceso, y éste es el que impulsa acciones tendientes a construir una comunidad profesional que asume como desafío y responsabilidad propia los logros de sus estudiantes. Mediante esta acción, el liderazgo se distribuye en la comunidad, reforzando la institucionalización de las mejoras y permitiendo la continuidad del proyecto más allá de los individuos que asuman la función directiva, en la medida en que la sucesión de directivos sea cuidadosa del proyecto escuela que han conformado.

REFERENCIAS

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. & Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. Santiago: LOM.
- Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. & Vanni, X. (2014). Lo aprendí en la escuela ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago: LOM.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2011). Successful school leadership: Linking with learning and achievement. McGraw-Hill Education (UK).
- Duke, D. L. (2009). Differentiating school leadership: Facing the challenges of practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. Wallace Foundation.
- Stoll, L., & Myers, K. (1998). No quick fixes. Perspectives on schools in difficulty. London: Falmer Press.