

APRENDIZAJES Y DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DE LÍDERES INTERMEDIOS DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

VALERIA PINTO SERGIO GALDAMES SIMÓN RODRIGUEZ (*)

Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN El propósito de este artículo es dar cuenta de los aprendizajes y desafíos presentes en un grupo de docentes participantes de un programa de formación de líderes intermedios en organizaciones educativas. Se analizaron los contenidos presentes en las agendas de aprendizaje profesional, y las dificultades para su implementación, en los propios establecimientos donde trabajan. El artículo propone que estos programas de formación deben considerar a un equipo ejecutor con conocimiento experto en el tema y experiencia de trabajo en el contexto educativo; la importancia de generar una alta coordinación con sostenedores y directores de establecimientos; la elaboración de un diseño metodológico que potencie el desarrollo de habilidades y capacidades de influencia a nivel individual y grupal; la necesidad de considerar que el desarrollo de líderes intermedios implica comprender la escuela como una organización; y la importancia de considerar la modificación de condiciones institucionales que se encuentran más allá de la escuela. Este trabajo profundiza la discusión de esta etapa en el desarrollo de liderazgo educativo.

PALABRAS CLAVE liderazgo, formación previa al cargo directivo, formación en contexto laboral

KNOWLEDGE DEVELOPMENT AND CHALLENGES FOR THE FORMATION OF INTERMEDIATE LEADERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

ABSTRACT The purpose of this article is to show the learning processes and challenges present in a group of teachers participating in a training and development program for intermediate leaders in educational organizations. We analyze the contents of the agendas of professional learning, and the difficulties of its implementation, in the schools these intermediate leaders work in. The article proposes that these programs of formation must consider an executing team with expert knowledge in the field and experience working in educational settings; the importance of a high coordination with stakeholders and school principals; the relevance of designing a methodology of learning for the development of influencing skills at an individual and group level; the need to consider that intermediate leadership development involves understanding the school as an organization; and the need to modify institutional conditions beyond the school. This work focuses the discussion of this stage in the development of school leadership.

KEYWORDS leadership, formation prior to school principal, formation in the work context

RECIBIDO 07 Abril 2010
ACEPTADO 15 Junio 2010
CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

* AUTOR PARA CORRESPONDENCIA:

Psicólogo, Coordinador Área Liderazgo y Gestión Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo de contacto: simon.rodriguez@ucv.cl

DOI:10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-6

ISSN 0717-7798

ISSNe 0718-6924

1. Introducción

Durante la última década, en Chile se ha instalado el desafío de lograr equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos los estudiantes. Esta discusión ha puesto en tela de juicio el nivel de competencias existentes en los profesionales del sistema, el estado de desarrollo organizacional a nivel de los establecimientos y administración intermedia, así como la capacidad de la institucionalidad vigente y el horizonte normativo propuesto en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y otros proyectos actualmente en discusión. Conceptos como eficacia, desempeño, rendición de cuentas, autonomía, cambio, innovación y mejora continua comienzan a ser significantes relevantes, así como amenazantes, para el status quo existente.

En este escenario, el desarrollo del conocimiento identifica el liderazgo de organizaciones educativas como una de las principales variables que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (OCDE, 2008). Esta relevancia se deriva desde dos fuentes: una conceptual basada en la investigación sobre mejora y efectividad escolar; y otra derivada de la existencia de políticas públicas que han posicionado el liderazgo y la gestión escolar como un aspecto prioritario para el mejoramiento educativo (Cox, 2003; Concha, 2007).

Desde la primera perspectiva, la evidencia indica que de los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después del trabajo en sala de clases, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (Mulford, 2006; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). A su vez, los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos que atienden a poblaciones con mayor vulnerabilidad (Mulford, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

La segunda perspectiva da cuenta de la instalación del liderazgo y gestión escolar en la agenda de política educacional, situándola como prioridad para el desarrollo de programas (OCDE, 2008). En concordancia con esto, el Ministerio de Educación de Chile ha ido desarrollado una serie de modelos, sistemas y modificaciones legales que buscan generar condiciones para el desarrollo de una política nacional en este ámbito. Entre las acciones desarrolladas a partir del año 2005, es posible señalar la generación de un Modelo de gestión escolar orientada hacia el mejoramiento continuo y el

logro de resultados de aprendizaje; así como también un Marco de actuación con ámbitos, criterios y descriptores para el ejercicio de la función directiva (Marco para la Buena Dirección). En el ámbito legal se han introducido una serie de modificaciones, las cuales han redefinido las atribuciones, funciones y responsabilidades de los directores de establecimientos educacionales; a través de la ley JEC (Ley N° 19.979) y la recientemente publicada Ley General de Educación. Asimismo, se ha establecido la evaluación de los directivos (Ley N° 19.979), la concursabilidad de los Directores y Jefes de DAEM (Ley N° 20.006) e incentivos para el mejoramiento de la gestión escolar, a través de la Ley N° 19.933 y decreto N° 176 sobre asignación de desempeño colectivo. Este conjunto de modificaciones legales a sido acompañada de una serie de sistemas que promueven la mejora continua de los establecimientos, a través de planes de mejoramiento escolar (Ley N° 20.248) y la evaluación de desempeño de establecimientos educacionales (SNED), junto con acciones de formación continua a través del Programa Liderazgo Educativo, perteneciente al Centro de Perfeccionamiento, Investigación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP), en diversas regiones del país.

De esta forma, se identifica las acciones de los líderes como una importante variable que incide en innovaciones en el trabajo docente, y en la mejora y cambio de las organizaciones educativas. Sin embargo, y pese a que actualmente existe una importante oferta de programas de formación, así como la preocupación por la elaboración de competencias y estándares, en Chile no se ha avanzado lo suficiente en comprender el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales de directores/as a través de su trayectoria profesional. A nivel internacional, la discusión indica los desafíos de distribuir y planificar la sucesión del liderazgo, sosteniendo y proyectando los esfuerzos de mejora, dando cuenta tanto de la relevancia de la formación progresiva y certificación pre-servicio de líderes, como del reconocimiento de líderes intermedios y docentes líderes en la organización escolar (Galdames y Rodríguez, 2010). Desarrollar estudios y analizar experiencias respecto de procesos de formación en etapas previas a cargos directivos entregará valiosas evidencias para conocer y comprender los desafíos de la construcción del liderazgo en contextos reales, otorgando sustento para la construcción de un mapa de formación y desarrollo de líderes.

Reconociendo esta necesidad, el Ministerio de Educación, a través del Programa de Liderazgo Educativo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), y en conjunto con el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, diseñó y ejecutó durante el año 2009 el curso "For-

mación en liderazgo para una gestión educativa de calidad”. El objetivo general fue fortalecer y desarrollar competencias transversales asociadas al liderazgo directivo en profesionales docentes con responsabilidades técnico pedagógicas de establecimientos educacionales subvencionados, de manera tal de favorecer el liderazgo al interior de sus unidades educativas. Este programa de formación se dirigió a docentes pertenecientes a establecimientos subvencionados dependientes de Corporaciones Municipales y Departamentos de Educación Municipal, que no pertenecen a equipos directivos, y que cumplen roles indicados en artículo 8° de Ley N°19.070¹.

El presente trabajo describe y analiza esta experiencia, organizándose en cinco partes. Primero, se indica la discusión que la revisión bibliográfica manifiesta sobre liderazgo intermedio y docentes líderes, y los referentes teóricos que el equipo ejecutor consideró para el diseño del programa desarrollado. Luego, se presentan antecedentes respecto del diseño curricular y de los participantes de ambas modalidades de formación. Posteriormente, se describe la metodología aplicada que sustenta el análisis realizado de los trabajos de los participantes, desarrollando posteriormente los temas y dificultades identificadas por estos en el programa de formación. Para concluir, destacamos cinco aprendizajes que rescatamos de esta experiencia, y de los cuales derivamos orientaciones para una política de desarrollo profesional para líderes intermedios.

2. Liderazgo y líderes intermedios

2.1. ¿Cómo definimos liderazgo?

La preocupación por identificar los elementos críticos del liderazgo se remonta a la antigüedad (Marzano, Waters y McNulty, 2005). En su trabajo, Ciulla (en Kort, 2008) revisa lo que tienen en común 221 definiciones de liderazgo. A su vez, Cuban identifica más de 350 definiciones de liderazgo, lo que da cuenta de una comprensión difusa sobre lo que es y no es liderazgo (Cuban en Bush y Glover, 2003).

¹ Las funciones técnico pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación, previo informe de los organismos competentes.

En el reciente trabajo de Seashore, Leithwood, Walstrom y Anderson (2010), se indica que liderazgo puede describirse en torno a dos funciones principales: proporcionar dirección y ejercer influencia. Cada una de estas funciones puede ser desarrollada a través de diferentes maneras; y estas diversas prácticas se vinculan y distinguen los diversos modelos de liderazgo existentes.

Junto con lo anterior, estos autores señalan que el liderazgo se vincula con mejora de la organización. Dan cuenta que los líderes actúan en ambientes marcados por tensiones de estabilidad y cambio. Siendo estas tensiones variables complementarias y simbióticas en una organización; distinguen que la estabilidad es más propia de la gestión, mientras que la mejora es la meta del liderazgo.

Por su parte, en la revisión realizada por Bush y Glover (2003), identifican 4 conceptos que estarían definiendo liderazgo: influencia, valores, visión y gestión. Mientras que una gran cantidad de definiciones comparten que lo que identifica el liderazgo es la influencia; esta puede entenderse en relación a metas y valores personales y profesionales. A su vez, el concepto de visión ha ido aumentando en relevancia, principalmente por evidencias de estudios empíricos que dan cuenta que los líderes proveen, comunican, desarrollan y motivan una visión compartida en los integrantes del establecimiento. Finalmente, el concepto de liderazgo se solapa con el de gestión. Mientras que liderazgo se entiende como la influencia en la acción de otros en torno a metas deseadas; gestión es la mantención eficiente y eficaz de prácticas en el establecimiento.

Considerando la complejidad real en el desarrollo y ejercicio de conocimientos y habilidades de liderazgo, es que actualmente se propone tanto el diseño de una sucesión planificada, con etapas progresivas de experimentación y certificación, como el fomento del liderazgo distribuido, tanto a nivel de sistema como al interior de las escuelas (Galdames y Rodríguez, 2010). En un reciente documento elaborado por OCDE (2008), se ha recogido esta demanda, señalando como directrices de política la necesidad de distribuir el liderazgo, favoreciendo y alentando esta práctica.

Al respecto, Hargreaves y Fink (2008) identifican la distribución del liderazgo como uno de los principios para la sostenibilidad de la mejora. En el trabajo de estos autores señalan la “amplitud”, en la que el “liderazgo sostenible se extiende. Sostiene el liderazgo de los demás a la vez que depende de él” (p. 30). De esta forma el “líde-

razgo siempre es distribuido. Es un fenómeno fluido, que nada tiene de inmóvil” (p. 101).

2.2. ¿Quiénes son los líderes intermedios y cuál es su rol dentro de las organizaciones escolares?

El concepto de liderazgo intermedio, y de docentes líderes, ha ido ganando creciente importancia dentro de la investigación asociada al liderazgo educativo. Múltiples estudios han mostrado el efecto beneficioso que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, y colaborando activamente en la implementación de las reformas educativas en las escuelas (York-Barr y Duke, 2004; Supovitz, Sirinides y May, 2009). Más específicamente, el concepto de liderazgo intermedio sugiere que los docentes tienen un rol clave tanto en la forma en que la escuela se organiza, como en la forma en que se llevan a cabo las funciones centrales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje. Estas evidencias fundamentan la importancia de reconocer y estimular la emergencia del liderazgo, no sólo desde el rol del director y su equipo directivo, sino también en los distintos niveles al interior de la organización escolar.

No obstante lo anterior, una de las dificultades que ha debido enfrentar la investigación y el desarrollo de programas de formación en este ámbito, es justamente la ausencia de una definición clara y unívoca respecto a quienes son los líderes intermedios y cómo se puede comprender por tanto el concepto de liderazgo docente (York-Barr y Duke, 2004). En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o han asumido de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo. De esta manera, la definición respecto de quienes son los líderes intermedios no vendría dada por la existencia de un cargo de autoridad necesariamente, sino más bien por la capacidad de influir sobre las actitudes y comportamientos de los otros docentes (Supovitz *et al.*, 2009).

Los líderes intermedios también pueden ser reconocidos por las funciones que cumplen dentro de la organización escolar y sus ámbitos de influencia. Los líderes intermedios se caracterizan por ejercer su liderazgo principalmente a través del trabajo

colaborativo con sus pares, el cual se articula en torno al trabajo pedagógico y los problemas propios del quehacer docente. Entre las prácticas que los líderes intermedios realizan se encuentran:

1. La construcción de equipos de trabajo docente.
2. La construcción de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional.
3. El asesoramiento o *coaching* para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares.
4. Colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso.
5. Facilitar y otorgar entendimiento respecto a los cambios organizacionales y la implementación de acciones propias de las reformas educativas.
6. Generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje.
7. Confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza.
8. Colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones.

Si bien es cierto la investigación ha identificado una serie de funciones adicionales a las señaladas, es en el ámbito de la enseñanza donde el quehacer de los líderes intermedios cobra mayor relevancia, al potenciar y maximizar los efectos del liderazgo directivo sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes.

2.3. Formación en liderazgo previo a cargos directivos

Tradicionalmente, aprendizaje y formación se ha relacionado con el sistema de educación formal, mientras que su emergencia y empleo en contextos laborales es relativamente un nuevo fenómeno. Eraut (en Tynjälä, 2008) clasifica los tipos de conocimiento que la educación formal y los programas de formación profesional indican que proporcionan: a) conocimiento teórico, b) conocimiento metodológico, c) habilidades prácticas y técnicas, d) habilidades genéricas, y e) conocimiento general sobre la ocupación en cuestión. Si bien es cierto, la mayor parte de estos tipos de conocimiento se cree son transferibles, hay pocas pruebas sobre el grado en el cual estos conocimientos metodológicos, habilidades genéricas y el conocimiento general sobre una ocupación son adquiridos por los estudiantes, y sobre las posibilidades de que este

conocimiento teórico y habilidades prácticas posteriormente sean transferidas en el lugar de trabajo. Documentos y estudios empíricos apoyan estos resultados. Frente a la pregunta por su formación inicial, profesores y profesoras en ejercicio señalan críticamente que aprendieron poco y que no fue de utilidad a la hora de comenzar a realizar sus prácticas profesionales, tanto dentro como fuera del aula.

Lo que se sabe sobre el aprendizaje en contextos laborales es: a) la naturaleza de este aprendizaje comparte similitudes, como también diferencias, con el aprendizaje en contexto educativo, b) el aprendizaje en contextos laborales puede ser descrito en distintos niveles, c) el aprendizaje en contextos laborales es tanto un proceso formal como informal, y d) los contextos laborales difieren ampliamente en como apoyan estos aprendizajes. La Tabla 1 presenta las características y diferencias tradicionales entre el aprendizaje formal, entendiéndolo como contextos educativos formales, y el aprendizaje en contextos laborales (Resnick en Tynjälä, 2008):

Tabla 1.

Características y Diferencias Tradicionales entre el Aprendizaje Formal

Aprendizaje en educación formal	Aprendizaje en contextos laborales
Intencional (+ no intencional)	No intencional (+ intencional)
Prescrito en un curriculum formal, estándares de competencias, etc.	Usualmente no cuenta con un curriculum formal o competencias de salida
No contextualizado, caracterizado por el uso de material simbólico	Caracterizado por razonamiento contextualizado
Foco en procesos mentales	Foco en uso de herramientas + procesos mentales
Produce conocimiento explícito y habilidades generales	Produce conocimiento tácito e implícito y competencias ante situaciones específicas
Se proyectan aprendizajes esperados	Se proyectan en menor medida aprendizajes esperados
Énfasis en la enseñanza y contenidos de la enseñanza	Énfasis en el trabajo y en las experiencias laborales del principiante
Es individual	Es colaborativo
Tradicionalmente teoría y práctica se encuentran separados	Desarrollo del know how, conocimiento práctico
Separación de conocimiento y habilidades	Competencias tratadas de manera holística, no hay mayor distinción entre conocimiento y habilidades

Fuente: adaptado de Resnick (en Tynjälä, 2008)

Las implicancias para programas de formación continua son:

1. El desarrollo profesional debe ser visto como un proceso holístico en el cual la teoría no puede ser separada de la práctica, o la práctica no puede ser separada de la teoría.

2. Cuando los estudiantes o aprendices solucionan verdaderos problemas, ya sea en contextos laborales reales o en contextos simulados, ellos tienen que ser apoyados por herramientas e instrumentos conceptuales y pedagógicos que posibiliten la integración del conocimiento teórico con sus experiencias prácticas.

3. La participación en contextos reales es una necesidad, pero no una condición única y suficiente para el desarrollo de capacidades de alto nivel. La integración profunda de conocimiento teórico, práctico y autodirigido sustenta un alto desempeño.

Por su parte, siguiendo a Robertson (2004), el aprendizaje del liderazgo se basa en experiencias reales en el trabajo del líder, observación reflexiva de estas experiencias, oportunidades para preguntar y solucionar problemas, analizar y desarrollar nuevas maneras de pensamiento y conducción, y después probar nuevas ideas. Este modelo, basado en la teoría del aprendizaje de Kolb, propone que la experiencia profesional por sí mismo tiene gran valor en el desarrollo profesional. En concreto, la transformación de un líder se genera mediante los nuevos aprendizajes presentes en las experiencias diarias. A su vez, se basa en un proceso de formación y entrenamiento con pares. El desarrollo profesional comienza cuando el líder identifica y reconstruye una experiencia para abordarla con mayor cuidado, escuchando la retroalimentación de pares y de otros que trabajan con él/ella, combinando su información con esta nueva información exterior para desarrollar nuevos principios, conceptos y teorías para utilizar en su trabajo. Cuando el líder experimenta reflexiones con estas nuevas teorías, el nuevo aprendizaje probablemente ha ocurrido.

Las lecciones extraídas del estudio realizado por Darling – Hammond, LaPointe, Meyerson y Orr (2007), del *Stanford Educational Leadership Institute*, sobre programas ejemplares en formación de líderes en Estados Unidos, da cuenta que todos los programas de formación pre-servicio analizados compartían los siguientes elementos:

1. Un diseño curricular comprensivo y coherente, alineado con estándares profesionales y con exigencias del estado
2. Fundamentos y diseño curricular que enfatizan el liderazgo pedagógico y mejora de la escuela
3. Metodologías activas y centradas en el estudiante, que integra la teoría y práctica y estimula la reflexión

4. Estrategias de enseñanza-aprendizaje que incluye aprendizaje basado en problemas, investigación acción, proyectos o planes de acción en establecimientos reales, elaboración de reportes escritos, y portafolios con un importante evaluación y retroalimentación de pares, profesores y de los propios profesionales en formación
5. Equipos docentes de los programas de formación integrado tanto por profesores universitarios como por profesionales con experiencia en liderazgo y administración en establecimientos
6. Apoyo social y profesional, a través de estructura de cursos en cohortes, mentorías y asesoramiento por parte de directores con mayor experiencia
7. Exigente y riguroso reclutamiento y selección de profesores expertos con potencial de liderazgo
8. Buen diseño y supervisión de internados o prácticas, permitiendo a los profesionales en formación participar en responsabilidades de liderazgo por periodos importantes de tiempo, bajo la tutela de líderes expertos.

3. Diseño curricular y antecedentes de participantes

3.1- Diseño curricular

El programa implementado contempló dos diseños de formación: un diseño exclusivamente presencial, y un diseño *b-learning*. Para ambas modalidades, se trabajó en base a los siguientes 5 módulos: Liderazgo, trabajo en equipo, comunicación para la interacción, gestión de la innovación y gestión del tiempo (Ver Tabla 2).

Tabla 2.
Módulos de formación

Módulo	Definición	Objetivos	Contenidos
Liderazgo	Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.	<ul style="list-style-type: none"> - Revisar el liderazgo como concepto - Revisar y analizar los componentes y practicas principales de liderazgo señalados en la bibliografía - Identificar recursos y brechas para el desarrollo del liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo transformacional y liderazgo distribuido - Liderazgo y Proyecto Educativo Institucional - Componentes y prácticas de liderazgo centrado en el aprendizaje

Gestión de la innovación	Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el concepto de innovación en la cultura escolar y las tensiones que esta produce. - Reconocer en sus prácticas habituales estrategias de apoyo a sus pares en la implementación de innovaciones - Desarrollar estrategias para la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptos de cambio e innovación. - Asesoramiento y apoyo entre pares. - Estrategias de asesoramiento entre pares, integrando teorías de Marzano y Havelock
	Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los elementos de la comunicación activa - Identificar barreras de la comunicación en el ejercicio docente - Ejercitar mecanismos y herramientas de retroalimentación para una comunicación activa entre pares 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos y dinámica del acto comunicativo - Componentes de la comunicación activa - Diferenciación entre juicios, prejuicios, afirmaciones y pedidos, e interpretaciones en el acto de habla
	Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el rol de los equipos en el desarrollo de las organizaciones escolares - Analizar los elementos centrales de los equipos de alto desempeño y equipos adaptativos - Identificar las condiciones que favorecen el trabajo en equipo en las organizaciones escolares 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo y su relación con mejora en el desempeño. - Equipos de trabajo Adaptativos. - Equipos de alto desempeño
Trabajo en equipo	Organiza, planifica y sistematiza sus actividades en función de los objetivos y de la coordinación con los demás, apoyándose en las herramientas que dispone para ello, como también generando las propias adecuadas al entorno en el que se encuentra, siendo conciente a su vez, de las emociones que esta gestión conlleva.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las implicancias de la gestión del tiempo en el desempeño tanto personal como del medio en el que se desenvuelve. - Conocer herramientas de manejo que permitan el desarrollo y fortalecimiento de esta competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducción a la Gestión del tiempo - Gestión del tiempo y Desarrollo personal y organizacional: elementos claves y consecuencias de una gestión exitosa. - Herramientas de manejo para la gestión del tiempo

Fuente: elaboración propia.

Cada módulo se compuso de 25 horas pedagógicas de formación. El circuito de aprendizaje para cada módulo (ver Figura 1) se compuso de 3 talleres presenciales o 3 semanas de trabajo virtual, 1 asesoría individual por cada participante, y 5 horas pedagógicas para trabajo personal. Se desarrollaron también 3 jornadas de presentación, análisis y reflexión; dando un total de 150 horas pedagógicas.

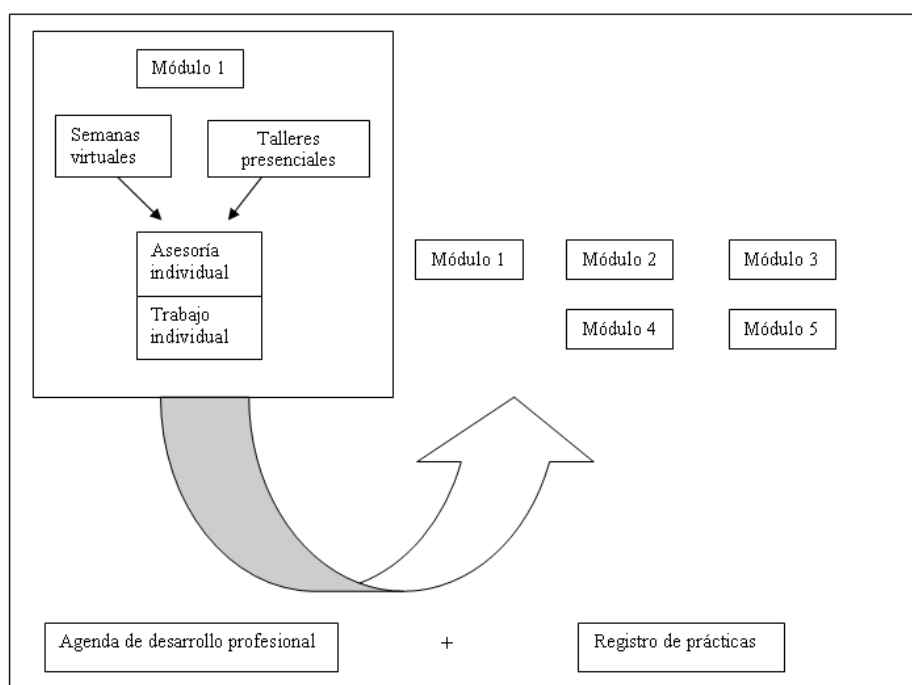


Figura 1. Circuito de aprendizaje

Al finalizar el primer módulo, se solicitó a cada participante identificar las demandas y desafíos emergentes desde el Proyecto Educativo de cada establecimiento, articulándolas con las categorías de prácticas de liderazgo revisadas en el primer módulo. Posteriormente, cada participante definió “brechas” de prácticas, diseñando acciones concretas para fortalecer y desarrollarlas. El documento resultante se denominó “agenda de aprendizaje profesional” (Ver Figura 2).

Actividad 3 Taller 3: Construyendo una agenda de aprendizaje

● *Consigna: El liderazgo efectivo no es solo un trabajo. Es una compleja interacción entre una gama de experiencias y cualidades personales y profesionales. De acuerdo a John West-Burnham y Jill Ireson (2006), en el corazón del liderazgo eficaz se cuenta con un modelo de aprendizaje que articula la reflexión personal con las acciones, permitiendo mejorar el entendimiento respecto de las acciones realizadas.*

Esta actividad es una propuesta para, en base a la articulación entre acción y reflexión, construir una agenda de aprendizaje que fortalezca sus prácticas actuales de liderazgo y las proyecte en el tiempo. La presente actividad corresponde al último a realizar en este módulo, siendo el producto del trabajo realizado en estos talleres. A su vez, esta actividad será la considerada para retroalimentar de manera individual.

Preguntas: ¿Cuáles son las brechas de práctica, y como puedo reducirlas?

Figura 2. Agenda de aprendizaje profesional

En los módulos siguientes se complementaba esta agenda, mediante la elaboración de tareas. El objetivo de cada tarea fue aplicar los contenidos tratados en situaciones reales, elaborando aprendizajes necesarios para el desarrollo de las prácticas a fortalecer. Junto con lo anterior, se solicitó a los participantes ir realizando un registro de las acciones consideradas en su agenda de desarrollo.

Cada tarea fue revisada individualmente de acuerdo a una rúbrica, elaborada en el diseño inicial de cada módulo, y que en general se compone de tres criterios: aspectos formales y de procedimiento, análisis de metas de desarrollo profesional, y análisis de acciones de agenda de aprendizaje. Los resultados de esta evaluación fueron vertidos en un documento denominado “informes de retroalimentación”, el que consta de 3 partes: en la primera se describen los resultados individuales; la segunda parte, corresponde a una síntesis de los resultados de la revisión realizada; y la tercera parte a preguntas para apoyar la reflexión en torno a las acciones declaradas en la agenda de aprendizaje. Finalmente, se concertaban reuniones con cada docente, para realizar una retroalimentación del trabajo, entregando el informe respectivo.

3.2. Antecedentes de los participantes

El total de participantes inscritos en el curso fue de 59. De este total, el 40,7% de los docentes realizó el curso en modalidad *b-learning*, mientras que el 59,3%, lo hizo en modalidad presencial. La mayor parte de los participantes provenía de establecimientos de educación básica.

En cuanto al género, el 74,6% de los participantes corresponden a mujeres, mientras que el 25,4% a hombres (N=59). El promedio de edad de los participantes era 42,28, la cual es ostensiblemente menor al promedio de edad de los directivos en Chile (54,12 años).

4. Metodología de análisis de los trabajos de los participantes

La evaluación de la experiencia centra su análisis en las agendas de desarrollo profesional de los participantes. Para esto, al finalizar el curso se recolectaron los documentos primarios de los participantes. Luego, se transcribieron estos documentos a un formato digital donde se analizaron a través de la técnica cualitativa de análisis de contenido. Esto fue apoyado por el *software* Atlas Ti 5.0.

Este análisis arrojó resultados en tres dimensiones: la primera permitió conocer la frecuencia de las distintas prácticas y así identificar las de mayor recurrencia; la segunda, relacionada con el nivel de desarrollo de la agenda, permitiendo conocer el avance en el cumplimiento de cada meta; la tercera vinculada a las dificultades asociadas a la implementación de las acciones, lo cual favorece el entendimiento de las complejidades que presentan los docentes en el despliegue de las prácticas.

5. Resultados

5.1. Análisis de contenidos de agendas de aprendizajes

En la Tabla 3 se presentan las categorías temáticas de las metas elaboradas por los participantes de ambas modalidades, junto con el porcentaje de frecuencia respecto del total de metas por cada modalidad:

Tabla 3.
Contenido de agendas de aprendizajes

Modalidad presencial		Modalidad B-learning	
Trabajo en equipo, para levantar mejoras al proceso de aprendizaje de los alumnos, y para revisar el PEI	41,9	Trabajo en equipo, para potenciar trabajo del departamento, organización de la escuela y/o para la realización del Plan de mejora y PEI	26,3
Mejorar y fortalecer las relaciones interpersonales/cultura organizacional	18,6	Potenciar el perfeccionamiento docente	18,4
Potenciar el perfeccionamiento Docente	11,6	Establecer tiempos de reflexión e intercambio de experiencias profesionales de aula entre colegas	13,2
Revisión de PEI	11,6	Mejorar y fortalecer las relaciones interpersonales/cultura organizacional	10,6
Establecer tiempos de reflexión e intercambio de experiencias profesionales de aula entre colegas	11,6	Revisar la visión del establecimiento	10,5
Desarrollo de Redes internas y externas	4,7	Vincular teoría y práctica	7,9
		Brindar seguridad y confianza a otros	7,9
		Conocer y comprometerse con la Ley SEP	2,6
		Optimizar las reuniones de apoderados	2,6

Fuente: elaboración propia.

Del total de temáticas, tres destacan por su alta frecuencia:

1. Los docentes buscan desarrollar el Trabajo en equipo, entendiendo que a través de un fortalecimiento de acciones coordinadas y colectivas se incidirá positivamente en la organización del establecimiento, articulando el desarrollo de planificaciones institucionales y la mejora de acciones en aula.
2. Mejora de las relaciones interpersonales, desarrollando una cultura organizacional positiva. Para los docentes es sumamente importante resolver en primera instancia el tema de la convivencia dentro del establecimiento educacional. Se trata de crear un tipo de clima organizacional que sea favorable a los cambios más profundos que desean desarrollar, y para ello, primero se deben estrechar el compromiso, confianza y colaboración entre los docentes y los directivos para así trabajar en pos de un objetivo común.
3. Fortalecer técnicamente el trabajo en aula, a través de potenciar el perfeccionamiento docente. Para los participantes un tema de trabajo es generar y ejecutar acciones de aprendizaje a nivel didáctico y disciplinario, aprendiendo y fortaleciendo la acción docente en aula.

El hecho de que el trabajo en equipo y la mejora de las relaciones interpersonales se encuentren marcadamente presente en las metas de los profesores, no es un hecho al azar. En conversaciones sostenidas dentro de las asesorías, se presentó como tema al inicio del programa ampliar la perspectiva laboral al mirar a la escuela como organización, y no solo como “el trabajo en aula”. A su vez, al finalizar los docentes manifiestan que ver la escuela como una organización, y relevar el trabajo en equipo, es el primer paso para poder desarrollar cambios profundos que apunten a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de los estudiantes.

5.2. Nivel de desarrollo de las agendas de aprendizajes

Respecto al desarrollo de las metas propuestas, su análisis distingue cuatro niveles: a) inicio: ha comenzado a implementar acciones asociadas a una de las metas, dejando otras sin iniciar; b) en proceso: todas las acciones definidas han comenzado a implementarse, o bien acciones asociadas a una sola meta; c) muy avanzado: algunas de las acciones asociadas a metas ya han finalizado de ejecutarse, mientras que otras no; d) cerrado: todas las acciones asociadas a metas se han ejecutado.

En el análisis realizado, se pueden visualizar el siguiente comportamiento (ver Figura 4):

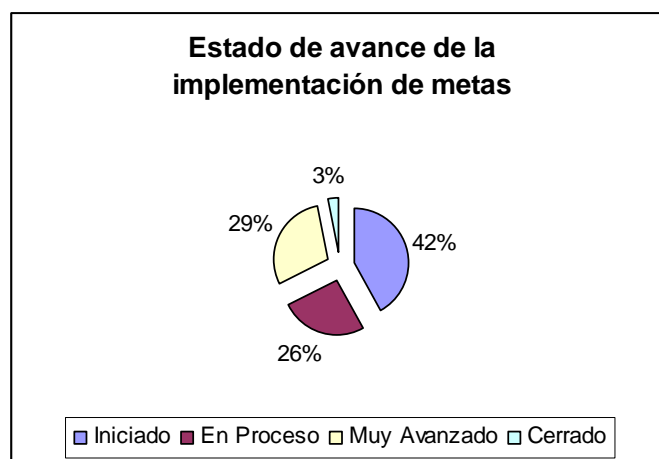


Figura 4. Desarrollo de agendas de aprendizajes

Al finalizar el programa, el 42% de los docentes posee un escaso desarrollo de las metas propuestas. En efecto, un gran número de docentes se encuentran en la etapa inicial, es decir, que éstos han dado a conocer las metas y las acciones a seguir tanto equipo directo y como a los docentes, sin un desarrollo cabal de las mismas.

En cuanto a las dificultades para la implementación de las metas diseñadas, los docentes apuntaron hacia los siguientes tópicos:

1. La no generación y definición de espacios de trabajo común entre docentes involucrados en las metas para la implementación de las acciones propuestas por el Líder Intermedio: 61,3%
2. Dificultades para organizar las numerosas actividades de fin de año, lo que trae como consecuencia que exista poco tiempo para la implementación de las tareas: 19,3%
3. Dificultades para invitar a participar o pedir ayuda a otros docentes para la implementación de las metas propuestas: 12,9%
4. Dificultades para trabajar con colegas que no aceptan las propuestas, y que cuentan con gran influencia entre los colegas. Esto trae como consecuencia que exista poca aceptación y apoyo hacia el desarrollo de las acciones propuestas por el líder intermedio: 3,2%

5. El no tener un cargo directivo dentro del establecimiento obstaculiza al docente para desarrollar las acciones propuestas: 3,2%

La dificultad manifestada con mayor frecuencia dentro de las asesorías fue la definición de espacios de trabajo común entre los docentes para la implementación de las acciones. Los profesores participantes manifiestan que sus colegas manifestaban escasez de tiempo, tanto por la sobrecarga de trabajo en el establecimiento como por la sobrecarga académica, puesto que muchos se encontraban realizando cursos de post grado, recuperación de horas, o se encontraban enfrentando el proceso de evaluación docente, lo que hacía priorizar estas acciones en detrimento de la colaboración para la implementación de las acciones propuestas por el líder intermedio.

5.3. Elaboración de acciones como proceso de aprendizaje profesional

Las dificultades que los docentes manifestaron en el diseño de las tareas tras la finalización de cada módulo son recurrentemente las siguientes:

1. Falta de tiempo disponible para el desarrollo de las tareas finales de cada módulo.
2. Dificultades para poder ingresar al Aula Virtual del curso.
3. Dificultades para entender a los expositores de los diferentes módulos por la utilización de un tipo de lenguaje considerado “muy elevado”.
4. Dificultades para desarrollar las tareas finales por falta de claridad de los expositores para explicarlas.
5. Dificultades para entender el procedimiento de algunas tareas finales (especialmente en relación a la tarea de Gestión para la Innovación).

De las 5 temáticas manifestadas por los docentes de ambos cursos, destaca “La falta de espacios disponibles para el desarrollo de las tareas finales de cada módulo”. En este sentido, los profesores expresaron claramente su escasez de tiempo, lo que trajo como consecuencia el atraso en su entrega. Un porcentaje importante se encontraban realizando la evaluación docente (elaboración de portafolios, preparación para recibir a los pares evaluadores), cursos de post título y/o roles en cuanto a la realización de actividades extra programáticas dentro de la escuela, lo que les significó una sobrecarga de responsabilidades, obstaculizando el hecho de poder desarrollar, y por ende, finalizar las tareas en los tiempos estipulados por el programa.

Por otro lado, se considera complejo entender “los procedimientos a seguir para el desarrollo de las tareas”. Los docentes consideraron en un principio confuso los ejemplos para el desarrollo de los productos finales, lo que afectaba en el desarrollo y puntualidad en cuanto a la entrega de los mismos.

Por último, se expresa la dificultad para “entender a los expositores de los diferentes módulos por la utilización de un lenguaje “muy elevado”. Dicha situación afectó la comprensión de los contenidos que se trataban dentro de las clases, por lo que algunos deciden recurrir a los documentos referidos a los contenidos que se desarrollaron dentro de las clases.

6. Conclusiones y discusión

Se describen 5 conclusiones según los siguientes tópicos:

1. Los programas de formación en liderazgo intermedio deben ser desarrollados por profesionales con conocimiento académico y experiencia respecto del trabajo en el sistema educativo. Esto potencia una mayor contextualización y puesta en discusión de los objetivos, contenidos y actividades realizadas.

Se proponen los siguientes criterios para la selección de relatores de módulos: a) conocimiento experto en el tema del modulo; b) conocimiento en profundidad sobre el sistema educativo. De esta manera, son profesionales que han trabajado y/o han realizado diversas acciones de desarrollo en escuelas y liceos, presentando “conocimiento en terreno” de los temas; como también participan o han participado recientemente en estudios empíricos sobre los respectivos temas.

Los criterios anteriormente señalados se reflejan en: a) capacidad para diseñar los módulos, adaptando las competencias a objetivos y actividades de aprendizaje; b) capacidad para identificar y/o elaborar materiales de apoyo bibliográficos pertinentes en cuanto a calidad y complejidad para los participantes; c) capacidad para utilizar ejemplos reales y contextualizados, respondiendo a las inquietudes de los participantes.

2. Programas de formación en liderazgo intermedio implica un diseño metodológico que profundice el componente de influencia del constructo liderazgo, presente tanto en relaciones de tipo individual como grupal.

El mayor porcentaje de metas presentes en las agendas de aprendizajes de los participantes el desarrollo del trabajo en equipo, como la mejora de las relaciones interpersonales. Los participantes consideran importante resolver estas variables para volver viables modificaciones e innovaciones en el trabajo docente. A su vez, las dificultades manifestadas por los participantes, y que en un alto porcentaje incidió en el bajo desarrollo de las acciones elaboradas en las agendas de desarrollo, conciernen a la definición de espacios de trabajo común, la organización de acciones realizadas cotidianamente, y las dificultades para sumar, invitar o pedir apoyo a colegas para las acciones propuestas. De esta forma, se presenta como desafío el desarrollo de habilidades y capacidades para captar la voluntad del otro e influir en la dirección sugerida por los líderes intermedios, generando acciones plurales, de tipo colectivas y distribuidas.

Un segundo desafío asociado es el diseño curricular y metodológico para el desarrollo de estas habilidades y capacidades. Al respecto, es posible proyectar diferencias metodológicas según dimensiones de las competencias que se busquen impactar. La hipótesis es que dimensiones declarativas, específicamente en lo referido a adquisición de conocimiento, se potencian en contextos virtuales. A su vez, dimensiones actitudinales y procedimentales, en los que se ponen en juego la integración, extensión y uso del conocimiento, se ven facilitadas en su mediación en contextos de interacción directa con especialistas y pares, los que a su vez debe presentar prácticas de alta actividad cognitiva y social en los talleres, “interviniendo” el discurso, y en definitiva, cuestionando las creencias de los participantes. A su vez, y como lo sugiere las evidencias de programas exitosos, implementar acciones de mentoría, internado y prácticas en establecimientos, fortalecería el aprendizaje a través de modelos expertos.

3. Desarrollar procesos formativos en liderazgo intermedio con impacto en el contexto laboral implica una alta coordinación operativa con sostenedores y directores de los establecimientos.

En términos generales para ambas modalidades, es necesario un alto esfuerzo de coordinación y monitoreo por parte del equipo ejecutor para mantener a los participantes, tanto en asistencia como en actualización de los temas trabajados. En este sentido, aún teniendo el permiso expreso de las respectivas jefaturas de áreas para que docentes destinaran 5 horas semanales para el curso, en la práctica esta decisión se ve mediada por los siguientes tres variables: a) desarrollo de actividades y compromisos relevantes al que deben responder como docentes (por ejemplo, evaluación docente

o cierre de semestres), o que se generan en el contexto municipal en el que trabajan (por ejemplo, llamados a movilizaciones); b) decisiones por parte de dirección del establecimiento para priorizar reuniones o actividades del establecimiento, estando mediada la autorización por dirección; c) poca experiencia en cursar programas de mayor duración y con exigencias reales de trabajo.

Las acciones realizadas para abordar estas variables fue el de mantener una constante comunicación con contraparte de sostenedores, así como con participantes que presentaban mayor retraso o inasistencias. A su vez, se decidió realizar un sistema de evaluación para cada módulo, informado y en terreno permanentemente. Estas acciones presentaron frutos. Sin embargo, pensamos que para una segunda versión es relevante fortalecer las condiciones para la participación de los docentes manteniendo una comunicación constante con dirección de cada establecimiento.

4. El desarrollo de líderes intermedios implica mirar y comprender la escuela como una organización.

Se releva la tensión de mirar a la escuela desde fuera del aula, es decir, desde el punto de vista de la organización, situación que sin duda significó una gran dificultad. Al finalizar el curso los docentes manifiestan que éste es el primer paso para comprender el desarrollo de cambios profundos que apunten a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de los estudiantes.

5. Fomentar el desarrollo de procesos formativos en liderazgo intermedio requiere de condiciones institucionales más allá de la escuela.

Una de las principales dificultades que actualmente existen para potenciar el desarrollo de un liderazgo intermedio y una sucesión planificada al interior de las escuelas, es la ausencia de un sistema de detección de docentes con potencial de liderazgo. Ello repercute en dificultades operativas para seleccionar docentes con capacidades reconocibles para participar en programas de formación en liderazgo o programas de formación en pre servicio, y en dificultades para conseguir un apoyo real al interior de las instituciones educativas para impulsar acciones de liderazgo distribuido por parte de los docentes que participan de estos programas de formación.

Los marcos legales vigentes, tales como la Ley de Concursabilidad directiva (Ley N° 20.006), Estatuto Docente (Ley N° 19.070) y el Decreto N° 453 sobre Registro Público

Nacional de Perfeccionamiento requieren modificaciones que permitan por una parte, promover e incentivar el acceso a docentes no directivos a cursos de preparación para acceder a cargos directivos, y por otra, maximizar los efectos potenciales que los cursos de formación en pre-servicio pueden tener sobre los postulantes que acceden finalmente a los cargos de dirección.

Resulta necesario también ampliar la población objetiva definida por el Decreto de educación N° 246, que reglamenta el Programa Liderazgo Educativo, para que este pueda impulsar programas de formación para aspirantes y no sólo para aquellos que actualmente se encuentran ejerciendo un cargo directivo.

Referencias

- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. USA: NCSL.
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 133-138.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. y Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Galdames-Poblete, S. y Rodríguez-Espinoza, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos: Una nueva etapa de formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64.
- Hargreaves A. y Fink, D. (2008) *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Kort, E.D. (2008). What, after all, is leadership? "Leadership" and plural action. *The Leadership Quarterly*, 19, 409 – 425.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. London: DfES.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 27-42.

- Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MINEDUC (2007). Situación del liderazgo escolar en Chile. Santiago: MINEDUC.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-22.
- OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación en Chile. Santiago: OCDE-Ministerio de Educación.
- OCDE. (2008). *Education and training policy: Improving school leadership*. Paris: OCDE-Ministerio de Educación.
- Tynjälä, P. (2008). *Perspectives into learning at the workplace*. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Robertson, J. (2004). *Coaching leaders: The path to improvement*. Ponencia presentada en la Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society. Dunedin, Nueva Zelanda.
- Seashore Louis, K., Leithwood, K., Whalstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minnesota: University of Minnesota – University of Toronto.
- Supovitz, J., Sirinides, P. y May H. (2009). How principal and peers influence teaching and learning, *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- York-Barr, J. y Duke, K (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 225-316.