



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Percepciones de la cohorte N° 27 del programa *Directores: Líderes en Acción (DLA)* acerca de las tareas de gestión administrativa y pedagógica dentro de un marco de mejora escolar

Delfina Walther

Legajo: 25206

Mentores: Graciela Cappelletti — Ma. Eugenia Podestá

Buenos Aires, Diciembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría agradecerles a mis directoras de tesis, *Gachy Cappelletti* y *Mariu Podestá*, por haberme enseñado, apoyado y aconsejado incansablemente a lo largo de este proceso eterno de elaboración del trabajo de graduación, repleto de altibajos, pero sin dudas desafiante.

A mi novio *Agustín*, quien siempre creyó en mí, y confió en mi capacidad para concluir el trabajo y dar por cerrada una etapa, cuando ni siquiera yo lo hacía. Gracias a su motivación constante y a su apoyo incondicional logré reunir la valentía y voluntad que por momentos se perdían en el camino.

A mis papás, *Lucía* y *Martín*, y a mi hermana *Mora*, por ser mi sostén incondicional siempre, y por haberme apoyado y alentado en la última etapa de elaboración de este trabajo de investigación.

A *Vicky Abregú*, que accedió a ser entrevistada para este trabajo, y quien siempre muy generosa y dispuesta me aconsejó, a la vez que aportó valiosos conocimientos cuando apenas arrancaba a pensarlo y escribirlo. También quiero agradecerle por haber leído y revisado el trabajo, tanto como la encuesta de percepción, en sus versiones preliminares.

Por último, me gustaría agradecer con especial énfasis a los *27 directores santafesinos protagonistas* de este trabajo, quienes fueron encuestados, aportaron su mirada profesional a partir de la reflexión sobre su propio quehacer en la escuela, y lo hicieron posible.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1	4
INTRODUCCIÓN.....	4
Estructura del trabajo de investigación	4
Trasfondo, objetivos y limitaciones del trabajo de investigación.....	6
Decisiones metodológicas.....	9
I. Tipo de enfoque y justificación de la perspectiva metodológica.....	9
II. Universo, muestra y unidad de análisis	10
CAPÍTULO 2	11
MARCO TEÓRICO	11
La mejora escolar como enfoque y como proceso.....	11
El enfoque de la mejora escolar vs.	13
las teorías reproductivistas de la educación	13
Formación, rol y liderazgo directivo.....	18
CAPÍTULO 3	25
DIRECTORES LÍDERES EN ACCIÓN (DLA).....	25
El programa: orígenes y antecedentes	26
Propósitos del Programa DLA	29
El Plan de Mejora Institucional.....	33
CAPÍTULO 4	35
ANÁLISIS DE LA ENCUESTA	35
Acerca de la gestión burocrática	37
y administrativa del director de escuela.....	37
La gestión pedagógica del director: situaciones de enseñanza, evaluación, observación y retroalimentación	57
Algunas ideas finales	85
CAPÍTULO 5	87
REFLEXIONES FINALES	87
APÉNDICE	91
BIBLIOGRAFÍA.....	94

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Estructura del trabajo de investigación

La tesina está organizada en un total de 5 (cinco) capítulos y dos secciones finales: “Apéndice” y “Bibliografía”. Al final del trabajo de investigación se podrá consultar la bibliografía utilizada. A continuación, se procederá a nombrar y describir brevemente en qué consta cada uno de los capítulos.

El lector podrá ver que el Capítulo 1 “Introducción”, se encuentra organizado en tres secciones, la primera abarca la estructura del trabajo y es la presente, la segunda abarca el trasfondo, los objetivos y las limitaciones del trabajo de investigación, y como último, la tercera contiene las decisiones metodológicas.

En la primera sección se introduce la estructura del trabajo de investigación, definida por el contenido de sus 5 (cinco) capítulos.

En la segunda sección se introducen las características principales sobre la corriente de la mejora escolar, así como también se introducen aspectos sobre la importancia del rol y el liderazgo directivo en la mejora escolar. Se explicitan los obstáculos que desafían la gestión escolar a nivel internacional. Además, se presenta el programa de capacitación profesional que se abordará: Directores Líderes en Acción (DLA). Como último, se despliegan el objetivo general, los objetivos específicos y las limitaciones del trabajo de investigación.

En la tercera sección se define y justifica el tipo de metodología utilizada, se menciona la relación que guarda la metodología escogida con el marco teórico de la investigación, se explicitan todos los componentes del diseño metodológico y se detalla la estrategia de análisis de los datos.

Más adelante, en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, se desarrollan el estado del arte y el marco teórico de forma conjunta. En este apartado recuperamos lo que ya se sabe acerca del enfoque de la mejora escolar, la formación directiva, el rol directivo en los procesos de mejora y su impacto en la escuela. Asimismo, hablamos de los orígenes y las características fundamentales de la corriente de mejora, así como de su visión y sus propósitos.

Queda definido y desarrollado el marco conceptual con los principales conceptos a utilizar a lo largo del trabajo. Se menciona la reciente historicidad de los cursos y programas de formación especializada para el director, destacando su relevancia actual y futura. Se defiende el papel de la educación como agente de cambio escolar, se desarrolla el rol clave del liderazgo directivo en la mejora de los resultados de aprendizaje. Se introduce y define el Plan de Mejora Institucional. Se explica su utilidad e importancia como herramienta fundamental en una gestión escolar encaminada en la mejora continua.

El Capítulo 3 “Directores: Líderes en Acción (DLA)” está dedicado enteramente a desarrollar el programa de formación directiva elegido. En este apartado se explicitan datos de la cantidad de cohortes y directores que ya pasaron por el programa DLA y se menciona desde cuando se implementa. Nos focalizamos en el rol directivo y como entra en juego en esta capacitación en específico. Se menciona cual es el valor agregado que aporta el DLA a la formación que ya traen los directores. Asimismo, pondremos especial foco en el módulo de trabajo llamado “El Rol de los Equipos Directivos en la Mejora Escolar” y su centralidad dentro del programa. Se desarrolla en mayor profundidad el Plan de Mejora como herramienta significativa de gestión y como eje clave que organiza la manera en que se piensa el programa de formación profesional en su totalidad.

Dentro del Capítulo 4 “Análisis”, se busca explorar los saberes que aplican los directores en sus escuelas, habiendo atravesado la experiencia del programa DLA en el pasado. Este capítulo focaliza en la encuesta de percepción cerrada aplicada como estrategia metodológica, que refleja los saberes, percepciones y tensiones que maneja un grupo de directores de escuelas secundarias públicas de Santa Fé acerca de su ejercicio cotidiano. Dichas cuestiones quedan plasmadas en los 30 enunciados de la encuesta analizados, y en el *doble rol* que ocupa el director de escuela. Por un lado, el rol de gestor administrativo, y por el otro, el rol de gestor pedagógico.

El Capítulo 5 abarca las “Reflexiones Finales”. Retomaremos los objetivos del trabajo y reflexionaremos acerca de los resultados desarrollados en el análisis.

Por último, hacia el final del trabajo, el lector encontrará las secciones “Apéndice”, en la que se adjunta el modelo de encuesta aplicada, y “Bibliografía”, donde podrá consultar toda la bibliografía y recursos utilizados para elaborar el trabajo de investigación.

Trasfondo, objetivos y limitaciones del trabajo de investigación

Existe abundante evidencia acerca del rol estratégico que ocupa el director en los procesos de mejora escolar, en tanto actor clave en la calidad educativa (Maureira 2006; Bolívar 2009; Bolívar 2010; Murillo y Román 2011; Mezzadra y Bilbao 2011 a.; Mezzadra y Bilbao 2011 b; Podestá y Abregú 2020). Asimismo, la literatura internacional sobre la mejora escolar es consistente en cuanto a las funciones que debería ocupar la dirección de toda escuela. Más allá de las tareas burocráticas y de gestión de recursos humanos, parecería existir cierto consenso internacional acerca de la función elemental de los equipos directivos: dirigir y orientar todo esfuerzo hacia aquello que promueva la mejora en la enseñanza como también en los resultados de aprendizaje (Gvirtz y Podestá 2007; Bolívar 2009; Bolívar 2010; Murillo y Román 2011).

En las últimas décadas, el término “liderazgo pedagógico” se ha repetido incansablemente en investigaciones sobre el enfoque de la mejora escolar, adquiriendo una posición de indiscutida relevancia. Son numerosos los libros, artículos, investigaciones y experiencias relatadas a nivel internacional que sitúan la función pedagógica del equipo directivo como factor clave para el éxito escolar (Bolívar 2010; Gvirtz et al. 2012; Veleda 2016; Podestá y Abregú 2020). Más aún, se ha comprobado que las escuelas que cuentan con fuertes figuras de liderazgo pedagógico en la dirección tienden a reflejar mejores resultados académicos que aquellas en las cuales el director dedica más tiempo a tareas administrativas (Gvirtz et al. 2012).

El liderazgo pedagógico está centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante décadas ha sido expresión de un modelo ideal para una buena dirección escolar, con el foco puesto en cómo mejorar la educación ofrecida por la escuela. Para los defensores de esta clase de liderazgo, no basta únicamente con tener directores que sean buenos líderes en la gestión administrativo-burocrática: la escuela está hecha para el aprendizaje (Bolívar et al. 2013). La condición necesaria para el éxito de las escuelas, será entonces la capacidad de sus líderes para mejorar la calidad de la práctica instruccional (Elmore, 2008 en Bolívar, 2009). Además, los equipos directivos de fuertes liderazgos pueden incidir en la creación de un ambiente y condiciones de trabajo propicias para el trabajo en las aulas (Bolívar et al. 2013).

A pesar de que en el último tiempo se ha puesto bajo la lupa lo imprescindible que resulta un liderazgo fuerte y consolidado del equipo directivo, es bien sabido que los déficits tanto como las debilidades estructurales en la gestión directiva son todavía apremiantes. La bibliografía documenta que uno de los mayores obstáculos que desafía una buena gestión del director es la dificultad del equipo directivo para priorizar lo importante por sobre lo urgente (Oubel 2017; Abregú 2018). Más aún, en la agenda del director muchas veces queda relegada la mirada sobre lo pedagógico y sobre lo que sucede en las aulas. La dimensión pedagógica suele tomar un lugar secundario en las ocupaciones de los directores. (Bolívar 2010; Murillo y Román 2011; Vaillant 2015; Veleda 2016; Oubel 2017; Romero 2017; Abregú 2018). De esta manera, resulta frecuente la gestión focalizada fundamentalmente en lo administrativo, en asuntos puramente burocráticos, como así también en la resolución de las contingencias inmediatas y de situaciones conflictivas (interpersonales, sociales, de responsabilidad civil, de infraestructura etc.) (Veleda, 2016). Otro obstáculo que suele desafiar la gestión directiva en Latinoamérica se asocia al uso y el manejo poco eficiente del tiempo en las escuelas, que imposibilita la dedicación a los asuntos pedagógicos en el grado que los directores desearían (Romero, 2017; Abregú, 2018).

También suele ser recurrente la falta de apropiación de instrumentos o herramientas que sirvan como guía en el recorrido de la mejora escolar, lo que lleva a que la toma de decisiones de gestión institucional y pedagógica se encuentre más basada en intuiciones y percepciones, que en evidencia empírica. En relación a lo anterior, debemos mencionar que en toda Latinoamérica el sistema permanentemente les exige a los directores cumplir con una serie de requisitos y cuestiones burocráticas que dejan poco tiempo para focalizar en otros puntos, la mayoría de las veces más prioritarios. Por esta razón, a muchos directores les cuesta apropiarse de herramientas de gestión escolar, como lo es el Plan de Mejora, y aplicarlas en la gestión cotidiana (Abregú, 2018).

En Argentina resulta imprescindible una mayor oferta de propuestas integrales de formación orientadas a la capacitación del equipo directivo, que sepan contemplar la magnitud y complejidad de su tarea. Así, tal como lo deja en claro Veleda (2016), una formación completa y un acompañamiento personalizado del perfil directivo deberían ser consideradas prioridades centrales para los futuros gobiernos.

El tema general en el que se enmarca el presente trabajo de graduación es la mejora escolar y el rol del director en dicho proceso de mejora. Bajo esta línea, a fin de indagar en los retos que plantea la formación de directores, recuperamos la propuesta formativa

del programa de desarrollo y actualización profesional “Directores: Líderes en Acción” (DLA) organizado por el área de Extensión de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA).

Este trabajo surge a partir del interés por indagar en el campo de conocimiento sobre la formación de directores, y a su vez, pretende sistematizar algo que viene ocurriendo en el plano de la práctica, de lo empírico. Si bien se advierte que se ha realizado una investigación sobre el programa DLA con anterioridad, este trabajo busca explorar puntualmente las percepciones sobre las distintas tareas de gestión escolar que sostiene la cohorte número 27, luego de su transcurso por el programa de capacitación directiva. Particularmente, nos interesan las percepciones y tensiones que el grupo de directores pueda revelar acerca de las tareas de gestión administrativa y pedagógica, luego de haber cursado el programa DLA.

“Directores: Líderes en Acción” funciona como una propuesta de desarrollo y actualización profesional integral y personalizada. Se trata de una iniciativa completa e integradora que busca abordar temas claves en la agenda del director, con una mirada transversal e interrelacionada entre todos los contenidos que ofrece. Además, pretende formar líderes pedagógicos para el cargo directivo, sin ignorar la creciente complejidad del rol, apuntando a la mejora escolar sostenida en el tiempo (Abregú, 2018; Podestá y Abregú 2020). La propuesta comienza con una semana intensiva de capacitación en la que los directores cursan diferentes módulos de trabajo con varios especialistas a cargo, y luego continúa a lo largo de 4 (cuatro) meses mediante una modalidad de acompañamiento virtual.

Sabemos que a lo largo del tiempo se ha ido investigando de forma exhaustiva bajo la línea teórico-práctica de la mejora escolar. Aun así, creemos que el valor y aporte de esta tesina está en la exploración de las percepciones de un grupo de directores argentinos de escuelas de gestión estatal, sobre su propia gestión y ejercicio, luego de haber cursado un programa de formación profesional de la naturaleza del DLA.

El objetivo general será indagar los saberes que pone en juego un grupo de directores santafesinos, que ha participado previamente del programa DLA, en su ejercicio cotidiano como directores de escuela pública de gestión estatal.

Como objetivos específicos nos proponemos los siguientes:

- Identificar las percepciones y tensiones que presentan los directores respecto a su propia gestión, basándonos en las respuestas que ofrecen acerca de la realidad escolar que los rodea.

- Sistematizar los modos de abordar las tareas de gestión de los directores, dando cuenta de sus decisiones y acciones en dos planos: administrativo y pedagógico-didáctico.

Habiendo mencionado nuestros objetivos, cabe destacar que el trabajo no está exento de algunas limitaciones. En primer lugar, podemos mencionar que debido a la elección de un solo caso y al tipo de muestra chica, las ideas finales alcanzadas no serán extrapolables. Esto significa que no podrán ser generalizadas ni utilizadas para otros estudios de enfoque similar. En segundo lugar, se trata de un estudio exploratorio que se propone indagar, por lo que de ninguna manera las reflexiones finales podrán ser interpretadas con sesgos evaluativos.

Decisiones metodológicas

I. Tipo de enfoque y justificación de la perspectiva metodológica

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se optó por un enfoque metodológico cualitativo. Se presentará un estudio de carácter descriptivo-exploratorio, centrado en el análisis de los resultados obtenidos en una encuesta de percepción cerrada.

En relación al marco teórico planteado, este tipo de enfoque es útil dado que nos permitirá identificar las percepciones que tienen los propios directores sobre las tareas de gestión que llevan a cabo— o no — diariamente. Analizaremos las percepciones dentro de un marco de mejora escolar, tratando de establecer vínculos con los conceptos y bibliografía presentada en el Capítulo 2 “Marco Teórico”. Asimismo, el enfoque cualitativo nos permitirá identificar los saberes y/o aprendizajes que ponen en práctica los directores bajo su rol de gestores, tanto en el plano administrativo-burocrático, como en el pedagógico-didáctico.

Los cambios en el funcionamiento escolar, tal como menciona Podestá (2003), recién pueden considerarse una mejora efectiva cuando se logra mantener el foco institucional, de manera simultánea, en dos dimensiones centrales. Por un lado, la gestión y conducción del director de escuela debe estar focalizada en la dimensión administrativa y burocrática. Por otro lado, también resulta fundamental atender la dimensión pedagógico-didáctica, que considera el plano de la enseñanza y el aprendizaje. Esta

dimensión no debe ser subestimada bajo ningún concepto por el equipo directivo, ya que se encuentra “en el corazón de cualquier proceso de mejoramiento escolar” (Podestá, 2003, p.26). Es necesario considerar que las estrategias de mejora escolar implementadas de modo aislado, sin antes haber logrado un funcionamiento endógeno propicio a la mejora, tienden a fracasar. Resulta casi imposible asegurar una mejora prolongada en el tiempo sin contar con las condiciones escolares aptas para sostener todo el proceso.

II. Universo, muestra y unidad de análisis

El universo de este estudio de enfoque cualitativo queda determinado por todas las cohortes de directivos que participaron, desde sus orígenes, en el programa de desarrollo y actualización profesional “Directores: Líderes en Acción (DLA)”. La muestra que hemos tomado para este trabajo de investigación coincide con la cohorte N°27 de “Directores: Líderes en Acción”. Finalmente, la unidad de análisis aplicada es la encuesta de percepción cerrada utilizada como estrategia metodológica.

La cohorte N°27 participó del programa de capacitación durante el período de abril a agosto del año 2018. El grupo que se capacitó fue de 35 (treinta y cinco) directores de escuela secundaria pública de gestión estatal, todos oriundos de la provincia de Santa Fé, aunque nuestra muestra quedó reducida a 27 (veintisiete) directores, dado el contexto bajo el cual la encuesta de percepción fue implementada. Desarrollaremos más sobre esta cuestión en el Capítulo 4 “Análisis”.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

Este capítulo se propone recopilar y explorar una serie de publicaciones académicas a nivel internacional que caracterizan el rol que ocupa un director de escuela y su influencia en los procesos de mejora. Además, en el capítulo se intentará desarrollar y profundizar sobre los conceptos centrales que utilizaremos en la tesina. A lo largo del Capítulo 2 se presentarán y desarrollarán los siguientes conceptos: la corriente de la mejora escolar; el proceso de mejora escolar; la formación, el rol y el liderazgo directivo en escuelas que mejoran; y el “Plan de Mejora Institucional”. Al hablar sobre liderazgo directivo haremos alusión a dos formas posibles — y complementarias — de ejercerlo: liderazgo pedagógico, liderazgo distribuido.

Se trata de un capítulo que fusiona el estado del arte, es decir, la bibliografía y el conocimiento acumulado sobre la temática elegida, con el marco teórico y aquellos conceptos teóricos puntuales que utilizaremos para desarrollar este trabajo de investigación.

La mejora escolar como enfoque y como proceso

Luego del fracaso de las grandes reformas curriculares de los años sesenta y setenta a nivel internacional, surge una nueva visión de cambio educativo que resalta la importancia y el valor de la escuela como factor fundamental para la mejora de la educación. Se trata de la corriente de la Mejora Escolar (School Improvement) que nace con una doble visión. Por un lado, reconoce que el cambio debe ser liderado por la propia escuela y, por el otro, tiene en cuenta que hay que centrarse en la cultura escolar para lograr la transformación educativa (Hargreaves et al. 1998 en Murillo 2003). De esta manera, surge la idea de la escuela como unidad básica del cambio, que contempla y recoge a los otros niveles, sin desprestigiar la importancia del aula y del conjunto del sistema educativo.

El movimiento de la mejora escolar reúne desde sus orígenes a investigadores comprometidos que estudian cuales son los procesos de cambio que deben llevarse a cabo en las escuelas para lograr una mayor calidad educativa, y, por sobre todo, que buscan mejorar y transformar las escuelas. Para Hopkins (2001), los cambios en el currículum,

los métodos de enseñanza, las prácticas grupales y los procesos de evaluación, son todos factores con alta capacidad de mejorar la performance de los alumnos, y por lo tanto, deberían constituirse el foco clave hacia donde orientar los esfuerzos de la mejora escolar. A lo largo de su desarrollo, el movimiento de la mejora escolar ha logrado acumular gran cantidad de conocimiento procedente de miles de experiencias de mejora, algunas más exitosas que otras (Murillo, 2003).

Según Fullan (1991) los cambios educativos que impactan directamente en el aprendizaje de los alumnos son aquéllos que implican la adquisición de nuevos conocimientos, la adopción de nuevas conductas y en algunos casos, hasta la modificación de ciertas creencias y/o valores por parte del cuerpo docente y directivo (Fullan 1991, en Hopkins, 2001).

Algunos especialistas señalan que las políticas de mejora de la educación han recorrido, a lo largo del tiempo, diversas “olas” o “fases” con incidencia en tiempos variables según el país del que se trate. Una primera fase alude a las estrategias “de arriba hacia abajo” implementadas con los gobiernos conservadores de los años ochenta. La segunda fase fue aquella dirigida a la reestructuración de la educación, que apuntó a rediseñar la organización de las escuelas y el ejercicio de la profesión docente. Por último, y más recientemente, se habla de una tercera fase que colocó el foco de la mejora en el aprendizaje de los alumnos y el rendimiento de la escuela (Bolívar, 2005).

A partir de una primera mirada general a la cuestión, se podría afirmar que el lugar de la mejora ha ido rotando, de la iniciativa de la administración política, a la institución educativa como unidad de cambio y, en el último tiempo, al aula como espacio privilegiado de intervención educativa. (Ibídem).

Ahora bien, si hablamos acerca del proceso de mejora escolar en sí, podríamos categorizarlo en tres etapas que en la práctica co-existen. La primera se corresponde a la etapa de iniciación, en la cual las escuelas deciden adoptar y proceder con el cambio. La iniciación es la etapa en la que se proponen e incorporan al sistema los cambios e innovaciones. La segunda fase alude a la etapa de implementación, que incluye las primeras experiencias al intentar poner lo nuevo en práctica. Esta etapa puede estirarse a lo largo de dos o tres años. Por último, a la tercera etapa se la conoce como fase de institucionalización y hace referencia al proceso de integración de las innovaciones a la práctica institucional cotidiana y a la manera usual de hacer las cosas. A veces puede ocurrir que en esta etapa la mejora desaparezca (Fullan, 1991 en Beech, 2015).

El enfoque de la mejora escolar vs. las teorías reproductivistas de la educación

El enfoque de la mejora escolar sienta sus bases en el contexto anglosajón, ofreciendo una respuesta a las teorías socioeducativas de la reproducción y la resistencia, al reivindicar el valor agregado que posee la escuela en la vida de los alumnos (Abregú y Podestá, 2018).

Las teorías sociológicas de la reproducción —la más conocida formulada por los sociólogos Bourdieu y Passeron— constituyeron uno de los intentos más sólidos para explicar el problema de la desigualdad de resultados educativos en materia de sociología de la educación.

Para los teóricos de las corrientes crítico-reproductivistas, la escuela no solo no aporta ningún valor agregado al alumno, sino que, por encima de todo, se encarga de reproducir y reforzar las desigualdades de origen. Por el contrario a los postulados liberales, que apostaban por la escuela pública como fuente de posibilidades para el desarrollo individual y la movilidad socioeconómica, desde esta línea se sostiene que la principal función de la escuela es la reproducción de la ideología dominante, como así también la reproducción de sus formas de conocimiento y la división social del trabajo (Giroux, 1986).

Por ejemplo, según Giroux (Ibídem), la escuela como institución solo puede ser concebida mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. De este modo, el autor argumenta que las escuelas son simplemente agencias de reproducción social y cultural, ya que legitiman la racionalidad capitalista y sostienen las prácticas sociales dominantes.

Siguiendo esta línea, la educación contribuiría a una desigual distribución del poder entre grupos o sectores sociales. Las posibilidades de acceso y permanencia en la escuela estarían estrechamente ligadas a las relaciones de poder existentes en la sociedad, definidas por la estructura social. Los autores crítico-reproductivistas coinciden en señalar que “la educación es un escenario de lucha en el que los sujetos puján por mantener su posición social”. (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008, p.80).

Habiendo mencionado todo lo anterior, las formas que asumiría la educación estarían entonces determinadas por las relaciones sociales que se hallan fuera de sí. Por el contrario a lo que afirman los defensores del enfoque de la mejora escolar, para los

autores reproductivistas, el contexto familiar adquiere un peso determinante en el campo educativo, dado a que se convierte en uno de los mayores condicionantes del éxito o fracaso escolar que obtendrá el estudiante.

En clara oposición a las corrientes de la reproducción y resistencia, la corriente de la mejora defiende el poder de la escuela para romper el círculo vicioso reproductivista que condiciona el punto de llegada de los alumnos. Esto queda demostrado en una investigación de Peter Mortimore (1998), que analizó el trabajo realizado en distintas instituciones educativas, teniendo en cuenta las condiciones sociales de los alumnos al momento de su ingreso, y comparó los resultados alcanzados para investigar la influencia real de la escuela. Dicha investigación demostró que podían lograrse resultados educativos dispares aún entre escuelas de contextos semejantes (Mortimore, 1998 en Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008).

Tras numerosas investigaciones a lo largo del tiempo, se ha podido corroborar la poderosa capacidad de la escuela para influir de manera positiva en los estudiantes, más allá de sus condiciones socioeconómicas y familiares particulares (Abregú y Podestá, 2018). Además, toda escuela es capaz de mejorar si se lo propone, siempre y cuando la mejora se consiga a partir del trabajo colaborativo entre un conjunto de actores institucionales y no únicamente gracias al equipo directivo. Dicha proposición abarca al conjunto de directores, docentes, staff administrativo, alumnos, padres, personal de mantenimiento y limpieza, y a toda la comunidad escolar en general (Hamlyn, 1996).

Ahora bien, si de marcar la diferencia se trata, cada escuela posee un margen distinto de alcance tanto como de posibilidades de acción. Aunque las escuelas dispongan de recursos similares, no siempre disparan el progreso de sus alumnos a un mismo nivel, ritmo o magnitud. Ciertas escuelas impulsan la mejora en los aprendizajes de los alumnos de tal manera, que desafían cualquier prejuicio o condicionante que pueda sostenerse respecto a sus posibilidades. En otras palabras, existen escuelas que se destacan por aportar un mayor valor agregado a la trayectoria de sus estudiantes (Hamlyn, 1996).

La pregunta es la siguiente: ¿Cómo hacen esta clase de escuelas para romper el vínculo entre desventaja socioeconómica y performance educativa?. Para Hillman (1996), lo logran construyendo una visión institucional, desafiando a todos los alumnos sin importar sus capacidades, y promoviendo cierto tipo de políticas y prácticas institucionales específicas. Asimismo, las escuelas que mejoran contra todo pronóstico, son aquéllas en las que la experiencia sugiere ir para adelante sin importar los obstáculos, siendo instituciones en las que existe una cultura del logro y un optimismo invencible. Se

trata de escuelas que defienden una “filosofía del hacer” y en las que existe posibilidad de mejorar continuamente lo que se hace. (Hillman, 1996 en Hamlyn, 1996).

La línea de investigación sobre mejoramiento escolar busca conocer cómo se generan los procesos de cambio que permiten a las escuelas mejorar su calidad y, con ello, los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto, su foco está en los procesos y la cultura escolar, así como en comprender por qué las escuelas cambian, y conocer las estrategias que permiten alcanzar ese cambio (Bellei et al. 2014). En otras palabras, la corriente de la mejora apunta a comprender los procesos y estadios del cambio que conducen a resultados exitosos (Stoll y Fink, 1996). En cuanto al proceso de mejora escolar, su meta principal es realzar el desarrollo en las escuelas, mejorar la trayectoria educativa de cada estudiante, y, al mismo tiempo, mejorar los resultados académicos alcanzados.

Si cada escuela es única, cada contexto es único y los alumnos son únicos... el proceso de mejora también lo será. Cada escuela intentará sumergirse en el proceso de cambio de manera distinta, desde un enfoque particular, vinculado a su propio entorno. No existe una ruta mejor que otra, ni una estrategia aplicable a todas las escuelas por igual que resulte más conveniente. Algunas puertas hacia la mejora son abiertas “desde adentro” de la escuela y otras “desde afuera”, a partir del apoyo de agencias y agentes externos (Stoll y Fink, 1996).

Es evidente que el enfoque de la mejora escolar defiende el papel de la educación como agente de cambio, restándole entidad a la influencia de las condiciones familiares y socioeconómicas sobre el aprendizaje del alumno. Tal como lo afirman Bellei et al. (2014), la influencia que ejercen las condiciones socioeconómicas en el desempeño de los alumnos puede ser atenuada e incluso revertida mediante el trabajo consistente de la escuela. Dicho en simples palabras, para esta corriente no existe alumno que, asistiendo a la escuela, no pueda aprender.

Siguiendo esta línea, una investigación estadounidense de diez años de duración, ha demostrado que en escuelas menos eficaces, los directivos tienden a categorizar el “ambiente familiar” como un obstáculo para el aprendizaje, en contraste a los directivos de escuelas más eficaces, que no consideran el factor “contexto” como un factor dominante sobre el desempeño estudiantil. (Stringfield y Teddlie, 1993). Además, existe evidencia de que en escuelas más eficaces, las expectativas familiares son importantes pero no tanto como las expectativas que sostiene la escuela respecto a sus propios alumnos y su potencial.

Una definición básica de eficacia es “la producción de un resultado deseado” (Levine y Lezotte, 1990 en Mortimore y Stoll, 1997, p. 9). Dicho lo anterior, la eficacia escolar es la corriente que investiga la manera en que el uso de diferentes recursos, procesos y arreglos organizacionales, afecta los resultados de aprendizaje deseados en la escuela, ya sea positiva o negativamente. Los investigadores de la eficacia escolar se encargan de estudiar la calidad y equidad escolar, para poder dar cuenta por qué existen escuelas más eficaces a la hora de promover mejores resultados educativos. Asimismo, existe una preocupación central en estudiar cuales son las características comunes que comparten las escuelas eficaces (Stoll y Fink, 1996).

Al igual que las investigaciones sobre la mejora escolar, los estudios acerca de la eficacia escolar surgieron como reacción a las visiones reproductivistas de la educación. Dichos estudios apuntaron a dar cuenta de por qué algunas escuelas eran más eficaces que otras, y a identificar los factores que contribuían a dar efectos positivos. Muchos especialistas han podido corroborar que, incluso tomando escuelas con recursos similares, ciertas escuelas funcionan de manera eficaz mientras otras no, dando la pauta de que lo que sucede en específico en cada escuela construye o no el cambio. Las escuelas más eficaces diferían enormemente del resto, tanto en resultados y aprendizajes alcanzados, como en términos de “ethos” y expectativas (Hopkins, 2007).

Es necesario alertar, sin embargo, que la escuela no debe pecar de un “optimismo ingenuo” a partir de una excesiva confianza depositada en sí misma. En relación a esto, Gvirtz, Grinberg y Abregú (2008) no lo podrían haber dicho mejor: “La escuela puede mucho, aunque no puede todo ni tampoco puede sola” (p. 152). De este modo, las autoras apuestan por un optimismo pedagógico no ingenuo, más bien crítico y reflexivo, que asume las responsabilidades y límites de la escuela como agente de mejora social. “Ni la escuela lo puede todo, ni la escuela es responsable de todo” (Ibídem, p. 150).

Hay que destacar que la corriente de la eficacia es complementaria a la línea de investigación de la mejora escolar. Tanto la eficacia, como la mejora escolar, comparten la confianza plena en el poder y en la capacidad de la escuela para generar cambio sostenido en el tiempo. También en ambas corrientes hay una fuerte preocupación por el contexto a la vez que una búsqueda de equidad y justicia en la educación, reconociendo que no todo depende de la escuela. (Abregú, 2018). Se hace necesario el reclamo de “(...) políticas educativas que posibiliten, acompañen y sostengan las mejoras” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008). No obstante, la experiencia de reformas educativas ha

demostrado que las políticas delineadas únicamente a nivel gubernamental no resultan, sino que la escuela debe situarse en el centro de la mejora.

Según Mortimore y Stoll (1997), con el paso del tiempo, las metas de la mejora escolar han ido fusionándose y resultando cada vez más similares a las de la eficacia escolar. Esto si se toma bajo consideración la importancia que ejercen los resultados de aprendizaje en las escuelas que pretenden mejorar, es decir, aquéllas que se proponen como meta principal alcanzar logros en el desempeño estudiantil con mayor efectividad. Los esfuerzos de mejora educativa sistémica apuntan a lograr mejoras en los aprendizajes de los alumnos tanto en relación a la calidad como a la equidad.

Una clara y sintética visión sobre la mejora escolar alude a la capacidad de la escuela para incrementar los resultados de aprendizaje de los alumnos, simultáneamente a su capacidad para manejar el cambio (Hopkins, 2005 en Bellei et al. 2014). La línea de investigación sobre la mejora se focaliza en los procesos que las escuelas atraviesan para ser más exitosas y lograr sostener la mejora en el tiempo (Stoll y Fink, 1996). Para algunos, una de las mayores responsabilidades del movimiento de la mejora escolar es idear estrategias que ayuden a las escuelas ineficaces a ser más eficaces, y a las escuelas eficaces, a mantener su nivel de eficacia y en lo posible incrementarlo (Hopkins, 2001).

Podríamos afirmar que el postulado del enfoque de la mejora escolar es que la escuela debe ser el centro del cambio (Murillo, 2003). En todo proceso de mejora escolar lo que se intenta es definir un norte, trazar un camino por el cual la escuela se encauzará, buscando optimizar los resultados de aprendizaje de los alumnos a la vez que el rol del docente y del equipo directivo en función de ello.

Siguiendo a Bellei et al. (2014), las escuelas que mejoran se constituyen:

“(…) espacios donde la gestión del currículo y la pedagogía son la preocupación institucional central, donde la planificación y seguimiento de estos procesos, así como la producción y posterior uso de información sobre ellos, tienen claros roles institucionales y se procura dotar de las mejores condiciones para que ello ocurra, conformando una verdadera comunidad de aprendizaje que continuamente está reflexionando sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 11).

Es importante destacar que para estos autores, la mejora se concibe como una constante en escuelas que día a día construyen una cultura de reflexión y de comunidad donde alumnos, docentes, directivos y demás integrantes de la institución tienen distintos roles y un peso específico en el proceso de la mejora escolar. Además, en las escuelas que mejoran, existe una convivencia escolar que facilita el aprendizaje y refuerza la motivación de todos los actores involucrados (Bellei et al. 2014).

Para Elmore y City (2007), la disciplina de la mejora escolar no surge en el intento de cumplir con un cronograma impuesto en la escuela, sino en el desarrollo de fuertes procesos internos para facilitar la permanente autorreflexión y automonitoreo en todas las fases del proceso de mejora.

Otra mirada sobre la mejora escolar es la que aporta Abregú (S/f), sosteniendo que el proceso de mejora en la escuela empieza con el acto de desnaturalizar lo naturalizado, es decir, aquello que en la escuela se da por sentado, para poder mirarlo desde otro lugar y con otra perspectiva, no como algo “dado” que siempre fue así, si no como algo continuamente mejorable.

Desde y a lo largo de este trabajo de investigación intentaremos aproximarnos a la noción de la mejora escolar considerando las distintas visiones y autores hasta el momento presentados. Creemos firmemente que todas las posturas resultan complementarias y están lejos de oponerse entre sí.



Formación, rol y liderazgo directivo

El protagonismo de los directores de escuela en América Latina es más reciente que antiguo, aunque es cierto que en los últimos años, y a nivel mundial, han comenzado a ocupar un lugar fundamental en el campo de las políticas públicas y las políticas educativas (Veleda, 2016). Hoy en día se vuelve indispensable alimentar la concepción de una política de fortalecimiento del cargo a través de la formación continua y permanente, que al menos en Argentina, aún no ha terminado de consolidarse (Ibídem). Las necesidades de formación directiva abarcan un amplio abanico de dimensiones. Desde las políticas educativas y sus marcos legales, hasta la conducción pedagógica o la relación con la comunidad, son todos aspectos, entre otros, sobre los cuales la mayor parte de los directores carece de formación específica (Veleda, 2016).

El equipo directivo, tal y como señalamos en la introducción de este trabajo, ocupa un rol central en los procesos de mejora. Su rol no está relacionado ni con las competencias de un buen docente, ni con las características personales innatas de los directores de escuela, sino que es consecuencia del desarrollo de ciertas habilidades y saberes específicos (Elmore, 2006 en Mezzadra y Bilbao, 2011 a.)

La formación tanto como capacitación de directores y líderes escolares resulta fundamental ya que son ellos los encargados de trasladar a la escuela las políticas

educativas, de modo que, si no están bien formados y apoyados, no habrá política —ni nacional, ni regional, ni local— que pueda ser eficaz. (Vaillant, 2015). La importancia actual que tiene el liderazgo pedagógico en la generación de políticas educativas para la mejora de la escuela ha llevado a considerar como crítico el desarrollo de programas de formación destinados a líderes directivos (Vergara et al. 2014).

En cuanto al liderazgo directivo en los procesos de mejora escolar, no podemos dejar de señalar su carácter fundamental, y existe abundante evidencia para sustentar este argumento, como ya se ha introducido con anterioridad (Maureira 2006; Bolívar 2009; Anderson 2010; Bolívar 2010; Murillo y Román 2011, Bellei et al. 2014, Blanco y Dagostino (S/f), Podestá y Abregú 2020). Así es que, por ejemplo, Bolívar (2010) menciona que “(...) el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación” (p. 10). Por su parte, Murillo y Román (2011) ratifican la influencia del liderazgo pedagógico de los directores en el desempeño cognitivo de los alumnos. Para estos autores, cuando el equipo directivo se libera del exceso de tareas administrativas y burocráticas, se empieza a notar una mejora real en la educación brindada por las escuelas. También Bellei et al. (2014) resalta la relevancia del liderazgo directivo en la escuela, particularmente por su influencia en la motivación, en las prácticas de los docentes y las condiciones en las que éstos trabajan.

Siguiendo esta misma línea, las autoras Mezzadra y Bilbao (2011 a.) señalan que los directores de escuela tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y pueden impactar en el desarrollo de sus competencias tanto como prácticas profesionales. Además, como líderes de las instituciones educativas, son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar, una de las variables que según los resultados de evaluaciones internacionales ha demostrado tener un claro efecto sobre los aprendizajes de los alumnos (Ibídem).

Se ha demostrado que en experiencias de mejoramiento escolar exitosas, sostenidas en el tiempo, los directores están sistemáticamente presentes como actores centrales, conduciendo, motivando y supervisando. De hecho, en algunos estudios, directamente no existe evidencia de mejora escolar alguna cuando la gestión es llevada a cabo por liderazgos débiles (Hamlyn, 1996). Son los directores los líderes que deben promover cierto tipo de cultura y clima escolar apto para el desarrollo y crecimiento profesional, para la innovación, así como también son los que deberían colocar la gestión pedagógica en el centro de su agenda. Las investigaciones de la última década demuestran que no existe ningún caso de mejora escolar sin contar con el liderazgo de directores que generen

un clima académico estimulante y colaborativo (Hallinger y Heck, 2014; Leithwood y Seashore, 2012; en Romero, 2017). Más aún, tampoco existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados (comunidades pobres, con escasos recursos, escuelas geográficamente aisladas, etc.) que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz (Anderson, 2010). Los líderes que empujan y sostienen los procesos de mejora, saben que las condiciones en las que trabaja el cuerpo docente determinan las condiciones en las que aprenden los alumnos. (Bellei et al. 2014).

El rol del directivo de escuela es clave en un sistema educativo como el argentino. Aun cuando carecen de autonomía para definir cuestiones estructurales del funcionamiento de una escuela, como por ejemplo, el uso del presupuesto, los directores son uno de los actores con mayor poder real en el sistema educativo para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y lograr mayor justicia educativa (Mezzadra y Bilbao, 2011 b.) Lo que es más, algunos autores han demostrado que el director es la segunda variable intraescolar –detrás de las prácticas de enseñanza de los docentes – que más influye en los logros de aprendizaje, sobre todo en las escuelas más vulnerables (Leithwood, 2004 en Mezzadra y Bilbao, 2011a; Leithwood et al., 2006; Barber y Mourshed, 2007 en Weinstein et al., 2015).

Sin embargo, para que esto ocurra de manera óptima y prolongada, es necesario que en las escuelas se generen las condiciones propicias. Se requiere de un rediseño en la estructura interna y el funcionamiento de la escuela para que los directores puedan ejercer un liderazgo centrado en lo pedagógico. La mejora a nivel del aula no puede sostenerse de manera permanente sin un adecuado funcionamiento en equipo y un trabajo colaborativo a nivel escuela. Está claro que si no se logra construir una fuerte capacidad interna de cambio, los esfuerzos innovadores e individuales de los docentes y directivos están condenados a quedar al margen o incluso tornarse inefectivos (Bolívar, 2005). Aquellos sistemas educativos que mejoran, logran implementar políticas que otorgan a los líderes escolares capacidades para gestionar de manera eficaz, centradas en la dimensión pedagógica del rol y con una mirada focalizada en los procesos de aula (Romero, 2017).

Tal como lo hemos desarrollado, el liderazgo pedagógico del equipo directivo resulta imprescindible, aunque existe otra noción, la del liderazgo distribuido, que combinada con la anterior tiene el poder de impactar notablemente en los procesos de mejora. ¿De qué se trata...?

Se entiende esta clase de liderazgo como una práctica más distribuida, democrática, dispersa en la escuela y reflejada en un conjunto de actores institucionales más que únicamente en la exclusividad del equipo directivo (Murillo, 2006). De este modo, los procesos de mejora escolar dependen de la acción conjunta y coordinada de todos los actores implicados. Según Murillo (2006), una tarea central del equipo directivo sería entonces establecer acuerdos y metas deseables, estimulando a la vez que desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de una competencia entre las distintas partes.

Tal como sostienen Gvirtz, Grinberg y Abregú (2008), desde un liderazgo distribuido, el director fomenta la participación colectiva logrando cooperación mediante metas comunes. Asimismo, brinda el apoyo y orientación necesarios, confía en las capacidades de los otros, amplía las voces y visiones individuales, señala el foco, y fija metas consensuadas.

Una característica fundamental de esta clase de liderazgo es la responsabilización colectiva por los resultados obtenidos. Esto implica que todos los integrantes del equipo se constituyen responsables de los logros tanto como de los fracasos institucionales, y se interesan por buscar soluciones en conjunto.

Practicar el liderazgo distribuido significa desarrollar un cambio en la cultura institucional, lo que implica el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en la gestión de la institución. De esta forma, se puede aprovechar el potencial de los diferentes actores en una causa común, y el liderazgo queda manifestado en todos los niveles (Harris y Chapman, 2002 en Murillo, 2006).

Esta propuesta implica el uso de los saberes, las aptitudes, las destrezas y el esfuerzo de todos. Hay que tener en cuenta que el liderazgo distribuido no consiste en delegar o asignar, desde una posición de poder, tareas o responsabilidades a los distintos actores, sino de aprovechar al máximo sus capacidades (Ibídem). Una de las mayores ventajas del trabajo colaborativo es que tiende a reducir la incertidumbre de la tarea, al mismo tiempo que minimiza la sensación de impotencia de los docentes. Pero, por encima de todo, la gran ventaja es que las culturas de trabajo en equipo están fuertemente comprometidas con la mejora sostenida y la búsqueda continua de métodos para mejorar la práctica, dentro y fuera de la escuela (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2008).

Por otra parte, en cuanto a lo que la formación de directivos refiere, debemos resaltar que solo hace un tiempo se habla de “formación especializada” para dichos cargos. Históricamente toda capacitación se destinaba al docente (Abregú, 2018). La

tradición en formación directiva, en Argentina, no estaba instalada, no existía, aunque en el último tiempo el panorama ha comenzado a revertirse. Es fundamentalmente en las últimas dos décadas que se comenzó a otorgar una creciente importancia a la necesidad de una formación especializada y continua para poder ejercer el cargo directivo (Abregú, 2018). Los directivos escolares comenzaron a ubicarse en la mira de las políticas educativas, por el reconocimiento de su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Así, la dirección pedagógica de las escuelas ha ido constituyéndose en una prioridad de las agendas de políticas educativas (Bolívar et al. 2013). A partir de este punto de inflexión, la formación y el desarrollo profesional permanente de los directores de escuela ha ido adquiriendo una posición central dentro de las políticas educativas dirigidas al liderazgo educativo (Weinstein et al, 2015).

Antes solía creerse que el director nacía con la capacidad de ejercer el cargo, o que la antigüedad en el cargo docente y la experiencia habilitaban el desempeño exitoso en puestos de liderazgo, cuando la realidad es distinta e infinitamente más compleja (Ibídem).

Muy por el contrario, expertos en el tema afirman que ser director es algo que se aprende, se construye todo el tiempo, con la constante necesidad de incorporar herramientas prácticas y saberes específicos para ejercer el cargo. La gestión escolar es un desafío permanente. (Gvirtz en Blejmar 2017; Abregú, 2018; Podestá y Abregú 2020). La función directiva en una escuela requiere de conocimientos, habilidades y competencias diferentes de las requeridas para enseñar en el aula. Si bien resulta necesario que los directores presenten ciertas cualidades personales a la hora de gobernar una escuela, las habilidades y competencias no son innatas, sino que se adquieren a través de una formación específica. Por esta razón resulta fundamental planificar e implementar un trayecto formativo de calidad para los cargos directivos. (Mezzadra y Bilbao, 2011 b.)

Directores: Líderes en Acción (DLA), es un programa de formación profesional que nace con el propósito de colaborar con los directivos en la construcción de saberes teóricos específicos y además busca trabajar con herramientas prácticas significativas para el fortalecimiento del cargo.

Una de esas herramientas o instrumentos útiles es el Plan de Mejora Institucional, que ayuda a direccionar, guiar y acompañar la acción escolar teniendo como fin último la construcción de una buena escuela (Gvirtz et al. 2015).

Según Abregú (S/f) el plan de mejora se constituye:

“(…) una herramienta para poder plantear metas que permitan superar los desafíos institucionales y pensarse como escuela en el mediano plazo, partiendo del aquí y ahora. Es una hoja de ruta que busca superar las planificaciones tradicionales que, partiendo de objetivos, proponen una serie de acciones para lograrlos. El Plan de Mejora propone revertir los términos de la ecuación y ya no partir de los objetivos “ideales” sino del diagnóstico de situación (…)” (Abregú, S/f, p.1)

Para la autora resulta casi imposible iniciar un proceso de mejora escolar sin contar con un diagnóstico institucional previo, que indique y ofrezca una pauta acerca de donde se encuentra “parada” actualmente la escuela (Gvirtz et al. 2012). Este diagnóstico permite comenzar a definir el problema tanto como los desafíos institucionales para elaborar planes de acción lo más ajustados posibles a las debilidades y fortalezas detectadas. Además, el sentido del plan mejora es marcar el norte y recordar hacia dónde va la escuela cuando los actores involucrados se pierden en el caos de las urgencias cotidianas (Gvirtz et al. 2015).

La bibliografía especializada destaca que la planificación del proceso de mejora resulta imprescindible. Para encarar una mejora genuina, es necesario que la planificación sea una instancia compartida, de intercambios y acuerdos con foco en los objetivos primordiales. Por lo tanto, la planificación es una proyección de deseo y consiste fundamentalmente en la definición conjunta de un cronograma de acción. Implica elegir lo deseado y hacerse cargo de lo renunciado (Gvirtz et al. 2015).

La elaboración del plan de mejora es inseparable de la construcción de un diagnóstico institucional previo. Existen dos etapas en el armado del plan de mejora. La primera es la identificación de los problemas institucionales y la definición de objetivos superadores. La segunda etapa consiste en la transformación de los objetivos en acciones de mejora. Para llevar a cabo el plan, es importante ser conscientes del punto de partida, tener en claro qué se busca y establecer líneas de acción concretas para lograrlo (Gvirtz et al. 2012).

Según Abregú (S/f) un plan de mejora tiene que partir de problemas concretos que atraviesan la escuela, incluir estrategias de intervención, definir indicadores de gestión esperables de lograr, incluir etapas de monitoreo permanentes e identificar responsables. Definir responsables implica nombrar cargos para cada tarea y línea de acción que se inicie, que no serán los únicos responsables pero que podrán dar cuenta de la continuidad de las acciones emprendidas (Ibídem).

A grandes rasgos, el plan de mejora es una estrategia clave para ordenar el trabajo y hacer rendir el tiempo. Sirve para poner el foco y que los directivos puedan dedicarse a lo pedagógico, ejerciendo una sana influencia en las escuelas, de modo que no sean las preocupaciones y situaciones emergentes las que marquen la agenda (Gvirtz et al. 2015).

No obstante, la experiencia muestra que la mayoría de los directores encuentra diversos obstáculos a la hora de elaborar un plan de mejora, y lo que es más, les resulta todavía más complejo desarrollarlo junto con el resto del equipo directivo y los docentes (Veleda, 2016; Podestá y Abregú 2020). Según algunos especialistas, la mayor dificultad podría estar relacionada, entre otras cuestiones, al trajín que implica la gestión diaria de una escuela (Abregú, 2018).

Lo cierto es que lo anterior se corrobora mismo dentro del programa Directores: Líderes en Acción (DLA), que evidencia algunas dificultades una vez llegada la instancia de elaboración del plan. Así lo demuestra la investigación coordinada por Beech (2015) sobre esta propuesta, que señala que uno de los mayores obstáculos se encuentra en la definición adecuada de indicadores de gestión, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Los equipos directivos suelen presentar inconvenientes a la hora de medir y evaluar el problema que han identificado en el diagnóstico institucional, dada la dificultad que les representa la construcción de indicadores de gestión apropiados y precisos. Otro obstáculo en relación a la elaboración del plan, que se evidencia en la misma investigación, se vincula a cuestiones estructurales del sistema educativo argentino y a la propia tarea del directivo que dificulta en gran medida su entrega.

Los principales impedimentos, que coinciden con los obstáculos para una buena gestión escolar identificados por la bibliografía internacional, se asocian a la falta de tiempo, la acumulación de tareas administrativas y la aparición de emergentes escolares a resolver como principal prioridad. También existe la dificultad de encontrar los momentos institucionales oportunos para abocarse a la elaboración del plan, y para reunir al equipo directivo y al plantel docente completo (Abregú, 2018).

Todos los obstáculos anteriormente mencionados son barreras propias del sistema educativo que inhiben las posibilidades que tienen los directores para ejercer un liderazgo pedagógico, aun habiendo recibido formación específica. Como es posible de apreciar, este panorama excede las posibilidades del director, muchas veces llegando a limitar su accionar.

CAPÍTULO 3

DIRECTORES LÍDERES EN ACCIÓN (DLA)

Para el desarrollo de este capítulo se ha sistematizado la información aportada por una investigación y una presentación sobre el programa “Directores: Líderes en Acción” (DLA), realizadas por un equipo de investigación ad-hoc de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés (UdeSA). Además, se han utilizado como fuente de información primaria los informes finales de ediciones anteriores del programa, elaborados para presentar a los distintos socios y entidades aliadas, y el libro *Directores: Líderes en Acción – Transformando la escuela* (Aique Grupo Editor, 2020), recientemente publicado.

“Directores: Líderes en Acción - Investigación sobre el programa de desarrollo profesional para directores de escuela” es una presentación que fue elaborada luego de que se publicara la investigación sobre el programa, que ha sido coordinada por Jason Beech¹ en el año 2015. El objetivo de la presentación fue compartir de forma breve y visual los resultados hallados por el equipo de investigación liderado por Beech, destacar las fortalezas de la capacitación, y también, poner en agenda y hacer visibles los puntos débiles a mejorar, a futuro, dentro de la propuesta DLA.

Tal como se ha planteado en el Capítulo 1, uno de los objetivos específicos que nos proponemos en este trabajo es “sistematizar los modos de abordar las tareas de gestión de los directores, dando cuenta de sus decisiones y acciones en dos planos: administrativo y pedagógico-didáctico”. Dicho lo anterior, dentro de este capítulo profundizaremos acerca de la propuesta DLA, y justamente, quedará explícito que el programa apunta a nutrir a los directores de un conjunto de saberes teóricos y herramientas prácticas afines tanto al área de la pedagogía, como al área de la gestión administrativa, que se integran transversal y articuladamente, y constituyen un soporte de gran utilidad para gestionar escuelas encaminadas hacia la mejora continua.

Resulta importante, a la vez que necesario, dedicar un capítulo entero a la presentación del programa, para que el lector pueda conocer la dinámica interna y el proceso que recorre cada director, desde el día uno, al participar en esta propuesta.

¹ Jason Beech es profesor de la Licenciatura, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación (UdeSA), ha sido también director del Doctorado en Educación (UdeSA, 2019) y de la Escuela de Educación UdeSA (2008-2014). Además, es investigador independiente del CONICET.

Como se mencionó, la muestra tomada para este trabajo de investigación está conformada por un grupo de 27 (veintisiete) directores santafesinos que han cursado el programa DLA en el año 2018, y algunas preguntas de la encuesta aplicada como estrategia metodológica refieren directamente a cuestiones internas del programa.

En síntesis, a fines de contextualizar al lector, presentaremos y desarrollaremos los orígenes y antecedentes de la propuesta de capacitación, y a su vez, también describiremos el formato, propósitos y características principales que componen el programa.

El programa: orígenes y antecedentes

El programa de desarrollo y actualización profesional “Directores: Líderes en Acción” (DLA) tiene su origen en el año 2010 en la provincia de Buenos Aires, Argentina. La propuesta de capacitación, que abarca tanto una modalidad presencial como una virtual, forma parte del abanico de programas de formación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, unidad académica que tiene como misión contribuir al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación argentina.

“Directores: Líderes en Acción” es un programa que surge de la búsqueda de una educación de calidad. Su finalidad es generar nuevos significados, nuevos sentidos y nuevas prácticas que se exigen en la gestión estratégica de las escuelas en la actualidad. Además, pretende contribuir en la consolidación de liderazgos fuertes y la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje para la conducción de las escuelas del siglo XXI.

La propuesta DLA ofrece a los participantes una formación integral a partir de nuevos aportes teóricos e instrumentales provenientes de los avances científico-tecnológicos recientes y de la revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y de gestión en la actualidad.

Para la realización y éxito del programa, a lo largo de los años se han establecido alianzas con distintas jurisdicciones del país, con los ministerios de educación provinciales, con organizaciones y fundaciones de la sociedad civil y, en algunas ocasiones, con empresas del sector privado.

La confianza mutua y colaboración efectiva entre universidad, sector privado, organizaciones de la sociedad civil y ministerios de educación, ha sentado una base sólida para el óptimo desarrollo e implementación del DLA. La convergencia estratégica de intereses y trayectorias de múltiples sectores ha contribuido, hasta el momento, con el fortalecimiento de los equipos de liderazgo y gestión de más de 1500 (mil quinientas) escuelas de Argentina, entre el año 2010 y 2019.

En un comienzo la capacitación estuvo dirigida únicamente a directores, pero en el año 2013, a pedido del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad, se logró implementar una edición especial de la capacitación, esta vez dirigida a supervisores de CABA, llamada “Supervisores: Líderes en Acción” (SLA). También ese mismo año se capacitaron alrededor de 400 (cuatrocientos) directores de escuela primaria de gestión estatal.

En el 2016, las Fundaciones del Grupo Petersen decidieron sustentar el programa, apoyando la realización de tres cohortes de “Directores: Líderes en Acción”, para las provincias de San Juan, Santa Cruz y Entre Ríos, y una cohorte de “Supervisores: Líderes en Acción” para la provincia de Santa Fé. Estos programas han contado con el apoyo de los Ministerios y Consejos Provinciales de Educación de cada una de las provincias. Al año siguiente, en el 2017, las Fundaciones de Grupo Petersen y los Ministerios de Educación Provinciales volvieron a apostar por cuatro cohortes más de directores, abarcando las provincias de Santa Fé (dos cohortes), San Juan y Entre Ríos. Asimismo, Proyecto Educar 2050 apoyó la realización de dos capacitaciones DLA para equipos directivos de la Provincia de Buenos Aires, en articulación con sus respectivas municipalidades, siendo Pilar y Trenque Lauquen los distritos seleccionados.

Ya entrados en el 2018, se incorpora otro aliado clave para el fortalecimiento y desarrollo del Programa DLA, que, complementando el trabajo del Grupo Petersen, ha brindado la posibilidad de capacitarse a un total de seis cohortes de directores a lo largo de todo el año. Se trata de “Red Escuelas de Aprendizaje”, una iniciativa de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, cuya intención ha sido construir un sistema de redes entre instituciones educativas públicas de la provincia, para dar lugar a la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje entre escuelas de distintos distritos. Dicha iniciativa apuntaba a mejorar el clima escolar, fortalecer los procesos de mejora continua, fortalecer las capacidades de gestión escolar, y consolidar el liderazgo pedagógico al interior de las escuelas.

En suma, durante el 2018 se han concretado tres cohortes apoyadas por el Grupo Petersen, dos con directores de Santa Fé y una con participantes de San Juan, y seis cohortes apoyadas por la Red de Escuelas, de mayor número y con directores oriundos de numerosos distritos de la Provincia de Buenos Aires. Por último, en el año 2019 se han llevado a cabo cinco cohortes de directores, todas co-gestionadas entre la Red y UdeSA.

Hasta la actualidad 37 (treinta y siete) cohortes de distintos puntos del país han participado del programa y más de 1.500 (mil quinientos) directores en total, provenientes de distintas provincias argentinas. Cabe destacar que la propuesta ha ido modificándose con el paso del tiempo, en base a las necesidades y demandas de quienes han participado, y gracias a los aprendizajes internos del equipo de especialistas del programa. Un claro ejemplo son los cambios que se han introducido a partir de la identificación de ciertos puntos débiles en el año 2015, tras la investigación llevada a cabo por un equipo ad hoc de la Escuela de Educación de UdeSA, coordinado por Jason Beech. Los cambios incorporados están relacionados a la entrega del Plan de Mejora Institucional y a la estructura del programa en su totalidad. Antes del 2015, la entrega del Plan no era un requisito a cumplir ni una instancia obligatoria para acreditar el programa.

En la actualidad, no solo la entrega es obligatoria, sino que además se llevan a cabo dos instancias de entrega, lo que permite identificar avances en lo elaborado por los directores y, además, permite ofrecer a los directores dos devoluciones detalladas para orientar y acompañar el trabajo en sus escuelas durante un tiempo prolongado. Esta modificación interna trajo mejores resultados para el éxito del programa, elevando la cantidad de planes entregados por los cursantes.

En cuanto a la estructura del programa, en el pasado, además de contar con la semana presencial de capacitación intensiva y el acompañamiento virtual a distancia, se realizaban dos jornadas o encuentros presenciales a lo largo de toda la propuesta. Un primer encuentro se concretaba a mitad de programa para profundizar sobre la temática de la mejora escolar y una segunda jornada de “intercambio de experiencias” se realizaba al finalizar el DLA. Hoy en día esto se ha modificado. Se lleva a cabo solo un taller presencial post primera entrega del Plan, para despejar dudas, afianzar saberes, dialogar sobre la primera entrega y comenzar a trabajar en la segunda. El taller suele ser dictado por dos especialistas del Equipo de Mejora Escolar del programa. No se realiza más la jornada de intercambio de experiencias, aunque siempre está presente la jornada de cierre del programa organizada por la universidad junto con las fundaciones y ministerios

aliados a cada cohorte en particular. Se trata de la instancia final del programa, en la que se entrega la certificación correspondiente a cada director.

Propósitos del Programa DLA

El DLA se plantea los siguientes propósitos:

- Promover la reflexión sobre la propia práctica de los directores.
- Fortalecer el rol pedagógico y de gestión del director para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar la generación de redes de aprendizaje entre los directores que los ayude a mejorar la gestión institucional y fortalecer su rol pedagógico.

El programa se propone que los directores se alejen por unos días de la gestión diaria para sumergirse en un espacio que promueve la reflexión profunda sobre las prácticas cotidianas, el rol de liderazgo del director y los desafíos de la escolaridad en general. El diseño y el modo en que se implementa el programa buscan dar reconocimiento a la experiencia y los conocimientos previos que trae el director, para, a partir de ello, construir y reflexionar sobre una educación que apunte hacia la mejora continua.

Podríamos sostener que el mayor valor agregado del programa, en cuanto a la formación del director, es su propuesta integral de trabajo transversal con múltiples contenidos y herramientas significativas, así como la iniciativa de trabajar con nuevas prácticas y significados atendiendo a las demandas de las escuelas del siglo XXI (Abregú, 2018). La propuesta busca hacer hincapié en aquellas temáticas que hoy en día un director de escuela no puede desconocer. De este modo, el aporte del programa a la formación directiva está relacionado justamente al abordaje profesional, completo y articulado de todas aquellas cuestiones que ocupan la agenda del director en la actualidad. Asimismo, el DLA busca facilitarle herramientas al director, que puedan servirle no solo para mirar su escuela, sino también para pensarla y re-pensarla constantemente. Son herramientas que, al mismo tiempo, sirven para consolidar un Plan de Mejora Institucional completo, focalizado en un diagnóstico real (Abregú, 2018; Podestá y Abregú 2020).

La propuesta está pensada para directores por una serie de razones. En primer lugar, como ya se ha mencionado enfáticamente en los Capítulos 1 y 2, dado a que estos se constituyen actores clave e imprescindibles para poder llevar adelante los procesos de mejora escolar. Además, el liderazgo directivo es el eje fundamental con el cual se puede lograr el mayor impacto a corto plazo en el funcionamiento de la escuela. Por último, se ha demostrado que los programas de capacitación de directores tienen potencial para impactar de forma directa en la gestión escolar, y de modo indirecto, en la mejora de los logros de aprendizaje de los alumnos. (Weinstein et al, 2015; Podestá y Abregú 2020).

Tal como se presentó en el Capítulo 1, como parte de la introducción a la tesina, el programa “Directores: Líderes en Acción” se desarrolla durante una semana intensiva de capacitación presencial, con diversos módulos a cargo de distintos especialistas, y luego, continua a lo largo de 4 (cuatro) meses a través de un formato de acompañamiento virtual a la distancia.

La manera en que se encuentra estructurada la cursada, los contenidos y las experiencias que se desarrollan en el DLA, tienen como meta central fusionar los diferentes enfoques y estrategias que se han implementado en el último tiempo en educación, junto con la propia práctica de cada director en particular. La prioridad detrás de esta organización es brindarle al participante un espacio para poder reflexionar acerca de su propio ejercicio, sus propias prácticas y el rol que ocupa en la escuela. Se trata de un espacio realmente muy necesario, que pocas veces los directores pueden brindarse al estar inmersos en la vorágine de la rutina diaria (Mezzadra y Bilbao, 2011 b).

Según la investigación coordinada por Beech (2015) , los aspectos más valorados de la propuesta DLA, bajo la mirada de los participantes de las cohortes que han tenido lugar en años anteriores son: la expertise académica y calidez de los especialistas; la modalidad intensiva de la capacitación presencial; el trabajo colaborativo; la articulación entre teoría y práctica; los recursos y temas abordados; y como último, el reconocimiento/valoración de su rol como directores, ya que los participantes afirman sentirse motivados luego de haber cursado el programa.

El programa integra diferentes temáticas afines tanto al área de la pedagogía como al área de la conducción y la gestión escolar, que se abordan transversal y articuladamente. Entre ellas se encuentran las siguientes: liderazgo pedagógico, concientización sobre altas expectativas, generación de confianza, generación de un clima propicio para el aprendizaje, asistencia al equipo docente en la planificación de la enseñanza, elaboración de un plan de mejora, gestión de indicadores como insumo en la

toma de decisiones, colaboración al interior de la institución, trabajo en equipo y conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Si en el programa estuviera presente únicamente la parte focalizada en la administración y conducción escolar, descuidando así la cuestión pedagógico-didáctica, la capacitación no tendría los mismos resultados... y viceversa. Si sucediera esto, la falta de profundización en lo pedagógico correría la mirada de lo que realmente es prioritario en las escuelas: gestionar en función de que todos los alumnos atraviesen su escolaridad habiendo aprendido los contenidos básicos.

Si bien los módulos de trabajo que cursan los directores durante la semana presencial pueden variar mínimamente con cada nueva cohorte, el formato de capacitación que se ofrece se mantiene siempre igual. Usualmente se llevan a cabo ocho módulos de trabajo, de cuatro horas reloj cada uno (aproximado), y dos conferencias de una hora y treinta reloj. Los módulos son organizados en base a temáticas exclusivamente pensadas y seleccionadas por el equipo de especialistas de la Escuela de Educación de la UdeSA, haciendo particular énfasis en generar un aprendizaje situado.

Los módulos y conferencias que se dictan en el programa, bajo la modalidad de “taller” que articula teoría y práctica, son los siguientes: El Rol de los Equipos Directivos en la Mejora Escolar; Enseñar y Aprender a través de Proyectos; Proyecto Institucional de Mejora: del dicho al hecho; Justicia Educativa para Equipos Directivos; Comunidades Profesionales de Aprendizaje; Comunicación y Trabajo en Equipo; Aulas Heterogéneas; Evaluación de los Aprendizajes; Observación de Clases; Neurociencias y Clima Escolar.

El módulo central dentro del formato de capacitación que se ofrece es “El Rol de los Equipos Directivos en la Mejora Escolar”. Este taller tiene como propósito brindar herramientas teórico-prácticas para fortalecer la gestión administrativa tanto como la pedagógica, y para orientar a los equipos directivos en su rol clave en los procesos de mejora escolar.

Los contenidos principales que se suelen abordar dentro de este módulo son los que se enuncian a continuación:

- Concepciones de gestión escolar. Corrientes y autores de mejora escolar.
- Los componentes de la gestión.
- El plan de mejora escolar.
- Los indicadores de gestión como punto de partida para la acción.

Además, otro de los propósitos fundamentales de este taller es ofrecer un espacio en el cual los directores puedan desnaturalizar lo naturalizado y “descubrir” la institución educativa desde nuevos lugares. Al correrse un poco y al tomar distancia de la rutina diaria uno se permite nuevas preguntas y surgen varios interrogantes: “¿Por qué esto es así? ¿Desde cuándo pasa? ¿Qué se logró hasta ahora? ¿Qué cosas sirvieron? ¿Cuáles no funcionaron? ¿Qué lecciones aprendimos? ¿Qué haríamos mejor esta vez?” (Abregú, S/f).

Como ya se mencionó, “Directores: Líderes en Acción” es un programa de desarrollo y actualización profesional cuya finalidad es capacitar a directores de escuela en nuevos significados y prácticas acordes a los desafíos que exige la gestión en la actualidad. Tiene una duración de aproximadamente 4 (cuatro) meses por cada grupo que se capacita, combinando instancias presenciales y virtuales.

Tal como sabemos, el programa inicia con una capacitación presencial de cursada intensiva. Tiene una semana de duración y se realiza en la sede de Victoria de la Universidad de San Andrés. Durante dicha semana, los directores se ausentan de sus escuelas para abocarse exclusivamente al programa. Aunque se reconoce el desafío que implica alejar al director de la gestión cotidiana, se concibe al DLA como una excelente oportunidad para mirar en retrospectiva y en perspectiva, y para reflexionar entre colegas y especialistas de primer nivel acerca de los desafíos del rol directivo. Alejar por una semana a los directores de las urgencias, los asuntos burocráticos, los problemas e inconvenientes con los que se enfrentan día a día es una decisión deliberada del programa, y una parte importante de su diseño.

La capacitación presencial se distribuye en módulos o “talleres” de capacitación de cuatro horas de duración, que focalizan en un tema específico. Generalmente, se dictan dos talleres por día, uno por la mañana y otro por la tarde. Desde su inicio en 2010, los módulos brindados variaron levemente en función de las demandas específicas de cada ministerio provincial, o de la capitalización de los aprendizajes surgidos de experiencias anteriores.

Luego de la semana presencial intensiva, los directores siguen en contacto virtualmente y deben participar, a través del “Campus Virtual” de la Universidad, en foros de trabajo colectivo en los que se publican diversas consignas relacionadas a la mejora escolar a lo largo de los 4 (cuatro) meses de acompañamiento virtual. Se trata de actividades que pretenden orientarlos en su gestión y servirles de insumo para la elaboración y/o perfeccionamiento de su plan de mejora institucional.

El Plan de Mejora Institucional

El plan de mejora institucional que deben entregar los directores durante la cursada del programa podría considerarse el eje clave que organiza la totalidad del programa, desde la semana presencial intensiva, hasta los meses posteriores de trabajo y participación en la plataforma virtual. No es casual que uno de los primeros módulos que cursan los directores durante la semana presencial es, justamente, el que aborda una introducción a la mejora escolar, focalizando en el liderazgo pedagógico, el rol del directivo en la mejora y la elaboración del plan propiamente dicho.

Asimismo, el resto de los módulos que se dictan en el DLA están estrechamente articulados con el módulo central de “El Rol de los Equipos Directivos en la Mejora Escolar”. Durante el dictado de los distintos talleres o módulos de trabajo, los especialistas, al tratar sus temas, aluden permanentemente a cuestiones vinculadas a los procesos de mejora escolar que suceden al interior de las escuelas. Todos los temas, nudos problemáticos y enfoques abordados en los distintos talleres, no son casuales, si no que han sido seleccionados con ciertos criterios: pretenden servir de insumo en el trabajo cotidiano del director, apuntan a un fortalecimiento del cargo y contribuyen al sostenimiento de los procesos de mejora al interior de la institución escolar. El norte de este programa de formación está marcado por la búsqueda de una mejora institucional continua.

Para acreditar el programa, resulta obligatorio cumplir con las dos instancias de entrega del plan de mejora institucional. Una primera instancia, en la que se espera que los directores entreguen una versión preliminar o “borrador” del plan, y una segunda instancia, en la que se pretende que los directores puedan modificar los aspectos débiles, pulir sus entregas e incorporar alguna/s de las sugerencias señaladas por el equipo de especialistas en la devolución.

Ahora bien... ¿qué es en concreto el “plan de mejora”? Según sostiene Abregú (S/f), el plan estratégico de mejora es una herramienta útil para plantear metas que permitan superar los desafíos institucionales y pensarse como escuela en el mediano plazo, partiendo de la situación escolar actual. Dado que el plan estratégico de mejora nace de problemas reales y no de metas ideales, para iniciar todo plan de mejora resulta fundamental la definición del problema a tratar. El primer paso hacia la mejora tiene que

ver con el registro de una falla, de un problema, de un aspecto aún no resuelto que genera disconformidad y requiere una solución... lo que posibilita una innovación.

El plan, tal y como se lo concibe en el programa DLA, se constituye una herramienta flexible que permite hacer continuos ajustes. No se lo construye de una vez y para siempre, si no que su filosofía radica, justamente, en la posibilidad de realizar constantes adecuaciones según las diferentes necesidades que vayan surgiendo y las evaluaciones institucionales que se lleven a cabo. El plan de mejora institucional parte de un diagnóstico, una realidad en concreto, no de objetivos. Dicho lo anterior y colocando el foco en el contexto de la escuela, se piensa en acciones que pretendan dar una respuesta lo más ajustada posible a ese contexto.

Dentro de la propuesta DLA, el plan de mejora no es más que un medio, una herramienta, dentro de una propuesta global de pensamiento estratégico ideada para la mejora escolar. Incluye un plan escrito, pero lo trasciende. El plan abarca pensar en acciones partiendo del presente y proyectando la escuela hacia escenarios futuros buscados, no sólo en el corto, sino también en el mediano plazo. Solamente comprendiendo que esta propuesta incluye ajustes y rediseños constantes, se podrá superar la lógica tradicional de planes escritos que van por un lado y acciones cotidianas que van por otro (Abregú, S/f).

La evaluación y el monitoreo permanente de las acciones son los componentes que posibilitan confirmar que se está en el camino correcto. Además, ayudan a redefinir las acciones y estrategias en caso de detectar una desviación de la meta. La evaluación se transforma en un proceso continuo y deja de ser una instancia al final de cada ciclo. Este tipo de evaluación permite tomar decisiones para la mejora y no únicamente evaluar resultados. Se trata de una concepción de evaluación innovadora, que supone evaluar procesos y redefinir las intervenciones las veces que sea necesario. De este modo, el trayecto recorrido no es menos importante que los resultados alcanzados.

En definitiva, tanto el plan de mejora como los indicadores de gestión tienen sentido solo si forman parte de un proceso de aprendizaje mayor y permanente en las instituciones. Se trata de un proceso que busca aprender de los errores, aprender de otros, descubrir nuevas y mejores estrategias, y mantener las buenas prácticas (Abregú, S/f; Podestá y Abregú 2020).

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

En este apartado se analizan los resultados obtenidos a partir de la encuesta de percepción cerrada aplicada como estrategia metodológica. La encuesta elaborada consta de una grilla de un total de 30 (treinta) enunciados relacionados a las temáticas cursadas en los talleres del DLA. La misma obtuvo un elevado número de respuestas, dado a que son 27 (veinte y siete) de un total de 35 (treinta y cinco) directores los que han colaborado con este trabajo de investigación. Cabe destacar que la encuesta se aplicó durante la jornada de cierre del programa DLA en Rosario, provincia de Santa Fé, a la cual algunos directores no pudieron concurrir, lo que influyó en la sutil baja en la cantidad de respuestas recibidas.

Para contestar, los directores han utilizado la siguiente escala de valoración cualitativa, presentada dentro de la grilla de enunciados:

- Sí/Siempre
- Bastante
- Moderadamente
- No/Nunca



La categoría “Sí/Siempre” representa el valor máximo y la categoría “No/Nunca” el valor mínimo. Los directores debían marcar con una cruz el casillero con la respuesta que consideraban indicada para cada ítem/enunciado. La encuesta se ha contestado de manera anónima, buscando elevar la veracidad de las respuestas y disminuir el sesgo. Además, se decidió elaborar el formato de la encuesta sin subtítulos ni subdivisiones para facilitar y agilizar el proceso de contestación. En la sección “Apéndice”, al final de este trabajo de investigación, se adjunta el modelo de encuesta aplicada.

Para el análisis de la encuesta de percepción se ha decidido dividir y agrupar el total de enunciados en dos dimensiones o ejes relacionados al rol directivo, teniendo en cuenta la naturaleza de cada enunciado en particular.

Por un lado, agrupamos todos los enunciados relacionados al rol “administrativo-burocrático” del director, bajo el subtítulo: “Acerca de la gestión burocrática y administrativa del director de escuela”.

Por el otro, agrupamos aquellos enunciados vinculados al rol “pedagógico/didáctico” del director, bajo el subtítulo: “La gestión pedagógica del director: su rol en la enseñanza, evaluación, observación y retroalimentación”. Esta categorización se realiza a los fines de sistematización del trabajo de tesis, dado que, por supuesto, la delimitación entre una y otra categoría puede provocar solapamientos. La justificación de esta división se encuentra respaldada en los propios objetivos del programa “Directores Líderes en Acción” (DLA), los cuales, a su vez, han sido definidos y contemplados a la luz de la numerosa cantidad de literatura existente acerca del enfoque de la mejora escolar y el doble rol del director en dicho proceso de mejora. Lo que la literatura internacional expone acerca del tema ha influido en la manera en la que se pensó y creó este programa de desarrollo y actualización profesional. Asimismo, la correspondencia de cada enunciado con alguno de los dos ejes no es casual, ya que los ítems fueron especialmente pensados para poder ser analizados en función de estas dos grandes categorías.

A través de los treinta enunciados elaborados en formato de grilla, se buscó que los directores pudieran dar cuenta del trabajo de gestión administrativa y el trabajo pedagógico y didáctico que llevan a cabo cotidianamente en sus escuelas. La hipótesis de nuestro análisis es que las respuestas de los directores reflejarán si el trabajo en sus escuelas se encuentra alineado, en mayor o menor medida, al enfoque de la mejora escolar desarrollado en el Capítulo 2 “Marco Teórico”.

El programa DLA se propone – y aquí retomamos lo expuesto en el capítulo anterior– los siguientes objetivos específicos:

- Promover la reflexión sobre la propia práctica de los directores
- Fortalecer el rol pedagógico y de gestión del director para favorecer el aprendizaje de los alumnos
- Fomentar la generación de redes de aprendizaje entre los directores que los ayuden a mejorar la gestión institucional y fortalecer su rol pedagógico

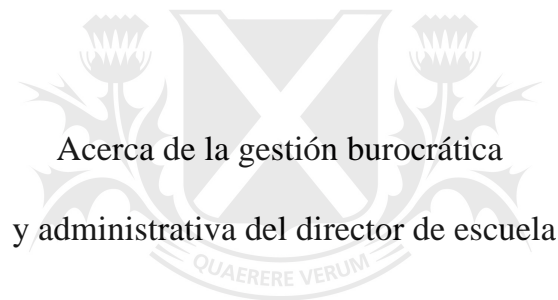
En la definición de estos objetivos específicos podemos notar como ya se menciona la idea de “fortalecer el doble rol” del director, que abarca la dimensión pedagógica tanto como la de gestión administrativa, para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

En relación a la encuesta, a grandes rasgos es posible observar una tendencia global en la que la mayor cantidad de respuestas coincide con las categorías “Sí/Siempre” y “Bastante”, que son los valores máximos que se ofrecen. En contraste, resulta notable la

escasa cantidad de directores que ha respondido los enunciados de la encuesta con la ponderación mínima, “No/Nunca”.

A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a cada enunciado de la encuesta. Los gráficos indican los porcentajes de respuestas obtenidas para cada una de las siguientes categorías o ponderaciones: “Si/Siempre”, “Bastante”, “Moderadamente”, “No/Nunca”.

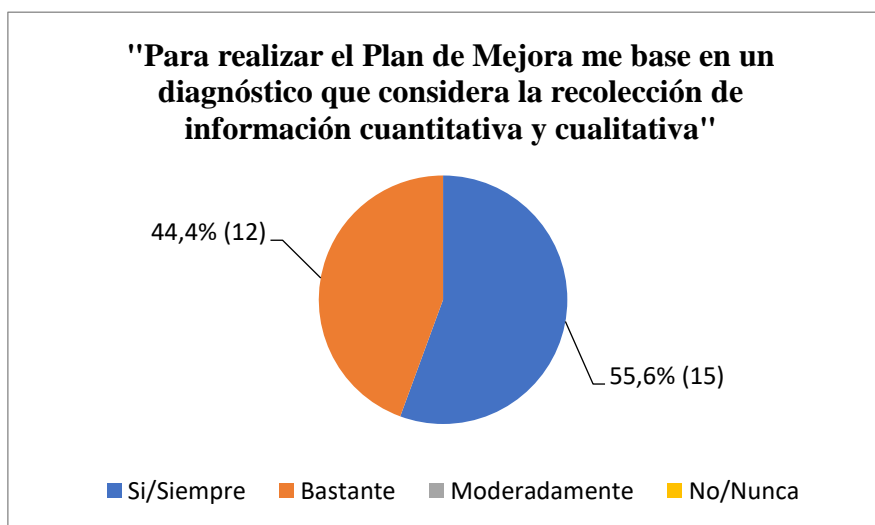
Se intentará realizar un análisis de las respuestas dadas, en función de la bibliografía especializada que trata los temas integrados transversalmente dentro del programa DLA, como lo es el proceso de mejora escolar y la elaboración del Plan de Mejora; la formación directiva y el liderazgo directivo; y la gestión e influencia del director en asuntos administrativos tanto como en los específicamente pedagógicos; a lo que referimos como el “doble rol” directivo.



Universidad de

San Andrés

Para comenzar, hemos decidido agrupar bajo este primer subtítulo o eje, a todos aquellos enunciados de la encuesta de percepción que se corresponden con el plano de gestión administrativo-burocrática del director de escuela. A continuación, intentaremos vincular los resultados obtenidos en cada enunciado, con el Marco Teórico de nuestra investigación, apelando a los conceptos y bibliografía presentada en los Capítulos 1 y 2 y, también, a nueva bibliografía especializada.

Enunciado 1)

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado “1” observamos que el total de encuestados afirma haber utilizado información cuantitativa y cualitativa para realizar el Plan de Mejora Institucional. Un 55,6%, lo que representa a 15 directores en total, respondió “Si/Siempre”; mientras que el 44,4%, porcentaje que representa a 12 directores, respondió que se basó en un diagnóstico que considera “Bastante” este tipo de información.

Según Gvirtz, Paparella y Abregú (2015) el proceso de mejora escolar requiere necesariamente del trabajo con información y evidencia empírica, basada en hechos reales. Para la elaboración del diagnóstico institucional necesitamos de la información y datos objetivos que brindan los indicadores. Los indicadores pueden ser cuantitativos o cualitativos. La diferencia entre ambos indicadores es el tipo de dato que brindan. Mientras que los primeros miden la realidad en forma numérica, (tasa de deserción, cantidad de alumnos, porcentaje de desaprobados, etc.) los segundos arrojan una valoración nominal (grado de satisfacción, nivel de participación, etc.) (Gvirtz, Paparella y Abregú, 2015). Para las autoras el uso de indicadores es imprescindible en el armado de un buen diagnóstico institucional.

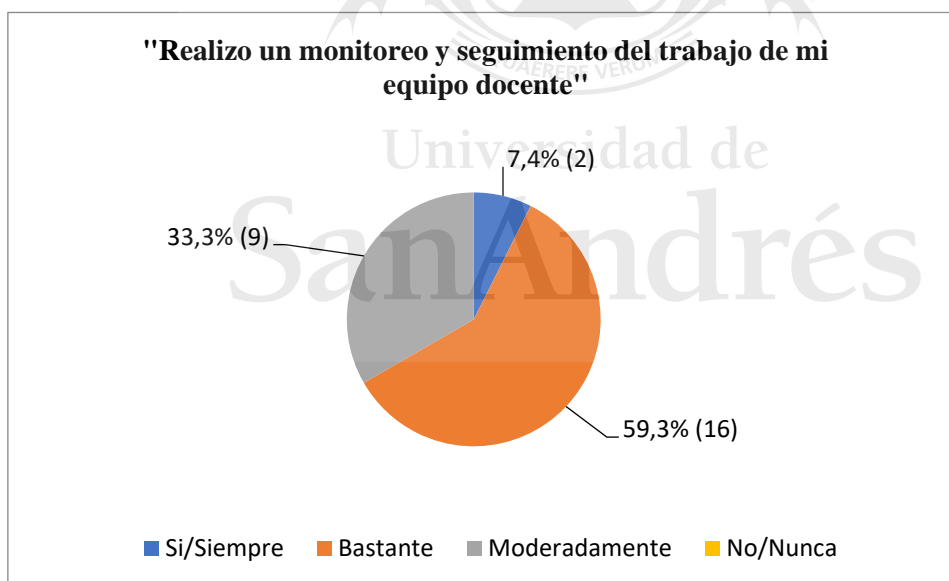
Lo que resulta sumamente importante es seleccionar los indicadores más apropiados según la situación que se esté intentando indagar. La información aportada por los indicadores debe responder a una problemática que la escuela necesita resolver. De esta manera, “(...) los indicadores que se relevan en las instituciones educativas cobran sentido y pueden institucionalizarse” (Gvirtz, Paparella y Abregú, 2015, p. 64).

En el caso de este primer enunciado de la encuesta, todos los directores sugieren haber utilizado información cuantitativa y cualitativa, en mayor o menor medida, en la elaboración del Plan de Mejora para sus escuelas. Lo que resta sería conocer de qué manera han utilizado los indicadores de gestión... y si han escogido los apropiados, de acuerdo al diagnóstico institucional realizado.

No obstante, basándonos en los resultados, podríamos arriesgar que en lo que respecta a la elaboración del diagnóstico, al menos dicen haber utilizado información cuantitativa tanto como cualitativa, indispensable como un primer paso del proceso.

Como último, cabe señalar que tanto el Plan de Mejora Institucional, como los indicadores de gestión, tienen sentido solo si forman parte de un proceso holístico de aprendizaje permanente en las instituciones. Se trata de un proceso que busca aprender de los errores, aprender de otros, buscar nuevas y mejores estrategias y mantener las buenas prácticas.

Enunciado 2)



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados correspondientes al enunciado "2" indicarían que, si bien todos los directores llevan a cabo un monitoreo y seguimiento del trabajo de su equipo docente, solo hay dos de ellos que lo hacen "Siempre", lo que representa únicamente un 7,4% del

total de encuestados. Sin embargo, observamos que la ponderación “Bastante” ha sido muy alta, con un 59,3% de las respuestas, más de la mitad del total de directores que ha respondido la encuesta.

La bibliografía especializada señala que el monitoreo y seguimiento del trabajo del equipo docente, por parte del director de escuela, resulta fundamental para acompañar de cerca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos y procurar que logren un mejor rendimiento académico. Para Day et al. (2011), citado por Peire (2019), una de las tareas destinadas al acompañamiento tiene que ver con seguir el progreso de los alumnos de cerca y, justamente, algunas de las prácticas vinculadas al logro de dicha tarea son brindar apoyo técnico-pedagógico a los docentes, a la vez que monitorear las prácticas de enseñanza de manera constante y resguardar los aprendizajes de los estudiantes.

Además, en la literatura sobre el tema, señalan que resulta importante elaborar procesos de monitoreo continuos, con el fin de comprender mejor el progreso de los docentes, y los obstáculos que impiden el logro de los objetivos de aprendizaje. Lo ideal es que el monitoreo de los directores y equipo técnico se refuerce mediante normas y procesos de trabajo colectivo, a través de los cuales los docentes analizan datos sobre sus propias prácticas pedagógicas, así como también los resultados de aprendizaje que se están alcanzando (Anderson, 2010).

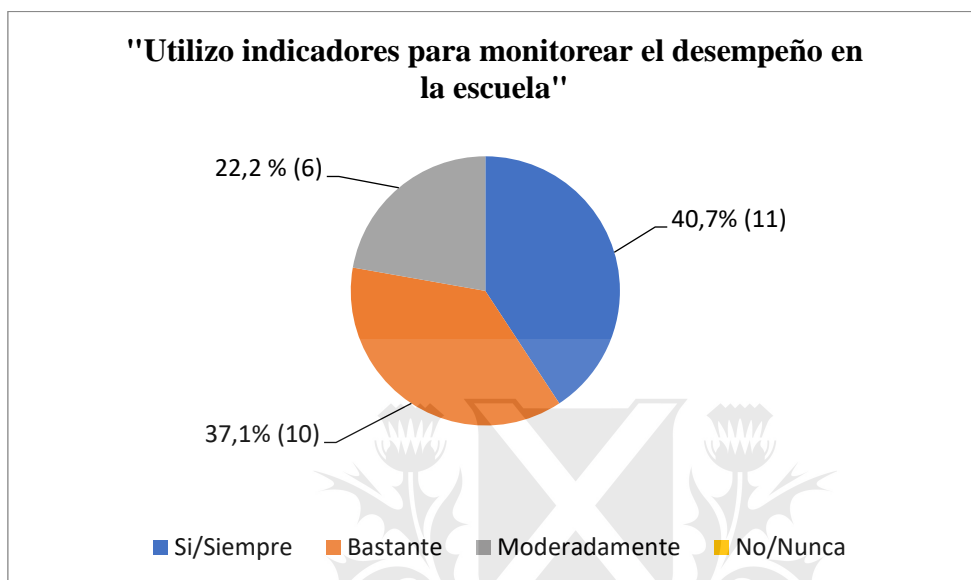
Tal como ya se señaló en el Capítulo 2, según Bellei et al. (2014), el liderazgo directivo en la escuela cumple una función sumamente relevante, entre otras cosas, por su fuerte influencia en la motivación, en las prácticas de los docentes y en las condiciones en las que éstos trabajan. Es posible afirmar que las condiciones en las que trabaja el cuerpo docente determina las condiciones bajo las que aprenden los alumnos (Ibídem).

Siguiendo esta misma línea, las autoras Mezzadra y Bilbao (2011 a.) indican la importante influencia del equipo directivo en las motivaciones de los docentes, a la vez que su incidencia en el desarrollo de las competencias y prácticas profesionales del cuerpo docente. Existe, hoy en día, un consenso general acerca de una de las tareas principales que debe asumir todo equipo directivo escolar: contribuir a la mejora permanente de las prácticas docentes.

Sin un correspondiente monitoreo y seguimiento del trabajo docente por parte de los equipos directivos, muchas de las cuestiones que influyen directamente en el logro académico alcanzando por los alumnos quedarían desatendidas. Asimismo, las prácticas de los directivos enfocadas en crear un contexto óptimo para el trabajo de toda la escuela en conjunto impactarían positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes

(Weinstein et al., 2009 en Peire, 2019). Como ya se ha mencionado varias veces con anterioridad, la mejora institucional comienza a hacerse realidad cuando la calidad educativa mejora, empezando por los logros académicos de los alumnos.

Enunciado 3)



El enunciado "3" nos revela que un 40,7% de los directores encuestados afirma utilizar "Siempre" indicadores para monitorear el desempeño en la escuela, mientras que un 37,1% señala hacerlo "Bastante" y un 22,2% revela hacerlo "Moderadamente".

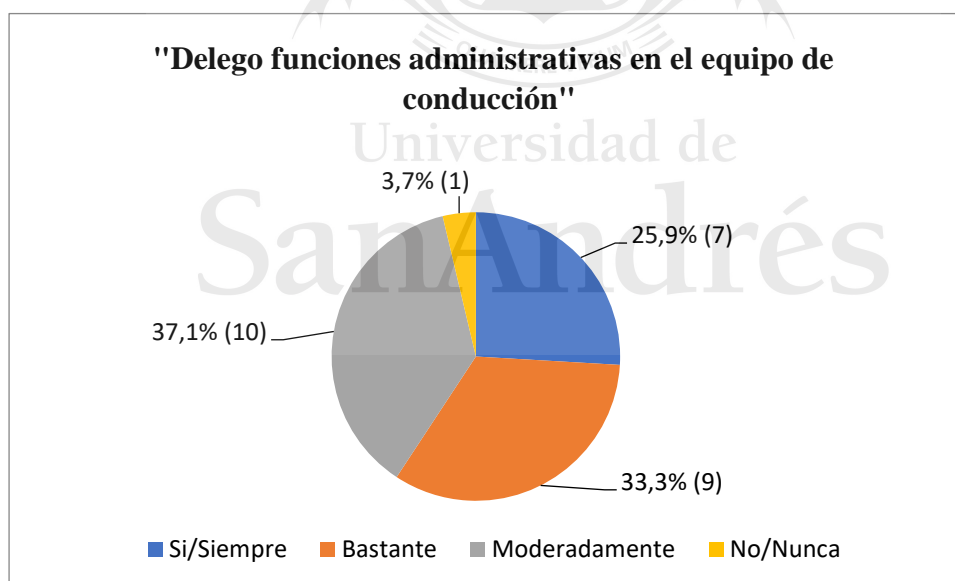
Los indicadores son pistas, indicios, que permiten tener una perspectiva general de la situación escolar. Si se busca mejorar la escuela, es necesaria la información que brindan los datos objetivos, es decir, los indicadores, ya que se trata de datos empíricos que permiten acercarnos a la realidad. Un indicador es un aliado que durante el proceso de mejora escolar ayuda a tomar mejores decisiones, basadas en evidencia. Analizar un conjunto de indicadores permite conocer sintéticamente la situación en la que la escuela se encuentra (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015).

La función de los indicadores es informarnos sobre el estado de algún aspecto de la realidad. A partir de su análisis, el equipo directivo puede diagnosticar con mayor precisión los problemas institucionales, planificar acciones de mejora pertinentes y realistas, y evaluar si se logran o no los objetivos, y en qué medida (Ibídem).

Hay que tener en cuenta que Morduchowicz (2006) advierte sobre el riesgo de considerar a los indicadores como un reflejo total y perfecto de la compleja realidad escolar. Es por este motivo que, para el autor, el trabajo con indicadores sirve para interpretar la realidad y no puede ser considerado una reproducción exacta de ella (Morduchowicz, 2006; en Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015).

Que todos los directores encuestados hayan revelado trabajar con indicadores en sus escuelas, ya sea “Siempre”, con “Bastante” frecuencia o “Moderadamente”, nos daría la pauta de que sus escuelas se encuentran aptas para transitar el proceso de la mejora escolar. Para Abregú (2018), la primera cuestión es definir los indicadores, ya que, de lo contrario, el proceso de mejora resulta inviable y tiende a fracasar. Sin embargo, es necesario aún más: un Plan de Mejora detallado, completo, que a partir de problemas concretos que atraviesa la institución educativa incluya estrategias de intervención, etapas de monitoreo y evaluación permanentes, plazos y responsables.

Enunciado 5)



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado “5” existe un número considerable de directores, diez de un total de veintisiete para ser precisos, que delega solo “Moderadamente” las funciones administrativas en el equipo de conducción. Representan un 37,1% del total de encuestados. Este resultado bastante alto coincide con el argumento de la bibliografía

internacional acerca de lo complejo que resulta para el director de escuela distribuir las tareas cotidianas de gestión que lo ocupan y poder delegar funciones administrativas en el resto del equipo directivo.

Por ejemplo, un estudio realizado por Leithwood et al. (2007) sobre la distribución del liderazgo en una muestra de centros educativos al sur de Ontario, Canadá, mostraba la escasa contribución por parte de los líderes escolares para desarrollar formas productivas de liderazgo distribuido al interior de las instituciones. Uno de los hallazgos principales del estudio es que los directores suelen dar prioridad a la distribución de tareas coordinadas únicamente por ellos mismos (Leithwood et al. 2007 en Peire, 2019).

Otros estudios se suman a esta línea (Harris, 2005; MacBeath, 2005; en Peire, 2019) señalando que las cuestiones que más influyen en la posibilidad de distribución y delegación de tareas son las características de la estructura y cultura escolar, la dinámica de las relaciones entre el equipo directivo y el cuerpo docente y, en menor medida, el apoyo que ofrece el equipo directivo a las iniciativas de liderazgo distribuido.

A la luz de la información obtenida en el gráfico del enunciado “5”, vale remarcar que los procesos de mejora escolar dependen de la acción conjunta y coordinada de todos los actores de la comunidad educativa y no únicamente de la figura individual del director como “cabeza” de la institución (Murillo, 2006). Un director que no delega ni confía las funciones administrativas ni siquiera en su propio equipo de conducción, probablemente tampoco delegue ni confíe otro tipo de funciones, como las pedagógicas, en otros agentes o en el mismo cuerpo docente. Asimismo, podríamos hipotetizar que un director que no delega tareas administrativas en otros miembros del equipo directivo, será un director más ocupado para hacerle frente a los asuntos pedagógicos, si consideramos que el tiempo es un recurso escaso en la rutina escolar y que las prioridades no siempre se establecen con un criterio de principalidad.

Las urgencias administrativas invaden la vida escolar más de lo que cualquier directivo desearía y exigen ser rápidamente atendidas. De hecho, en relación a la gestión de prioridades, aquellos directores que consiguen tener una agenda más allá de los emergentes diarios y asuntos administrativos, reconocen lograrlo gracias a la posibilidad de delegar en otros agentes algunas tareas y responsabilidades y, a su vez, contar con la organización necesaria para coordinarlas (Peire, 2019).

Resulta oportuno señalar que, según Murillo (2006), una tarea central del equipo directivo es propiciar en la institución un clima de colaboración, apertura y confianza que se encuentre lejos de una competencia entre los distintos actores. En la actualidad, la

creciente complejidad en la gestión escolar exige que el liderazgo sea un liderazgo compartido, y no uno centralizado en la figura del director. Para estar alineados con lo que la corriente de la mejora plantea, los directores deberían dejar de lado ese rol naturalizado de meros “gestores burocráticos”, para transformarse, en vez, en efectivos agentes de cambio con la capacidad de ejercer un liderazgo distribuido. Ejercer este tipo de liderazgo no consiste en delegar o asignar desde una posición de poder, tareas o responsabilidades a los distintos actores, sino de aprovechar al máximo sus virtudes. La propuesta de liderazgo distribuido toma bajo consideración los saberes, las aptitudes, las destrezas y el esfuerzo de un conjunto de actores institucionales (Murillo, 2006).

El liderazgo distribuido facilita la realización del trabajo de forma más eficiente y óptima en la escuela, y con él se fortalece aún más a los individuos ya destacados. Generalmente en las escuelas en las que se fomenta este tipo de liderazgo se logra un incremento en la capacidad para resolver los problemas (Ibídem).

Hay que dejar en claro que el director no comienza a percibir menos carga de trabajo al compartir y distribuir sus responsabilidades administrativas con otros actores institucionales. Lo que sucede es que el liderazgo distribuido tiende a sofisticar las tareas, lo que exige mayores niveles de especialización (Mezzadra y Bilbao, 2011 a.) Más aún, para que el director se sienta cómodo delegando funciones al resto del equipo directivo y cuerpo docente, es fundamental que exista una “cultura de la confianza” instalada en la escuela. Según Michael Fullan (2014) la confianza es un valor y norma que debe desarrollarse en cualquier organización, quedando ejemplificada en primer lugar, en las acciones cotidianas del líder, para luego ser supervisada en la propia conducta y la de otros miembros de la comunidad. La palabra es una herramienta clave en la gestión, pero más aún deben serlo las acciones. Si en el comportamiento cotidiano no queda reflejada la palabra, lo que se ha comunicado, establecido o prometido con anterioridad pierde su valor, y no podrá existir confianza ni credibilidad alguna en ese líder. Para Fullan, la confianza trasciende la integridad de la persona y debe verse reflejada en una competencia real. No se puede utilizar la palabra como único medio para suscitar confianza. Los líderes que inspiran confianza lo logran a partir de acciones concretas, y a su vez, mediante comunicaciones y el establecimiento de expectativas claras (Fullan, 2014).

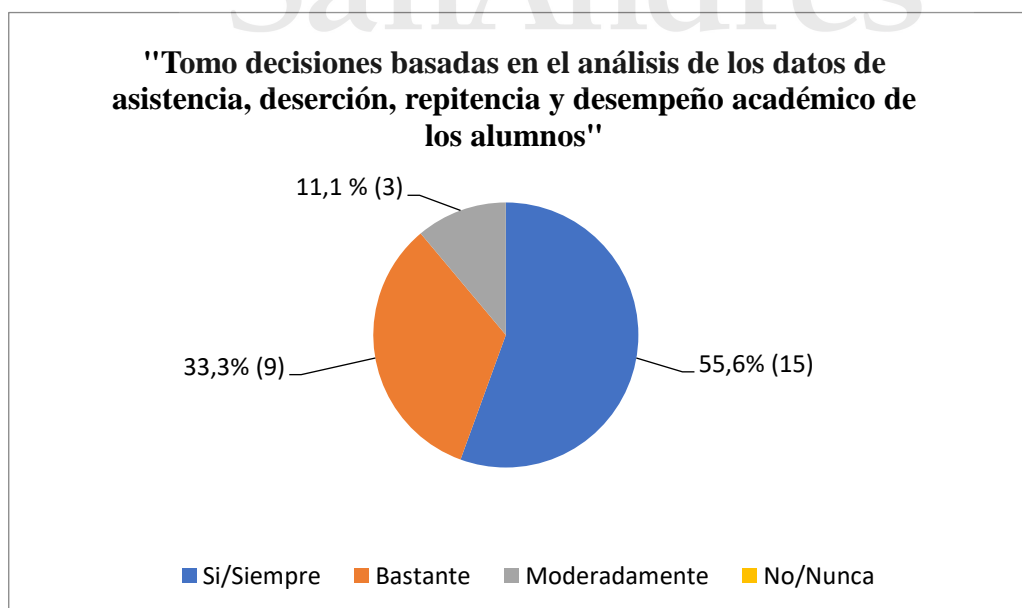
Además de una cultura interna de confianza en la escuela, aquellas comunidades educativas que crean y sostienen una cultura profesional colaborativa tienen mayores chances de obtener resultados de aprendizaje más altos. La disposición orientada hacia el progreso suele ser más fuerte cuando la gente colabora de manera permanente en su

trabajo. Más aún, es necesario que todos los actores de la comunidad educativa colaboren en la elaboración de una visión y metas de mejoramiento, ya que esto ayuda a crear un sentido de compromiso común, así como una mejor comprensión del futuro deseado (Anderson, 2010).

Así, entre las prácticas claves de un liderazgo efectivo, se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa, cuestión que desde “Directores Líderes en Acción” se fomenta continuamente a lo largo de la semana presencial de capacitación intensiva. Los directores efectivos serían aquéllos que logran convocar y apreciar las actividades que requieren del trabajo en equipo y liderazgo distribuido, cultivando el respeto tanto como la confianza mutua entre el líder y la comunidad educativa.

El trabajo en equipo se fomenta mediante trabajos conjuntos, como la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados académicos, la toma de decisiones conjunta en relación al fracaso escolar, y el perfeccionamiento continuo de las habilidades profesionales. De este modo, se crean estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas y una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejora escolar (Anderson, 2010).

Enunciado 6)

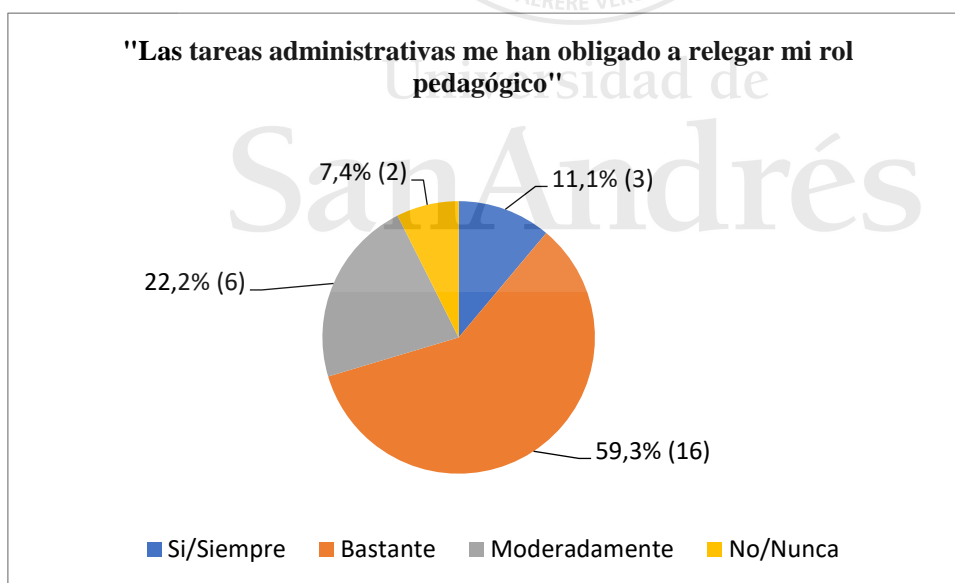


Fuente: Elaboración propia.

Según lo que dicen hacer los directores, los resultados del enunciado “6” revelan que una gran mayoría, el 55,6% de los encuestados, toma “Siempre” decisiones basadas en el análisis de los datos de asistencia, deserción, repitencia y desempeño académico de los alumnos. Asimismo, un 33,3% afirma hacerlo “Bastante” y por último, un 11,1% señala hacerlo solo “Moderadamente”.

Para Gvirtz, Paparella y Abregú (2015), tomar decisiones basadas en el análisis de los indicadores cuantitativos y cualitativos resulta muy importante para diagnosticar y conocer como están los principales indicadores de rendimiento interno de cualquier escuela. Además, al hacerlo, se tendrá la posibilidad de revisar a la vez que ajustar al máximo posible cualquier problema que esté impidiendo un adecuado proceso y desarrollo de mejora escolar. Por ejemplo, si el objetivo es que todos los alumnos aprendan y pasen al grado siguiente, se debe reducir al máximo posible la tasa de repitencia.

Enunciado 7)



Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención el caso del enunciado número “7 (siete)”, que fue introducido de manera estratégica para poder medir la validez interna de la información obtenida en la encuesta. Este enunciado expresa: “Las tareas administrativas me han obligado a relegar

mi rol pedagógico”. Resulta curioso que la mayoría de los directores haya respondido aquí con la ponderación “Bastante” (59,3%), ya que se contradice con las respuestas obtenidas al indagar sobre las tareas que llevan a cabo para fortalecer su rol pedagógico-didáctico. Lo que sucede es que, por un lado, la gran mayoría de encuestados, dieciséis de un total de veintisiete directores, afirma que las tareas administrativas le han obligado a correr el foco de atención en la gestión escolar, de lo pedagógico a lo administrativo. Es decir que, guiándonos por lo que los directores contestan, la urgencia de atender los asuntos burocráticos y administrativos sería una prioridad ubicada por encima de aquellas cuestiones vinculadas a promover mejores prácticas pedagógicas. Sin embargo, por otro lado, al analizar los resultados del resto de los ítems de la encuesta, notamos que la gran mayoría pondera con los valores máximos “Si/Siempre” y “Bastante” aquellos enunciados que implican un claro involucramiento en lo pedagógico por parte del director. Entonces, nos preguntamos:

¿Es posible que los directores se involucren en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que revelan estar tapados de urgencias administrativas que los obligan a correr el foco de lo que resulta primordial en la escuela?

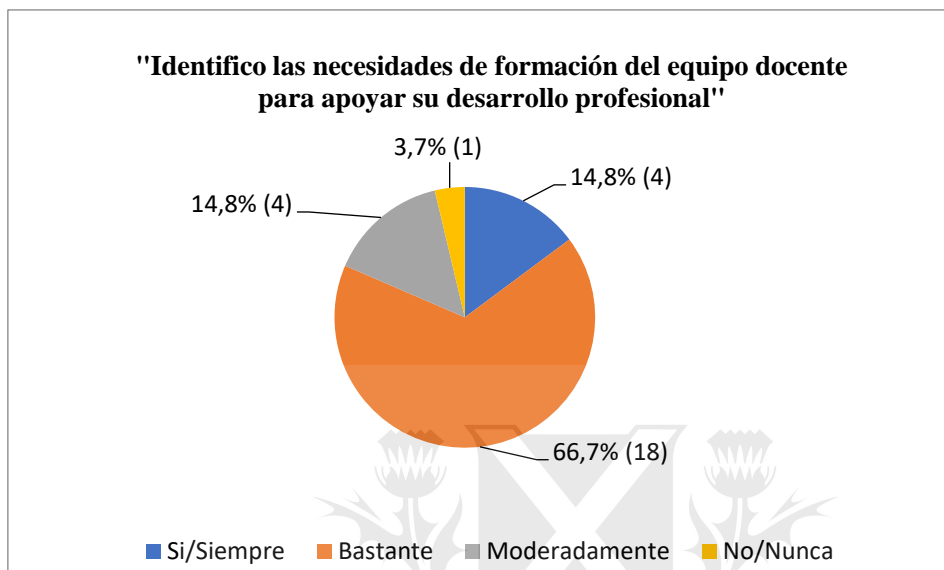
Dicha contradicción permite dudar sobre lo que los directores afirman que hacen respecto a sus compromisos pedagógicos como líderes escolares, y lo que efectivamente terminan pudiendo hacer, al estar inmersos en un sistema educativo que impone diariamente una gran cantidad de demandas de distinta índole.

Según la OCDE, y tal como se ha respaldado previamente en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, el problema en América Latina es que los directores de escuela ocupan gran parte de su agenda en tareas administrativas, lo que los lleva a descuidar con mayor frecuencia las funciones estrictamente pedagógicas (OCDE 2009, en Vaillant, 2011). Además, según Romero (2017), en la normativa argentina, es decir, teóricamente hablando, se declara un rol pedagógico complejo y exigente, pero luego, en el plano real, las condiciones institucionales, materiales y formativas acaban impidiendo el efectivo desarrollo de dicho rol del director.

Las actividades administrativas como la contabilidad o la supervisión de la infraestructura consiguen primacía, mientras que las tareas pedagógicas, como el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje, o la coordinación de cursos y actividades extraescolares, son menos frecuentes (UNESCO, 2008, en Vaillant, 2011). Los directores suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para

dedicarse a las tareas esencialmente pedagógicas y participan muy poco en los procesos decisorios.

Enunciado 9)



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico correspondiente al enunciado “9” observamos que la mayoría de los directores encuestados, representando un porcentaje del 66,7%, ha contestado “Bastante”. Luego, tenemos un 14,8% que afirma identificar “Siempre” las necesidades de formación del plantel docente para apoyar su desarrollo profesional, y un mismo porcentaje que dice hacerlo al menos “Moderadamente”. Por último, únicamente un 3,7% no lo hace “Nunca”, porcentaje que representa a 1 (una) sola persona de un total de 27 (veintisiete).

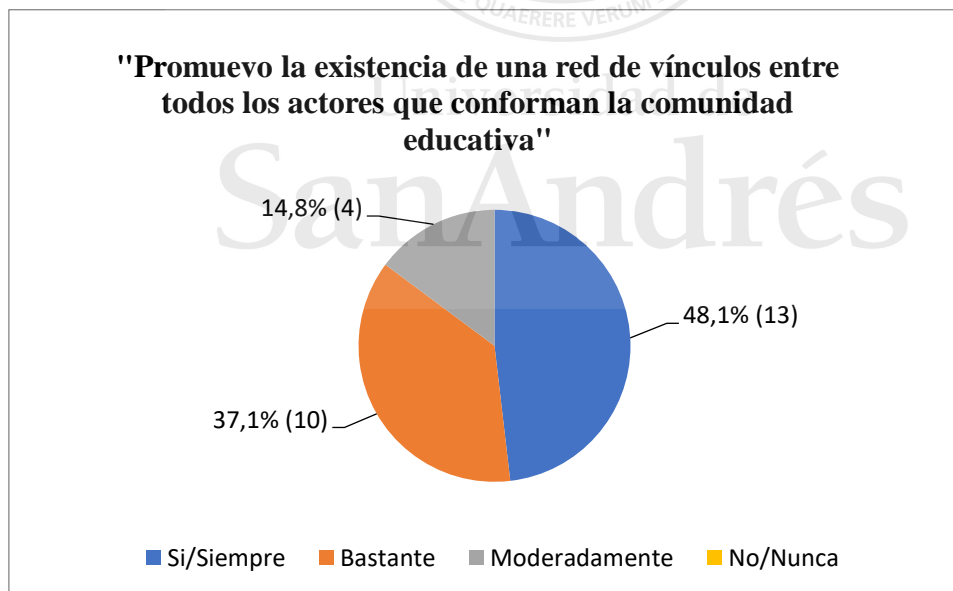
La bibliografía especializada revela que los directores tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes, y, además, pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y prácticas profesionales (Veleda,2016). Lamentablemente, según un informe de la UNESCO, tanto el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje en la escuela, como la búsqueda del desarrollo profesional de los docentes, son procesos poco frecuentes dentro de la agenda del director (UNESCO, 2008 en Vaillant, 2015). Tal como ya se ha desarrollado en los Capítulos 1 y 2, esto podría explicarse dadas las sobre exigencias que deben sortear los directores a nivel administrativo y burocrático, que dejan poco lugar a las tareas de índole pedagógica

(Bolívar 2010; Murillo y Román 2011; Vaillant 2015; Veleda 2016; Oubel 2017; Romero 2017; Abregú 2018).

La literatura describe la enorme importancia de dar soporte a los docentes en sus primeros años de trabajo. Sin embargo, son pocos los directores latinoamericanos que realmente acompañan y apoyan a los docentes noveles. A su vez, los propios directores cuentan con escaso apoyo de supervisores y de asesores que les permita desarrollar un buen liderazgo pedagógico (Vaillant, 2011).

No obstante, en relación a los resultados de este enunciado, al menos existe un porcentaje alto, un 66,7% para ser específicos, que afirma identificar y considerar “Bastante” las necesidades de formación de los docentes para apoyar su desarrollo profesional. Se trata de 18 (dieciocho) personas de un total de 27 (veintisiete). Además, hay 4 (cuatro) directores que dicen hacerlo “Siempre” (14,8%) y otros 4 (cuatro) que revelan hacerlo aunque sea “Moderadamente” (14,8%).

Enunciado 10)



Fuente: Elaboración propia.

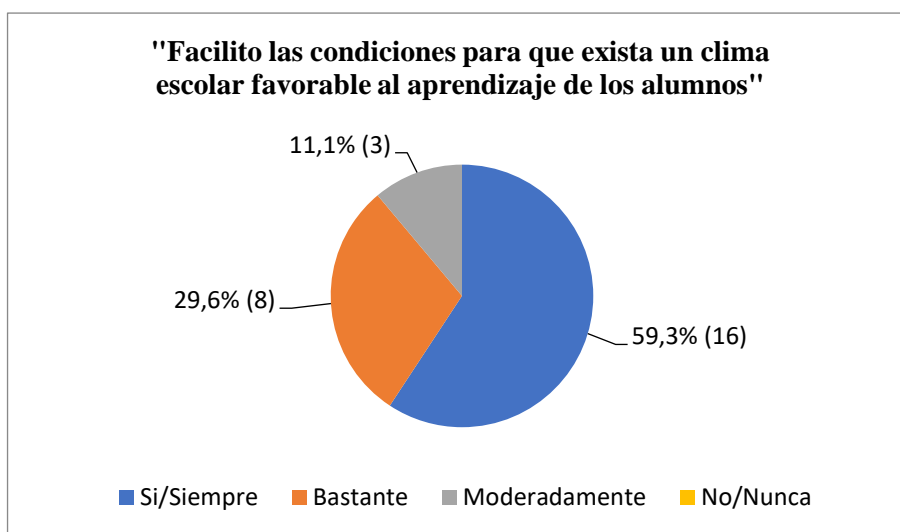
En el caso del enunciado “10”, se observa un porcentaje elevado de directores (48,1%), que afirma promover la conformación de una red de vínculos entre los actores de la comunidad educativa “Siempre”, luego, un porcentaje algo menor de directores

(37,1%), que señala hacerlo “Bastante”, y por último, tan solo un 14,8% que revela hacerlo “Moderadamente”.

Una de las prácticas claves asociadas al liderazgo directivo exitoso y al proceso de la mejora escolar, es la conformación de lo que llamamos “cultura escolar colaborativa”, con vínculos sólidos y fuertes entre todos los actores de la comunidad educativa. Se ha comprobado, mediante estudios comparativos, que la calidad de los resultados es usualmente más alta en escuelas donde se ha logrado desarrollar una cultura colaborativa, y, a su vez, que la disposición orientada hacia el progreso es más fuerte donde la gente colabora de manera habitual en su trabajo (Anderson, 2010). Además, para Bolívar et al. (2013), la mejora escolar debe promover el fortalecimiento de las relaciones comunitarias y crear un sentido de trabajo en comunidad al interior de la escuela y entre las distintas escuelas del distrito o municipio.

Entre las prácticas esenciales que conforman un liderazgo efectivo del director se destacan las acciones orientadas a crear y sostener una cultura profesional colaborativa. Para Anderson (2010), los directores efectivos son aquéllos que convocan y valoran las actividades colaborativas, tratando de fomentar una red de vínculos mediante trabajos en conjunto. Algunos ejemplos de trabajos colaborativos son: la planificación pedagógica en equipo, el monitoreo y análisis de los resultados académicos, la toma de decisiones en cuanto al fracaso escolar y el perfeccionamiento continuo de las habilidades profesionales (Ibídem).

En las escuelas que mejoran continuamente, se crea una red de vínculos y estructuras que facilitan el desempeño del trabajo colectivo, como la creación de tiempos y espacios comunes de planificación, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, y una mayor distribución del liderazgo en tareas específicas asociadas al proyecto de mejoramiento escolar (Anderson, 2010). De quienes no hay que olvidarse es de los padres. Ellos también son parte de la comunidad educativa y pueden asumir un papel de suma influencia en las posibilidades de mejoría. Anderson sostiene que resulta fundamental crear un rol significativo de participación de los padres de familia y otros agentes de la comunidad, en el mejoramiento y sostenimiento de la calidad de la escuela (Anderson, 2010).

Enunciado 26)

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de este enunciado hay una gran mayoría, un 59,3% de directores encuestados, que ha revelado facilitar “Siempre” las condiciones para que exista en la escuela un clima escolar favorable al aprendizaje de los alumnos. Luego, tenemos un 29,6% que dice hacerlo “Bastante”. Por último, un porcentaje menor del 11,1% afirma promover “Moderadamente” un clima escolar favorable al aprendizaje de los alumnos.

Según Pérez Pérez (2011), el clima escolar y el clima del aula impactan en los resultados alcanzados por los estudiantes. El autor señala que el clima escolar es uno de los principales factores que inciden en la calidad educativa. A su vez, el clima escolar es un factor que compete a todo el cuerpo docente, ya que es transversal a todas las asignaturas, e implica también al equipo directivo y demás autoridades de las instituciones educativas.

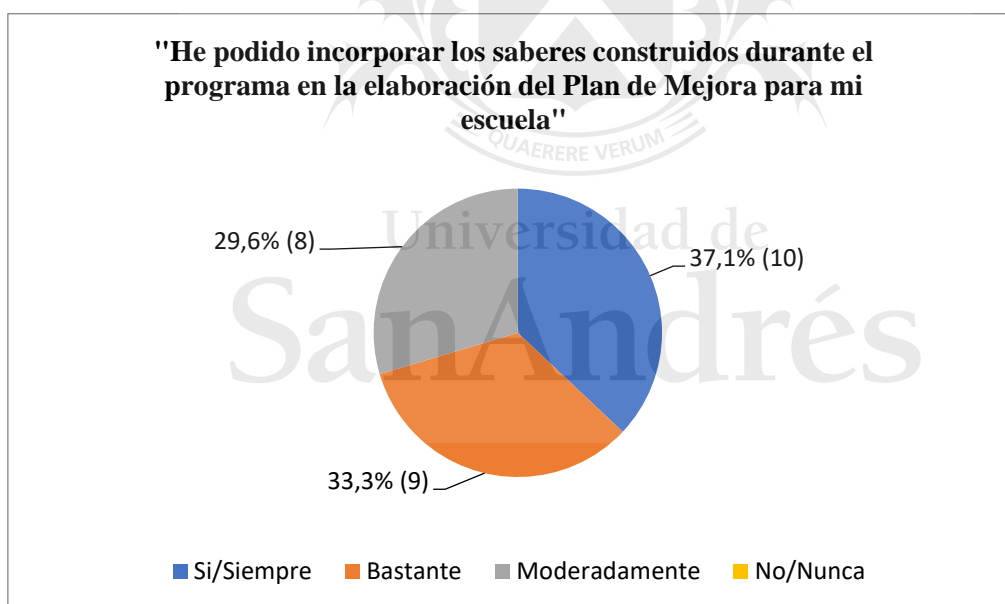
La construcción de un clima escolar “amoroso” y favorable al aprendizaje de los alumnos, es una condición de base para toda escuela que elige encaminarse en el proceso de mejora continua. Ninguna escuela mejora sin consolidar, al mismo tiempo, un clima escolar que acompañe el ímpetu de la mejora.

Se hace necesario un clima de trabajo adecuado y estimulante para todos los integrantes de la comunidad educativa, especialmente para los alumnos. Un buen clima de trabajo en la escuela tiene múltiples incidencias. Desde un incremento en la motivación por aprender y la autoconfianza en los alumnos, hasta mejores logros escolares, la

consolidación de una cultura democrática y colaborativa, la disminución de conflictos, e incluso, la disminución de la deserción escolar (Pérez Pérez, 2011).

El equipo directivo de una escuela tiene la capacidad de generar las condiciones para un clima escolar propicio al aprendizaje. Como líderes de las instituciones escolares, los directores son una pieza fundamental en la construcción de un buen clima escolar. (Mezzadra y Bilbao, 2011 a.). Además, tal como ya se mencionó en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, en las escuelas que mejoran existe una convivencia escolar que facilita el aprendizaje y refuerza la motivación de todos los actores involucrados (Bellei et al. 2014). Las investigaciones de la última década demuestran que no hay mejora escolar posible sin el liderazgo de directores que generen un clima académico estimulante y colaborativo (Hallinger y Heck, 2014; Leithwood y Seashore Louis, 2012; en Romero, 2017).

Enunciado 27)



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico correspondiente al enunciado “27” nos muestra unos porcentajes bastante parejos acerca de lo que contestan los directores. Un 37,1% afirma que ha podido incorporar los saberes construidos durante el programa “Directores Líderes en Acción” (DLA) en el Plan de Mejora Institucional. Luego, un 33,3%, revela que ha podido incorporar estos saberes “Bastante”, y, por último, un 29,6%, dice que ha podido incluir

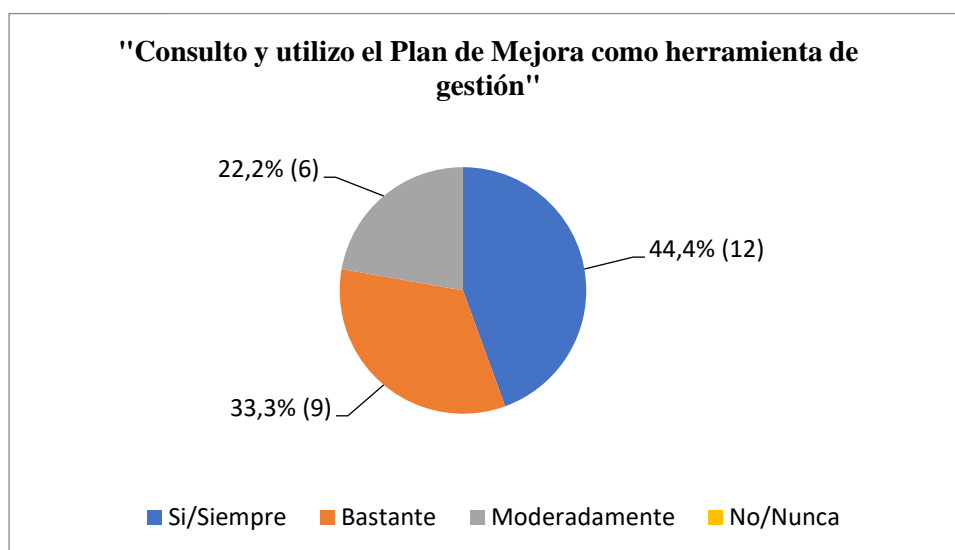
los saberes construidos en el programa solo “Moderadamente” en la elaboración del Plan de Mejora.

No obstante, más allá de esto último, que todos los directores encuestados hayan podido, en mayor o menor medida, incorporar los saberes construidos durante el programa a sus Planes de Mejora, es un dato relevante y no menor. Significa que lo aprendido en el programa les ha resultado conveniente y ha sido valorado para orientar y/o profundizar el trabajo en sus escuelas.

Tal como se ha mencionado en el Capítulo 3 “Directores: Líderes en Acción”, en el programa se apunta a que el mayor valor agregado de la propuesta formativa sea el trabajo integral y transversal con múltiples contenidos y herramientas significativas, así como la iniciativa de trabajar con nuevas prácticas y significados, atendiendo a las demandas de las escuelas del siglo XXI (Abregú, 2018).

También se ha dicho que el aporte del programa DLA a la formación directiva está relacionado justamente al abordaje profesional, completo y articulado de todas las cuestiones que ocupan la agenda de un director de escuela en la actualidad. A su vez, la capacitación busca facilitarle herramientas al director para pensar y repensar la escuela constantemente, herramientas que, al mismo tiempo, son muy útiles para consolidar un Plan de Mejora completo, focalizado en una problemática institucional real (Abregú, 2018).

Enunciado 28)



Fuente: Elaboración propia.

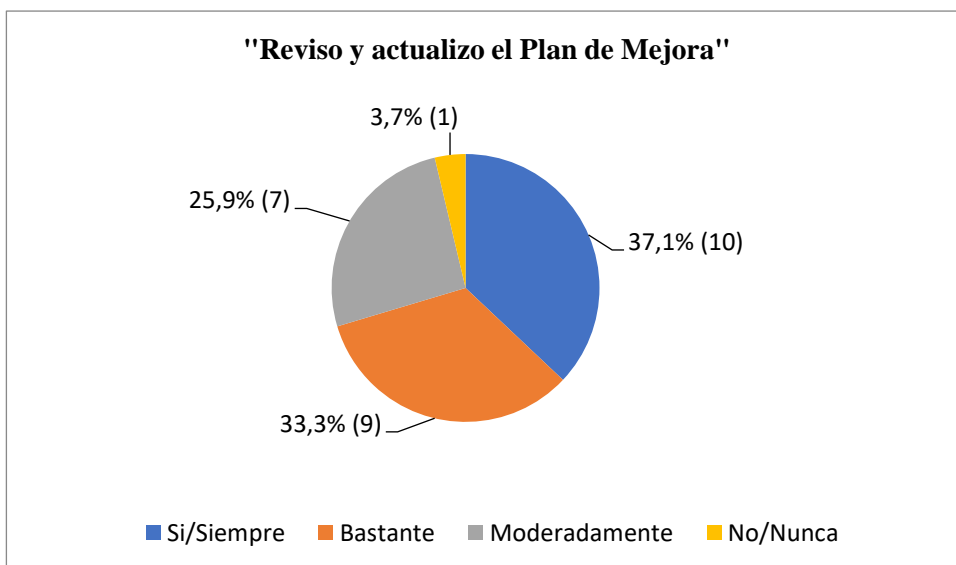
Los resultados del enunciado “28” de la encuesta arrojan lo siguiente: Un 44,4% de los directores encuestados revela que consulta y utiliza “Siempre” el Plan de Mejora como herramienta de gestión, un 33,3%, dice hacerlo “Bastante”, y, por último, un 22,2% solo consulta y utiliza “Moderadamente” el Plan de Mejora Institucional en su gestión escolar diaria.

Como hemos mencionado en los Capítulos 1 y 2, “Introducción” y “Marco Teórico”, en toda América Latina el sistema educativo permanentemente les exige a los directores cumplir con una serie de requisitos y cuestiones burocráticas que dejan poco tiempo para focalizar en otros puntos, muchas veces más prioritarios. Por esta razón, entre otras, a la mayoría de los directores les cuesta apropiarse de las herramientas de gestión escolar, como el Plan de Mejora, y aplicarlas en la gestión cotidiana (Abregú, 2018).

No obstante, los resultados de este enunciado muestran lo contrario, al menos según lo que dicen hacer los directores. Primero y principal, hay que destacar que todos los directores encuestados han afirmado “Consultar y utilizar el Plan de Mejora como herramienta de gestión” en sus escuelas. No existe nadie que haya revelado no hacerlo “Nunca”. Luego, visualizamos que un 44,4% del total de directores encuestados ha respondido que consulta y utiliza “Siempre” el Plan de Mejora como herramienta de gestión escolar diaria. Le sigue un 33,3% de directores, que ha revelado hacerlo con “Bastante” frecuencia.

Los resultados parecerían demostrar que para los 27 (veintisiete) directores que respondieron la encuesta, el Plan de Mejora Institucional efectivamente resulta un recurso útil, que ayuda a ordenar el trabajo y hacer rendir el tiempo. Además, si nos guiamos por lo que señalan Gvirtz et al. (2015), sirve para poner el foco, de modo que no sean las preocupaciones y situaciones emergentes las que marquen la agenda. Como ya se dejó en claro con anterioridad, el sentido del Plan de Mejora es marcar el norte y recordar hacia dónde va la escuela cuando los actores involucrados se pierden en el caos de las urgencias cotidianas (Ibídem).

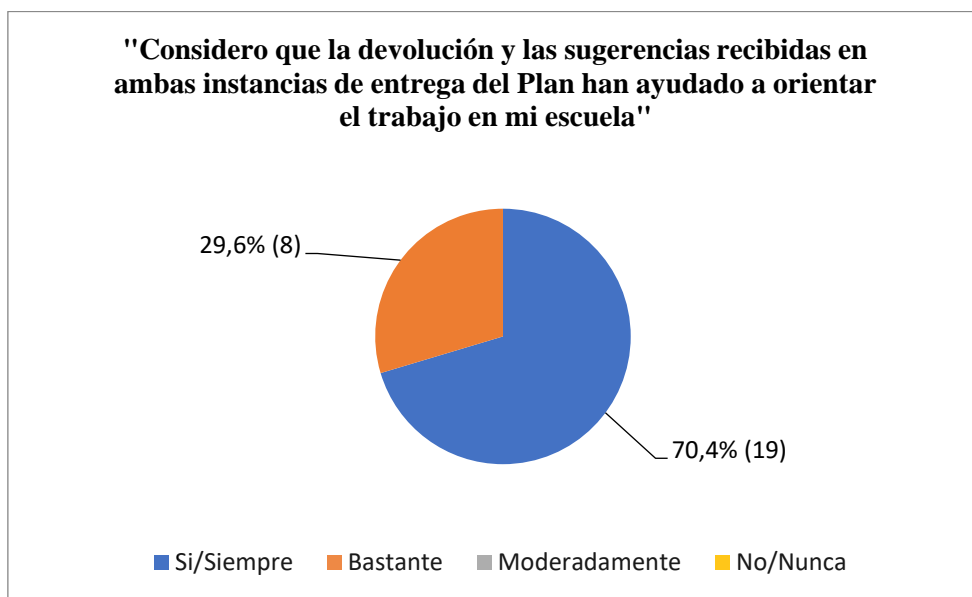
Como último, a modo de hipotetización, podríamos sostener que el paso de los directores por el programa de capacitación “Directores: Líderes en Acción” pudo haber ejercido una influencia positiva en cuanto al uso cotidiano de este recurso clave para gestionar escuelas que apuntan a la mejora continua y permanente.

Enunciado 29)

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado “29”, tenemos resultados algo más parejos en relación al enunciado anterior. Para empezar, tenemos un 37,1% de los directores que afirma revisar y actualizar “Siempre” el Plan de Mejora Institucional. Luego, existe un 33,3% del total de encuestados que dice hacerlo con “Bastante” frecuencia, y un 25,9% de directores que lo revisa y actualiza “Moderadamente”. Como último, únicamente un 3,7%, porcentaje que representa a una sola persona encuestada, afirma no revisar ni actualizar “Nunca” el Plan de Mejora de su escuela.

Es importante revisar y actualizar el Plan de Mejora Institucional ya que, como sostiene Victoria Abregú (S/f), el proceso de mejora puede ser cambiante a medida que transcurre el tiempo. Esto se debe a varias razones. El Plan de Mejora no es lineal, si no que avanza y retrocede las veces que sea necesario si una estrategia no da los resultados esperados. A su vez, hay posibilidades de redefinir o ajustar el Plan, en la medida que el contexto va cambiando. También hay que tener en cuenta que la planificación no cesa nunca, y que el Plan Institucional es una herramienta para corregir, tachar, borrar, redefinir y evaluar en forma permanente. Como último, para Abregú (S/f) existe siempre un grado de incertidumbre que no se puede evitar y por eso son necesarios los ajustes continuos en el tiempo.

Enunciado 30)

Fuente: Elaboración propia.

El enunciado “30”, enunciado final de la encuesta, arroja unos resultados muy positivos para el programa DLA y para todo el staff de especialistas tanto como coordinadores y asistentes a cargo.

Por un lado, un 70,4% de los directores encuestados, es decir, una inmensa mayoría, afirma que la devolución y las sugerencias recibidas en ambas instancias de entrega del Plan de Mejora Institucional definitivamente han ayudado a orientar el trabajo en sus escuelas (responden “Sí/Siempre”). Por el otro, el 29,6% de los encuestados considera que la devolución y las sugerencias recibidas sobre el Plan de Mejora han ayudado a encaminar “Bastante” el trabajo en sus escuelas.

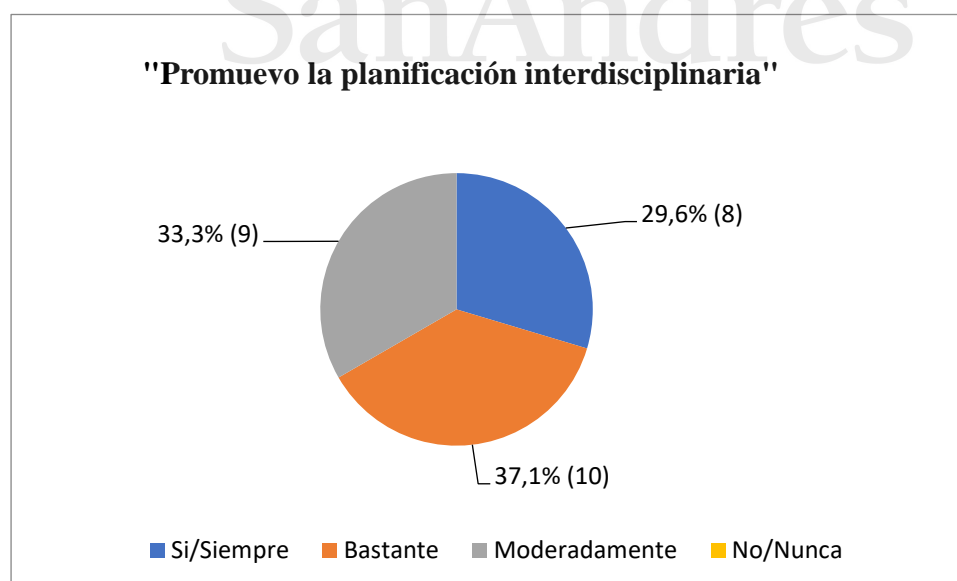
Como reflexión final, estamos en condiciones de afirmar que si el Plan de Mejora, junto con las devoluciones hechas por el equipo de especialistas, ha ayudado a orientar el trabajo en absolutamente todas las escuelas de los directores encuestados, entonces ya cumplió su propósito más importante como herramienta clave de gestión.

La gestión pedagógica del director: situaciones de enseñanza, evaluación, observación y retroalimentación

Ahora es el turno del eje pedagógico-didáctico. Bajo este subtítulo hemos agrupado todos los enunciados de la encuesta de percepción que se corresponden exclusivamente con el plano pedagógico-didáctico del ejercicio directivo. No obstante, tal como se ha mencionado al inicio del capítulo, es necesario alertar que la categorización realizada a fines de sistematizar el trabajo de tesis puede provocar solapamientos, y de hecho, eso fue lo sucedido, ya que contamos con dos enunciados que se encuentran incluidos bajo ambas categorías (el enunciado “7” y el “9”). Esto se debe a que ambos guardan estrecho vínculo con los dos ejes y no solo con uno. El lector podrá dar cuenta que dichos enunciados, ya analizados bajo el subtítulo anterior, se repiten dentro de este subtítulo.

A continuación, intentaremos vincular los resultados obtenidos con el Marco Teórico de nuestra investigación, apelando a los conceptos y bibliografía presentada en los Capítulos 1 y 2, y, también, a nueva bibliografía especializada.

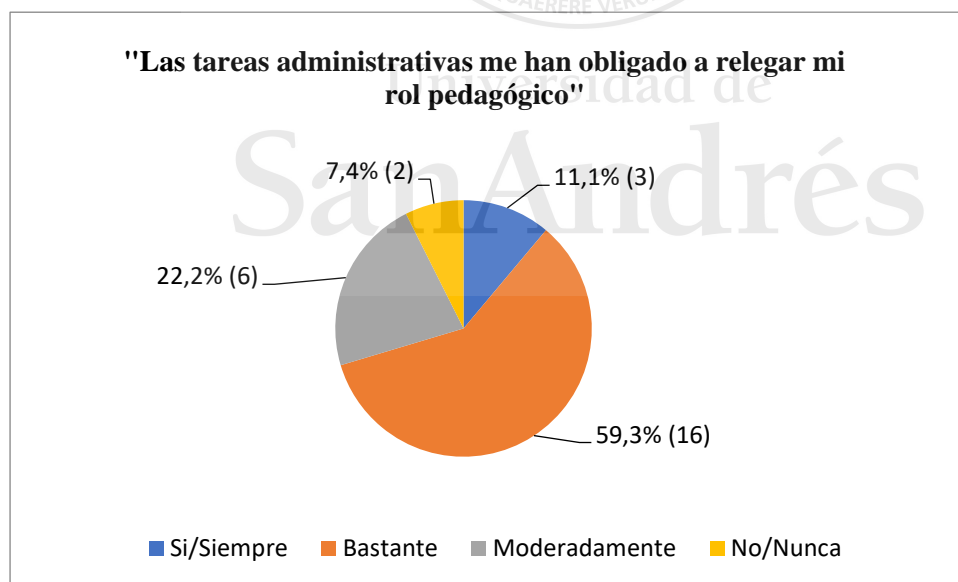
Enunciado 4)



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado “4” existe un nivel de respuestas bastante parejo para cada categoría o ponderación de la encuesta, excluyendo a la categoría “No/Nunca”, que arroja un resultado nulo. Según lo que los directores contestan, parecería no haber ninguna escuela dentro de las involucradas en este trabajo de investigación en la cual no se aplique la planificación interdisciplinaria como estrategia pedagógica. A la luz de los resultados, en 9 (nueve) escuelas se implementaría la planificación interdisciplinaria de manera moderada (responden “Moderadamente”), en 10 (diez) con “Bastante” frecuencia y, por último, 8 (ocho) de las escuelas investigadas afirman aplicar esta estrategia de enseñanza “Siempre”. Cabe señalar, por un lado, el valor otorgado por este grupo de directores al trabajo interdisciplinario, que se presenta en el marco de las políticas para la escuela secundaria, e incluso se encuentra presente en los diseños curriculares de la provincia de Santa Fé; y por otro, las condiciones complejas del trabajo docente del nivel secundario para concretarlo. Si bien no es posible dar cuenta de las características reales de interdisciplinaria, resulta interesante analizar el valor que le otorgan en las escuelas a este tipo de propuesta.

Enunciado 7)



Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención el caso del enunciado número “7 (siete)”, que fue introducido de manera estratégica para poder medir la validez interna de la información obtenida en la encuesta. Este enunciado expresa: “Las tareas administrativas me han obligado a relegar

mi rol pedagógico”. Resulta curioso que la mayoría de los directores haya respondido aquí con la ponderación “Bastante” (59,3%), ya que se contradice con las respuestas obtenidas al indagar sobre las tareas que los directores llevan a cabo para fortalecer su rol pedagógico-didáctico. Lo que sucede es que, por un lado, la gran mayoría de encuestados, 16 (dieciséis) de un total de 27 (veintisiete), afirma que las tareas administrativas le han obligado a correr el foco de atención en la gestión escolar, de lo pedagógico a lo administrativo. Es decir que, guiándonos por lo que los directores contestan, la urgencia de atender los asuntos burocráticos y administrativos sería una prioridad ubicada por encima de aquellas cuestiones vinculadas a promover mejores prácticas pedagógicas.

Sin embargo, por otro lado, al analizar los resultados del resto de los ítems de la encuesta, notamos que la gran mayoría pondera con los valores máximos “Si/Siempre” y “Bastante” aquéllos enunciados que implican un claro involucramiento en lo pedagógico por parte del director. De este modo nos preguntamos:

¿Es posible que los directores se involucren en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que revelan estar tapados de urgencias administrativas que los obligan a correr el foco de lo que resulta primordial en la escuela?

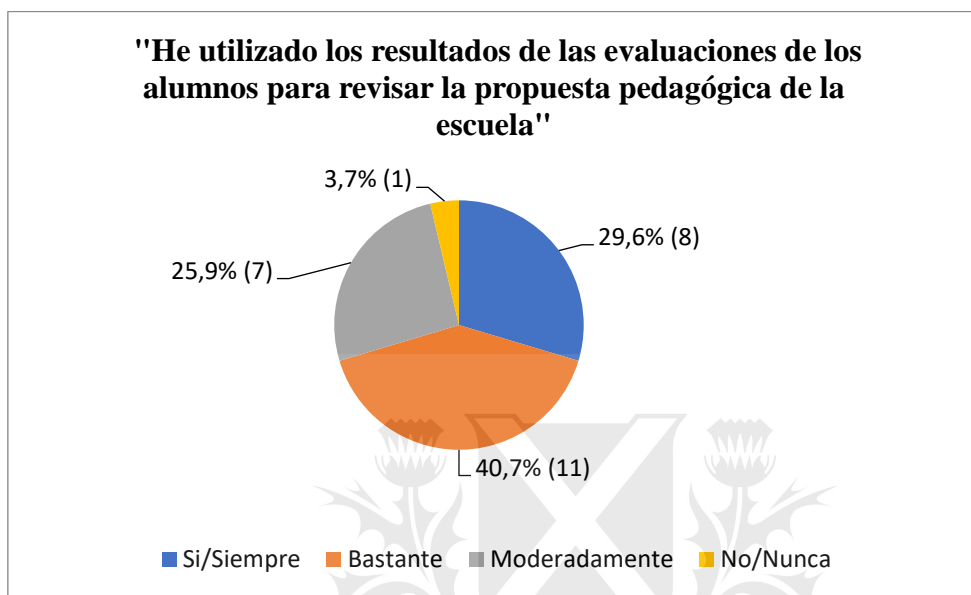
Dicha contradicción permite dudar sobre lo que los directores afirman que hacen respecto a sus compromisos pedagógicos como líderes de instituciones educativas, y lo que efectivamente terminan pudiendo hacer, al estar inmersos en un sistema educativo que impone diariamente una gran cantidad de demandas.

Según la OCDE, y tal como se ha respaldado previamente en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, el problema en América Latina es que los directores de escuela ocupan gran parte de su agenda en tareas administrativas, lo que los lleva a descuidar con mayor frecuencia las funciones estrictamente pedagógicas (OCDE 2009, en Vaillant, 2011). Además, según Romero (2017), en la normativa argentina, es decir, teóricamente hablando, se declara un rol pedagógico complejo y exigente para el director de escuela, pero luego, en el plano real, las condiciones institucionales, materiales y formativas acaban impidiendo el efectivo desarrollo de dicho rol del director.

Las actividades administrativas como la contabilidad o la supervisión de la infraestructura consiguen primacía, mientras que las tareas pedagógicas como el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje, o la coordinación de cursos y actividades extraescolares son menos frecuentes. Los directores suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo, no tienen tiempo para dedicarse a las tareas esencialmente

pedagógicas y participan muy poco en los procesos decisorios (UNESCO, 2008, en Vaillant, 2011).

Enunciado 8)



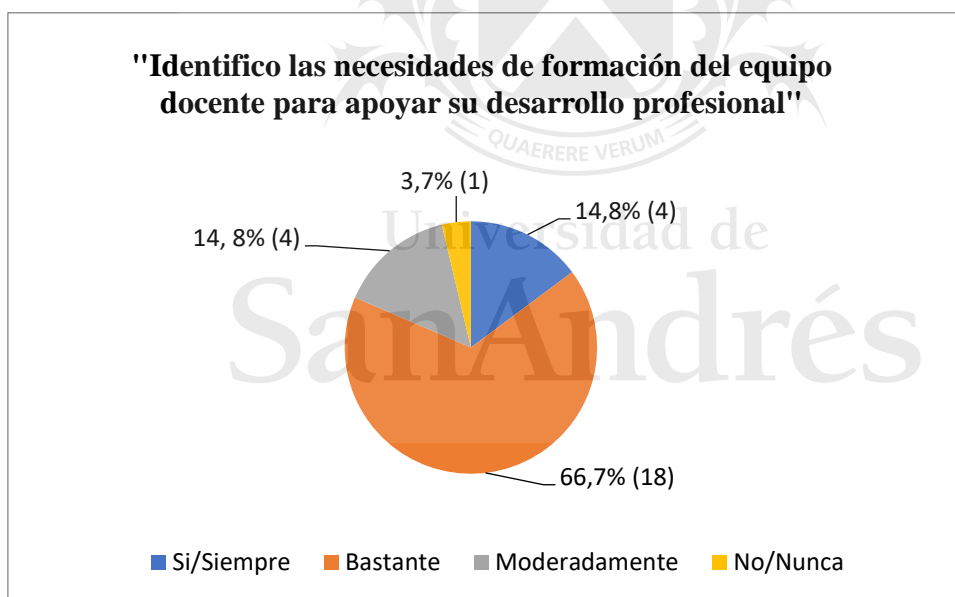
El gráfico del enunciado "8" arroja los siguientes resultados: un gran porcentaje de directores encuestados, un 40,7%, afirma utilizar "Bastante" los resultados de las evaluaciones de los alumnos para revisar la propuesta pedagógica de la escuela. Luego, tenemos un 29,6% que dice hacerlo "Siempre". Le sigue un 25,9% que revela hacerlo solo "Moderadamente" y, por último, un 3,7% no utiliza "Nunca" los resultados de las evaluaciones de los alumnos con dicho fin.

Si lo que se pretende es revisar y reorientar la propuesta pedagógica escolar a partir de los resultados académicos de los alumnos, resulta muy útil aplicar la evaluación formativa como forma de evaluación. En aquellas escuelas donde se concibe a la evaluación como evaluación formativa, es decir, al servicio del aprendizaje, se suelen utilizar los datos proporcionados por las evaluaciones con el fin de mejorar los logros académicos y los aprendizajes. De este modo, siempre se intenta que la evidencia acerca de los logros estudiantiles sea utilizada para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. La información obtenida crea las condiciones para trabajar en la mejora escolar de ambos procesos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Desde el punto de vista del docente, es deseable que la evaluación regule el proceso de enseñanza, ya que dicha regulación permite valorar los logros de los estudiantes, revisar y ajustar las estrategias de enseñanza, las instancias de planificación y la evaluación. Al observar las producciones y desempeños de sus estudiantes, los docentes pueden reorientar su propia práctica de enseñanza. Cuando los docentes aplican en el aula prácticas sistemáticas de evaluación formativa, inevitablemente, en una instancia de reflexión, acaban preguntándose por sus propias intervenciones en el marco de la enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Los sistemas diseñados para ayudar a los profesores y directores a partir de datos proporcionados por evaluaciones administradas a los estudiantes, permiten identificar áreas de fortalezas y debilidades, conocer las estrategias de enseñanza más apropiadas, y además, sirven para revisar la propuesta pedagógica escolar (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Enunciado 9)



Fuente: Elaboración propia.

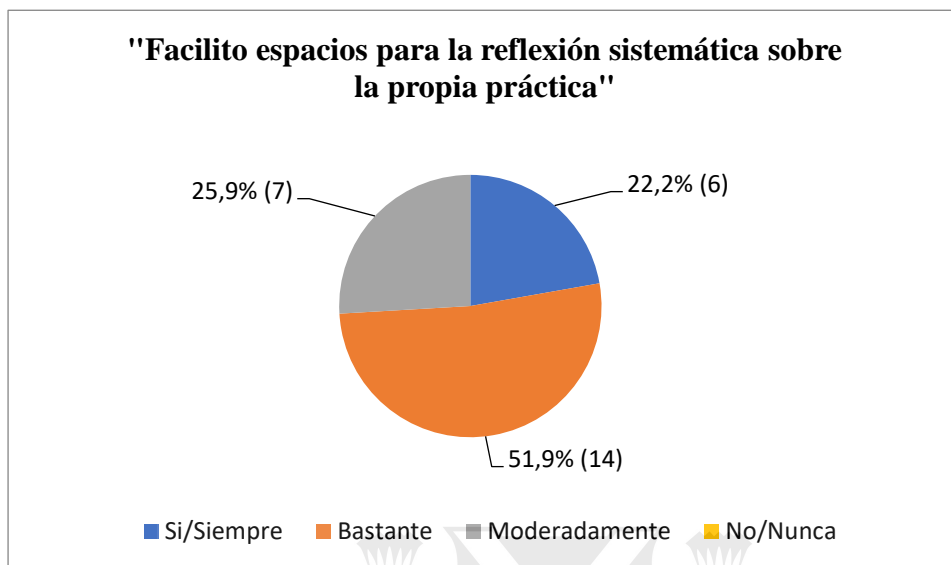
En el gráfico correspondiente al enunciado “9” observamos que la mayoría de los directores encuestados, un 66,7%, revela identificar las necesidades de formación de los docentes “Bastante”. Luego, tenemos un 14,8 % que afirma identificar las necesidades de formación del plantel docente “Siempre”, y un mismo porcentaje que dice hacerlo al

menos “Moderadamente”. Por último, únicamente un 3,7% no lo hace “Nunca”, porcentaje que representa a 1 (una) sola persona de un total de 27 (veintisiete).

La bibliografía especializada revela que los directores tienen una importante influencia en las motivaciones de los docentes y además, pueden impactar en el desarrollo de sus competencias y prácticas profesionales. (Veleda, 2016). Lamentablemente, según un informe de la UNESCO, tanto el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje en la escuela, como la búsqueda del desarrollo profesional de los docentes, son procesos poco frecuentes dentro de la agenda del director (UNESCO, 2008 en Vaillant, 2015). Tal como se ha desarrollado en los Capítulos 1 y 2, esto podría explicarse dadas las exigencias que deben sortear los directivos a nivel administrativo y burocrático, que dejan poco lugar a las tareas de índole pedagógica (Bolívar 2010; Murillo y Román 2011; Vaillant 2015; Veleda 2016; Oubel 2017; Romero 2017; Abregú 2018).

Además, la literatura muestra claramente la importancia de dar soporte a los docentes en sus primeros años de trabajo. Sin embargo, son pocos los directores latinoamericanos que acompañan y apoyan realmente a los docentes noveles. A su vez, los propios directores cuentan con escaso apoyo de supervisores y asesores que les permita desarrollar un buen liderazgo pedagógico (Vaillant, 2011).

No obstante, en relación a los resultados de este enunciado, al menos existe un porcentaje alto de directores, un 66,7% para ser específicos, que afirma identificar y considerar “Bastante” las necesidades de formación de los docentes para apoyar su desarrollo profesional. Se trata de 18 (dieciocho) personas de un total de 27 (veintisiete). Además, hay 4 (cuatro) directores que dicen hacerlo “Siempre” (14,8%) y otros 4 (cuatro) que revelan hacerlo aunque sea “Moderadamente” (14,8%).

Enunciado 11)

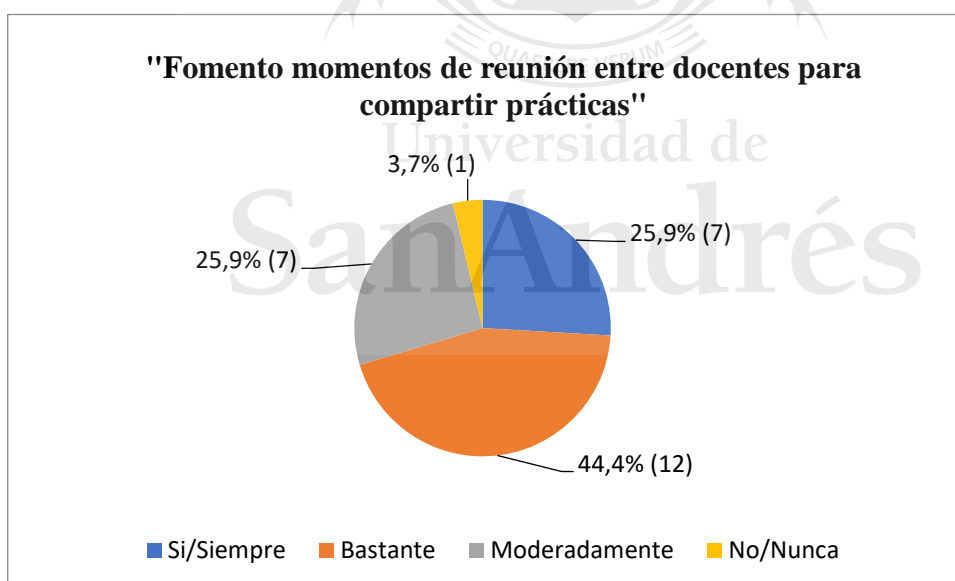
En el gráfico correspondiente al enunciado "11" observamos como más de la mitad de los directores, 14 (catorce) directores, y un porcentaje del 51,9%, para ser específicos, sostienen que facilitan "Bastante" los espacios para la reflexión sistemática sobre la propia práctica en sus escuelas. Del resto, unos 7 (siete) directores (25,9%) afirman facilitar espacios para la reflexión sistemática solo "Moderadamente" y 6 (seis) directores (22,2%) afirman hacerlo "Siempre", es decir, de manera regular y cotidiana. Para este enunciado, ningún director ha seleccionado la categoría "No/Nunca".

En palabras de Philippe Perrenoud: "Un practicante reflexivo (...) revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos". Además, agrega: "Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos" (Perrenoud, 2004, p. 43). Según el conocido sociólogo y autor suizo, a todos nos sucede alguna vez de ponernos a reflexionar sobre la propia práctica, pero para él, si la reflexión no es metódica ni continua, no va a llevarnos necesariamente a concienciaciones ni a cambios. Perrenoud (2004) sostiene que la reflexión es sistemática cuando se convierte en una forma de identidad y de satisfacción profesional.

Notamos como en el caso de este enunciado, la mayoría de los directores señala que facilita “Bastante” los espacios para la reflexión sistemática sobre la propia práctica. Este dato es relevante dado que la reflexión sobre la propia práctica ayuda a desnaturalizar lo naturalizado en la escuela. Según Abregú (S/f), y tal como lo hemos expuesto en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, el proceso de mejora escolar empieza con el acto de desnaturalizar aquello que en la escuela se da por sentado, para poder mirarlo desde otro lugar y con otra perspectiva, no como algo dado si no como algo continuamente mejorable.

Al reflexionar sobre su propia práctica, los directores y docentes tienen la capacidad de transformar aquello de su accionar cotidiano que les genera algún tipo de dificultad o inconveniente. En otras palabras, al tomarse un tiempo para parar y pensar, pueden modificar aquello de su ejercicio que no los satisface, y a su vez, también mejorar y “pulir” sus prácticas.

Enunciado 12)



Fuente: Elaboración propia.

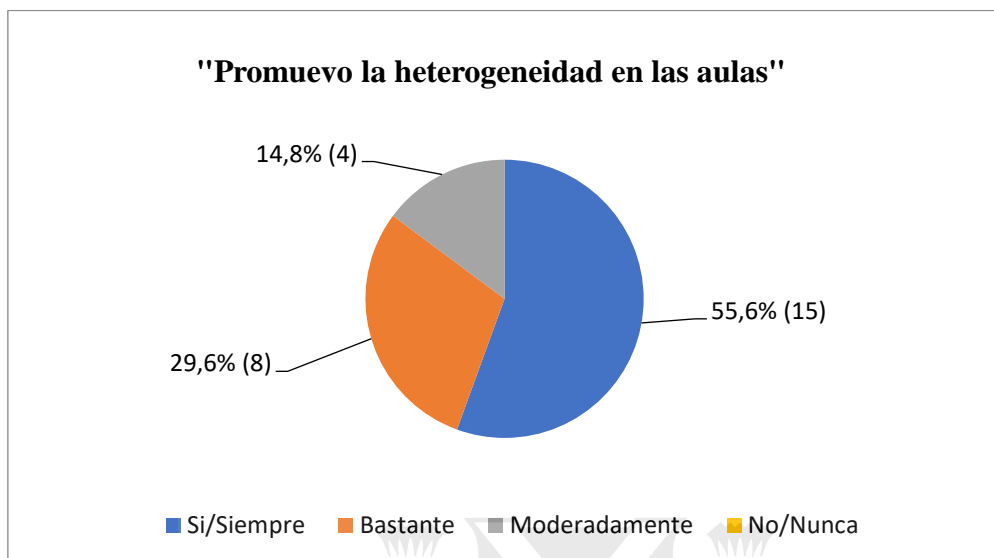
En el gráfico del enunciado “12” observamos que un 44,4% de los directores encuestados dice fomentar “Bastante” los momentos de reunión entre docentes para compartir prácticas. Luego, un porcentaje menor de directores encuestados, un 25,9%,

revela hacerlo “Siempre”, a la vez que otro porcentaje idéntico del 25,9% señala hacerlo solo “Moderadamente”. Por último, tan solo un 3,7% del total de encuestados revela no fomentar “Nunca” momentos de reunión entre docentes para compartir prácticas, porcentaje que representa a una sola persona.

Que todos los directores encuestados, a excepción de uno, hayan mencionado fomentar momentos y espacios de reunión entre los docentes de sus escuelas resulta muy destacable y positivo. Fomentar momentos y espacios de encuentro para compartir prácticas promueve el afianzamiento de los vínculos entre los docentes, que como los directores, también son figuras clave en los procesos de mejora escolar. Sostendremos que este enunciado guarda estrecha relación con el enunciado “10”, previamente analizado, el cual plantea: “Promuevo la existencia de una red de vínculos entre todos los actores que conforman la comunidad educativa”.

Como ya se ha dicho, una de las prácticas fundamentales asociadas al liderazgo directivo exitoso es la conformación de una cultura escolar colaborativa, con fuertes vínculos y una buena comunicación entre todos los actores de la comunidad educativa. Además, se ha comprobado que el progreso es mayor y la calidad de resultados es más alta en aquellas escuelas donde se ha naturalizado el hábito de colaborar (Anderson, 2010). Bajo nuestro criterio, una de las acciones colaborativas que más impactarían en el aprendizaje alcanzado por los alumnos es el “perfeccionamiento continuo” de las habilidades y prácticas profesionales de los docentes. Podemos afirmar que, en gran medida, los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos motivando a los profesores y fomentando el sentido de “comunidad profesional”, ayudando y guiando a los profesores entre sí para que puedan mejorar su enseñanza. (Bolívar et al. 2013).

En los momentos de reunión para compartir prácticas, los docentes tienen la posibilidad de escuchar al otro, nutrirse de diferentes puntos de vista, intercambiar prácticas, intercambiar preguntas, ideas, experiencias exitosas, errores etc. lo cual es positivo para el crecimiento profesional individual y para el crecimiento colectivo de todo el plantel docente.

Enunciado 13)

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de este gráfico, que representa los resultados del enunciado “13”, podemos notar que una gran mayoría de los encuestados, un 55,6%, dice promover “Siempre” la heterogeneidad en las aulas. Un porcentaje menor del 29,6% afirma hacerlo “Bastante”, y por último, solo un 14,8% del total de encuestados sostiene que promueve las aulas heterogéneas “Moderadamente”. Para la categoría de respuesta “No/Nunca” el porcentaje es nulo.

El término “aulas heterogéneas” es el correlato didáctico de lo que se conoce como el enfoque de la enseñanza y aprendizaje orientado hacia la diversidad. Dicho enfoque supone que todos los alumnos pueden aprender y que todos son diferentes, únicos. El enfoque orientado hacia la diversidad propone que los métodos de enseñanza se ajusten a las características de cada alumno y que el docente guíe a los alumnos. Este enfoque tiene una concepción de justicia, es algo del día a día. Y tiene su centro en el alumno. La enseñanza está adaptada al alumno.

Dentro de esta concepción se evalúa para aprender, una noción que integra la evaluación con la enseñanza y aprendizaje de un modo más auténtico y desafiante para los alumnos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

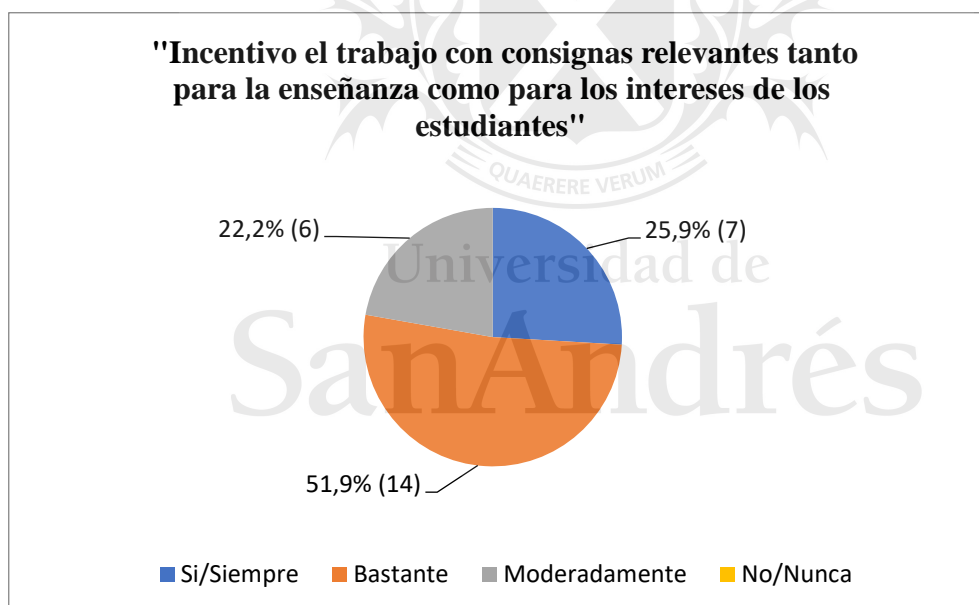
No obstante, en la argentina, el dispositivo escolar mayoritario y heredado responde al método de enseñanza simultáneo: se dirige a los alumnos como si todos fueran iguales.

Se trata de un mandato de homogeneización histórico mediante el cual se buscó instruir, al mismo tiempo y bajo un mismo currículum, a todos los estudiantes.

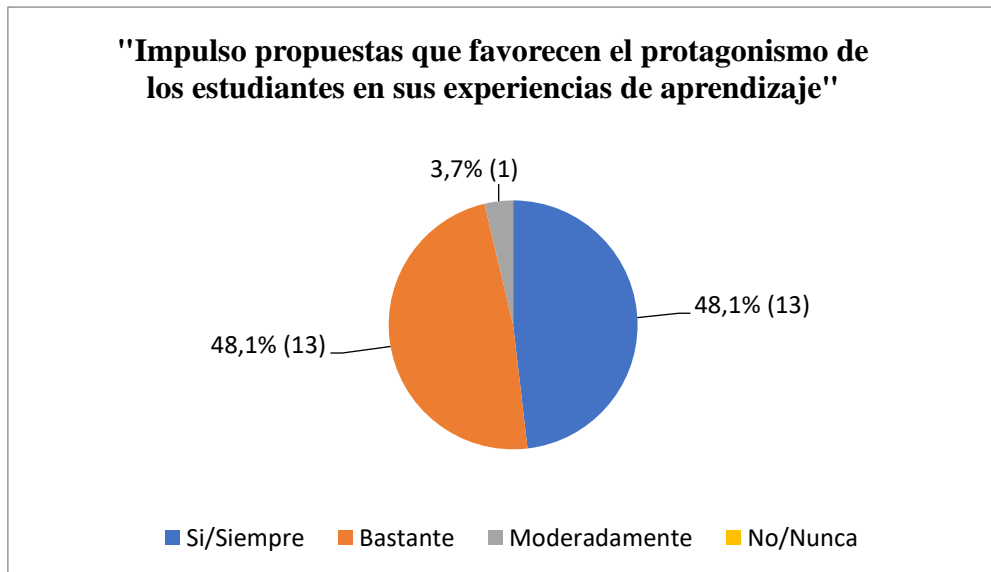
Para contemplar la igualdad, la educación tiene el desafío de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Para que ello resulte posible, es necesario contemplar varios puntos de partida a fin de encarar la enseñanza atendiendo a las diferencias y sus implicancias (Anijovich, 2016).

Resulta destacable que, en el caso de este enunciado, y basándonos en lo que contestan los directores, un gran porcentaje de ellos (55,6%) haya revelado promover “Siempre” la heterogeneidad en las aulas de sus escuelas. Sin embargo, muchas veces el discurso dista de la realidad, en tanto existe un largo trecho por salvar desde la palabra del director a lo que efectivamente se termina pudiendo hacer en las escuelas.

Enunciados 14) y 15)



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Para el enunciado “14” tenemos un 51,9% del total de directores encuestados que dice incentivar “Bastante” el trabajo con consignas relevantes tanto para la enseñanza como para los intereses de los estudiantes. Asimismo, un 25,9% de directores encuestados revela hacerlo “Siempre” y un 22,2% afirma que incentiva el trabajo con consignas relevantes para la enseñanza tanto como para los alumnos solo “Moderadamente”.

En el caso del enunciado “15”, el gráfico nos muestra un empate en los porcentajes obtenidos para las valoraciones “Siempre” y “Bastante”, ya que un 48,1% ha contestado que impulsa propuestas que favorecen el protagonismo de los estudiantes “Bastante”, y otro mismo porcentaje ha revelado hacerlo “Siempre”. Únicamente un 3,7% de los encuestados (una sola persona) admite promover este tipo de propuestas de enseñanza “Moderadamente”.

Cada vez más se reconoce que los estudiantes son diversos y se necesita de distintas estrategias para favorecer sus aprendizajes. Al hablar de diversidad, se reconoce una variedad de intereses, experiencias previas, estilos de aprendizaje, tipos de inteligencias etc., que exigen encarar la enseñanza y la evaluación considerando al aula como un espacio heterogéneo. El trabajo con consignas relevantes para la enseñanza ya no es lo único importante, sino también contemplar las singularidades de cada estudiante en la construcción de las actividades y ejercicios, para así favorecer el protagonismo de cada uno en sus propios procesos de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017). Una escuela

que promueve el protagonismo aloja a sus estudiantes, los acompaña, los escucha, los cuestiona y los hace sentir parte de ella (Anijovich y Cappelletti, 2020).

Desde la perspectiva de la evaluación ya no se trata únicamente de acreditar conocimientos, si no, además, y por sobre todo, de promover la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje de cada estudiante para contribuir al desarrollo de su autonomía (Anijovich y Cappelletti, 2020).

El enunciado “14” se encuentra estrechamente vinculado al enunciado que le sigue, el “15”, ya que, al involucrar los intereses de los alumnos en la enseñanza, los docentes estarían a su vez impulsando el protagonismo de los estudiantes en sus propias experiencias de aprendizaje.

El protagonismo de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje que transitan durante su trayectoria escolar es fundamental. Desde este trabajo de investigación consideramos que un estudiante es protagonista de su escolaridad cuando se lo reconoce como sujeto en un contexto, portador de una trayectoria escolar única, con intereses variados, habituado a manejarse con lenguajes multimediales. Ser protagonista no significa necesariamente ser un estudiante autónomo, es decir, un estudiante capaz de tomar decisiones vinculadas a su propio aprendizaje. Un alumno protagonista es aquel que busca, comparte, organiza y se organiza (Anijovich y Cappelletti, 2020).

Considerar los intereses de los estudiantes y su trayectoria, repleta de conocimientos previos, en la manera de enseñar, es decir, al planificar la clase y luego al dar una consigna, significa fomentar el protagonismo de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Implica hacerlos partícipe, otorgarles autoridad. Es por ello que los enunciados “14” y “15” se encuentran íntimamente vinculados.

Los siguientes son solo algunos ejemplos de propuestas para favorecer el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2020):

- Crear una nueva disposición de los espacios escolares. Por ejemplo, sin aulas y aplicando una dinámica colectiva con lugares multifuncionales, abiertos y luminosos. (Escuelas generativas de enseñanza no graduada).

- Combinar distintas estrategias y recursos de enseñanza abarcando las necesidades, inquietudes e intereses de todos los alumnos.

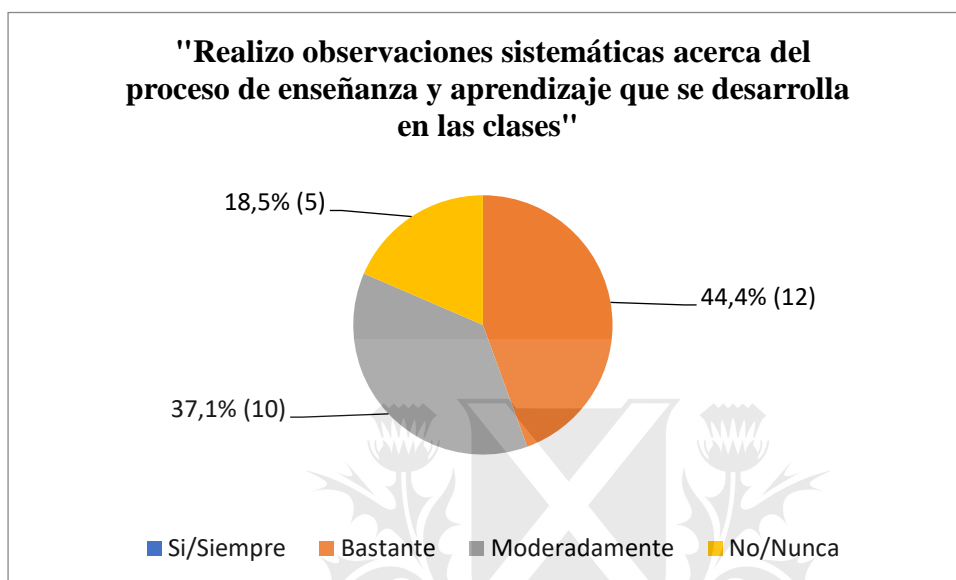
- Promover y facilitar el trabajo a través de proyectos interdisciplinarios

- Crear situaciones de aprendizaje en las que los alumnos puedan ejercitar la metacognición

- Hacer un uso particular de las preguntas en el aula

- Crear situaciones que permitan resolver problemas
- Implementar la autoevaluación

Enunciado 16)



En el caso del gráfico correspondiente al enunciado "16", observamos un porcentaje bastante elevado de directores, un 37,1%, para ser exactos, que solo realiza observaciones de clase de manera moderada (en la encuesta responden "Moderadamente"). Asimismo, para la categoría de respuesta "Si/Siempre" se obtuvo un resultado porcentual nulo (0%), lo que daría cuenta que *ningún* director encuestado lleva a cabo "Siempre" observaciones sistemáticas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que suceden en su escuela.

A la hora de preguntarnos por el motivo de estos resultados, creemos que la tesis de Peire (2019) podría ser útil para orientarnos al respecto. Lo cierto es que el grupo de directores de escuela argentinos, entrevistados por Peire, reconocieron que la observación de clases no es una práctica fácil de llevar adelante por algunas cuestiones, como, por ejemplo, las interrupciones con emergentes por resolver y la reacción de los docentes al ser observados. Según la mirada de los directivos entrevistados, a los docentes parecería incomodarles y no agradecerles el hecho de sentirse evaluados desde una concepción punitiva (Peire, 2019).

Sin embargo, y habiendo dicho lo anterior, observamos que en el gráfico del enunciado “16” existe un porcentaje alto de directores (un 44,4%), que reconoce llevar a cabo con “Bastante” frecuencia las observaciones de clase. Este no es un dato menor, ya que según Murphy et al. (2007) los directores de excelencia destinan mucho de su tiempo en la escuela a la observación de clases y a la retroalimentación de la tarea de los docentes. (Murphy et al. 2007 en Peire, 2019).

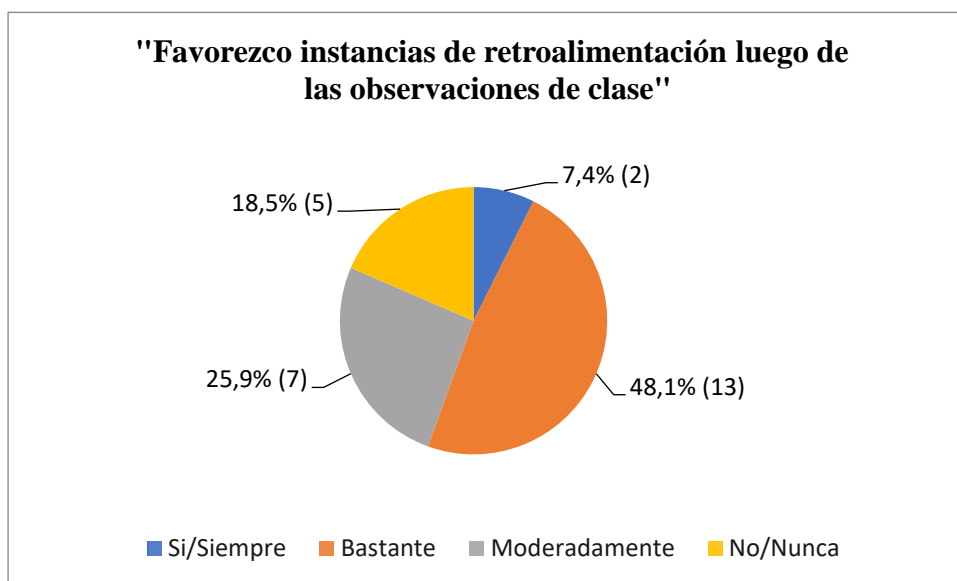
Según Cecilia Oubel, en una observación de clase resulta importante que el director, que luego realizará el feedback, comience a observar sin pensar: “¿Qué haría yo en esta clase?”, como si él fuera el docente enseñando, si no, más bien, pensando en cómo podría mejorar el docente observado lo que hoy está haciendo en su clase y con ese grupo específico de alumnos. (Oubel, 2017 en Peire, 2019).

En palabras de Cecilia Veleda, la observación de clases: “(...) es un hilo conductor que puede irradiar cambios en varios planos del funcionamiento institucional. Reestablece a los directores en su rol de liderazgo pedagógico y ubica a la enseñanza y al aprendizaje como la razón de ser de la escuela”. (Veleda, 2016, p. 9).

Tal como lo expresa Veleda (2016), si la observación de clases se emplea de manera adecuada, posee la capacidad de generar cambios en el funcionamiento institucional. Por ejemplo, tiene la capacidad de colocar a la enseñanza y al aprendizaje —motores de toda escuela— en el centro de las prioridades escolares, convirtiendo a estos procesos en la razón de ser de las escuelas.

Los resultados obtenidos para el enunciado “16” revelan que la mayoría de los directores realiza observaciones de clase con “Bastante” frecuencia o al menos lo hacen “Moderadamente”, lo cual resulta positivo. No obstante, cabe preguntarse por qué aún ninguno de los directores encuestados señala llevar a cabo “Siempre” dicha práctica en su escuela.

A los posibles motivos señalados al comienzo, podríamos sumarle el argumento de que instalar la observación de clases como práctica regular en la escuela no es tarea fácil, ya que implica poner en jaque un componente bien asentado de la cultura escolar: el aislamiento de cada docente en su aula (Viñao, 2002, en Veleda, 2016). Más aún, la observación de clases resulta especialmente compleja en el nivel secundario, donde la especialización disciplinaria de los docentes pone en cuestión la legitimidad de la mirada del director (Veleda, 2016).

Enunciado 17)

Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico del enunciado número "17" podemos notar como trece directores (48,1%) afirman favorecer "Bastante" las instancias de retroalimentación luego de las observaciones de clase, siete directores (25,9%) admiten brindar feedback solo "Moderadamente", cinco directores (18,5%) no lo hacen nunca y por último, tan solo dos de ellos (7,4%) ofrecen instancias de retroalimentación "Siempre" después de llevar a cabo una observación de clase.

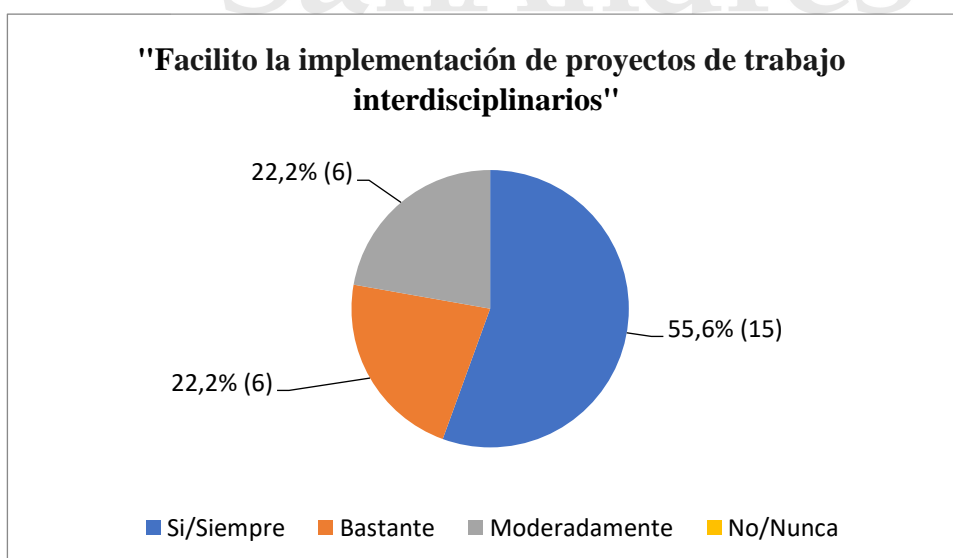
En el Capítulo 4 del "Decálogo para la Mejora Escolar", Gvirtz, Abregú y Paparella (2015), señalan que la observación de clases se constituye una herramienta potente para la mejora escolar, siempre y cuando sea considerada una instancia de aprendizaje compartido. Y, para las autoras, el aprendizaje compartido entre observador y observado solo puede lograrse si se ofrecen instancias de feedback constructivo post observación de clase. Según lo que sostienen, resulta importante que la devolución y retroalimentación formativa que se ofrece a los docentes observados sirva para nutrir su trabajo, les aporte nuevas ideas y les permita ver con otros ojos sus propias prácticas. La idea no es que los docentes se sientan controlados o presionados a actuar de determinada manera. Lo ideal sería llevarlos a reflexionar sobre su propia práctica desde otras perspectivas.

Asimismo, las autoras afirman que en aquellas escuelas donde se apuesta a la mejora escolar continua es esperable que la observación se convierta en una herramienta muy valorada. El gran desafío para quien observa y realiza la retroalimentación, sostienen, es acercar la devolución de modo tal que el que la reciba lo viva como una oportunidad de crecimiento, desarrollo y aprendizaje (Gvirtz, Abregú y Paparella, 2015). La retroalimentación formativa debe promover aprendizajes valiosos.

La mayoría de las veces, la retroalimentación focaliza su atención de forma retrospectiva y no prospectiva. Sin embargo, lo relevante no es señalar qué hizo bien o mal la persona que ha sido observada, si no orientarla sobre cómo debe avanzar y mejorar en el futuro, y dar cuenta del grado de conciencia que posee acerca de su práctica, sus estrategias, sus logros y errores. El clima en el que se realice la retroalimentación es el que, en definitiva, tiene el mayor impacto en la función formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017). Además, si no se construye un escenario de confianza, poco importa el tiempo que se destine a la retroalimentación, o el formato elegido, dado que disminuye la posibilidad de contribuir a la mejora de los aprendizajes y al crecimiento individual.

Es importante destacar que algunas formas de ofrecer retroalimentaciones son más productivas y tienen más chances de promover aprendizajes que otras. Para que la retroalimentación sea formativa debe ser: oportuna, constructiva, alentadora, focalizada, y vinculada a criterios (Anijovich y Cappelletti, en prensa).

Enunciado 18)



Fuente: Elaboración propia.

Para este caso, tenemos un 55,6% de encuestados que dice facilitar la implementación de proyectos de trabajo interdisciplinarios “Siempre”. Este porcentaje representa a 15 (quince) de un total de 27 (veintisiete) directores encuestados. Es decir, a la mayoría. Luego, podemos observar que un 22,2% revela hacerlo “Bastante” y tenemos un mismo porcentaje restante del 22,2% que afirma facilitar la implementación de proyectos interdisciplinarios solo “Moderadamente”.

La implementación de proyectos de trabajo interdisciplinarios es una de las temáticas sobre las que más se profundiza y hace hincapié en el programa Directores Líderes en Acción (DLA), especialmente dentro del taller “Aprendizaje a través de Proyectos”. En este caso, los resultados indicarían que las escuelas están alineadas con lo que se promueve desde el Programa DLA, al menos en la teoría y según lo que dicen hacer los directores en sus respectivas escuelas.

Los proyectos de trabajo ayudan a promover la comprensión profunda de los contenidos disciplinares y facilitan el desarrollo de la autonomía de los alumnos. Para que esto ocurra, es necesario prestar atención al modo en que los proyectos se presentan, al grado de intervención que tienen los alumnos en la definición de los propósitos, a cómo se acompaña el proceso de trabajo y, como último, a su evaluación. Para que un proyecto resulte significativo es preciso que los estudiantes se involucren en un proceso de planeamiento, investigación, práctica y toma de decisiones (Anijovich y Mora, 2010).

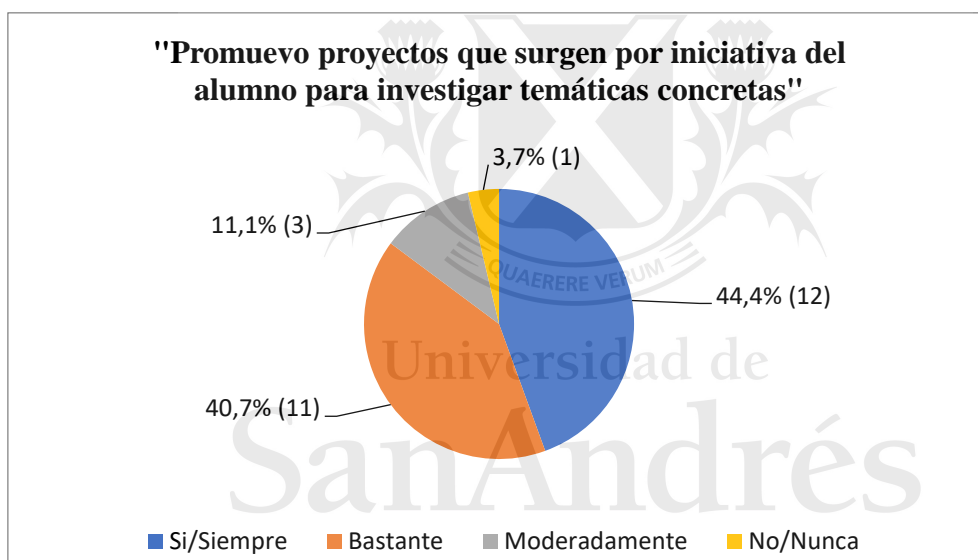
Un ejemplo de proyecto interdisciplinario es el siguiente: Un grupo de docentes de Matemática, Computación, Biología y Ciencias Sociales proponen a los alumnos investigar sobre la pobreza en Latinoamérica. Los estudiantes, guiados por los docentes, hacen por equipos su recorte particular del tema y deben integrar en el estudio análisis demográficos, la presentación de cuadros estadísticos utilizando programas conocidos de computación, el trabajo sobre temas relativos a la nutrición y la investigación de diferentes definiciones de pobreza (Anijovich y Mora, 2010).

Facilitar y llevar a cabo proyectos interdisciplinarios en la escuela no es tarea fácil. En muchos casos, requiere que el equipo directivo ejerza un liderazgo distribuido, ya que se trata de proyectos que dependen de la acción conjunta y coordinada de varios actores institucionales. Este tipo de propuestas implican el uso de los saberes, aptitudes, destrezas y el esfuerzo de docentes de distintas áreas y cursos. Como ya se estableció en el Capítulo 2 “Marco Teórico”, hay que considerar que el liderazgo distribuido no consiste en delegar

o asignar, desde una posición de poder, tareas o responsabilidades a los distintos actores, sino de aprovechar al máximo sus capacidades (Murillo, 2006). Una de las mayores ventajas del trabajo en equipo es que tiende a reducir la incertidumbre de la tarea, al mismo tiempo que minimiza la sensación de impotencia de los docentes.

Para finalizar, también como ya se ha mencionado con anterioridad en este trabajo de investigación, una característica fundamental de esta clase de liderazgo es la responsabilización colectiva por los resultados obtenidos. En este caso, implicaría que todos los integrantes del equipo se constituyan responsables de los posibles logros tanto como fracasos que pueda acarrear la concreción del proyecto interdisciplinario.

Enunciado 19)



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado número "19", existe un gran porcentaje de directores, un 44,4%, que afirma promover "Siempre" aquellos proyectos que surgen por iniciativa del alumno para investigar temáticas concretas de su interés. Luego, le sigue un porcentaje algo menor, del 40,7%, que revela promover "Bastante" los proyectos que surgen por iniciativa del alumno para investigar temáticas concretas. Un 11,1% de los directores dice hacerlo solo "Moderadamente" y como último, un 3,7%, que representa a una única persona, parecería no hacerlo "Nunca".

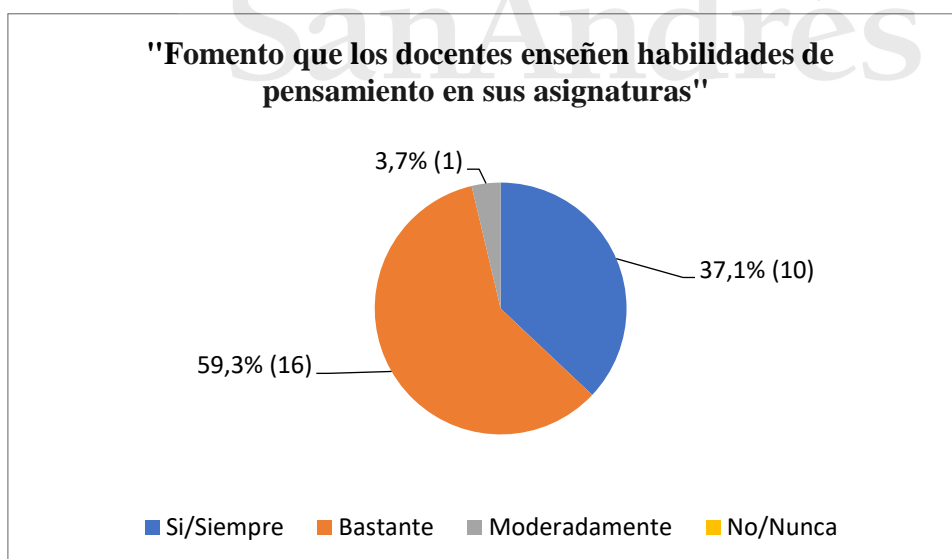
Con el fin de estimular la exploración por parte de los estudiantes, primero y principal, un docente debe confiar en la capacidad del alumnado para manejar y procesar información con el propósito de construir saberes en profundidad. Para ello, el docente debe abandonar el rol exclusivo de sujeto de saber, y posibilitar que los estudiantes transiten caminos desconocidos en búsqueda del conocimiento (Anijovich y Mora, 2010).

Para recuperar la capacidad de verse a sí mismos como sujetos productores de conocimiento, resulta útil que los alumnos realicen actividades que permitan consolidar esa capacidad. Las estrategias de exploración buscan en primer lugar que, de manera guiada, y luego autónomamente, indaguen aspectos que son de su interés, vinculados al tema de la unidad didáctica que se está estudiando en el momento (Ibídem).

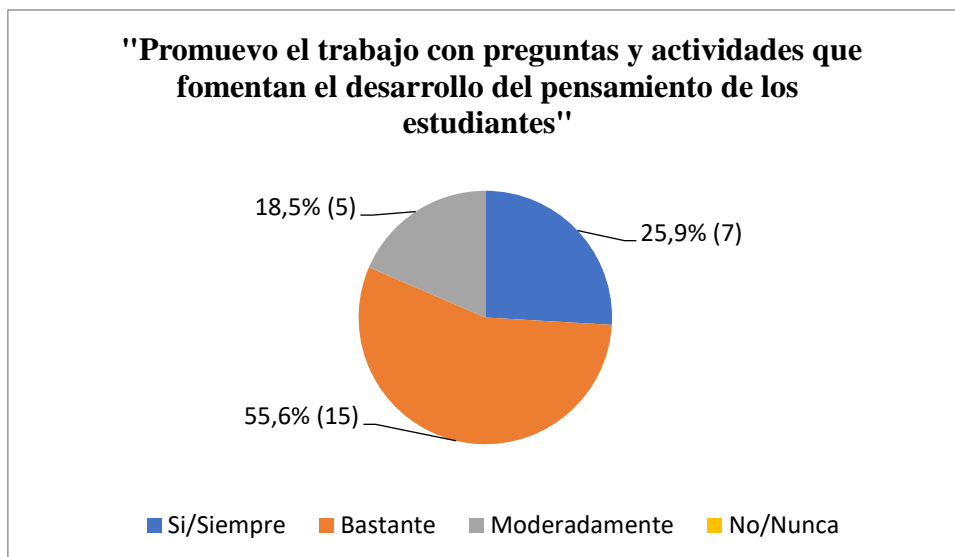
Las estrategias de exploración e investigación pueden estar vinculadas al aprendizaje de conceptos o a la creación de productos, por ejemplo: objetos, relatos, videos, exposición, álbum fotográfico, entre otros.

Además de evaluar qué aprendieron, es importante que los alumnos reflexionen acerca de cómo lo hicieron. Esto implica ayudarlos a evaluar los medios y las habilidades cognitivas que han utilizado a lo largo del proceso de búsqueda, en el intento de encontrar respuestas a sus preguntas (Anijovich y Mora, 2010).

Enunciados 20) y 21)



Fuente: Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

Un estudiante comprende cuando puede pensar en lo que sabe y puede actuar con flexibilidad a partir de ese saber (Anijovich y Cappelletti, 2017). Conocer la propia actividad cognitiva permite ser más exigente con los procesos que se llevan a cabo para aprender. Permite controlar, dentro de ciertos márgenes, los procesos de pensamiento que se ponen en juego. Este control o autorregulación, será únicamente posible para aquel estudiante que consiga ser más o menos autónomo.

Metacognición y autonomía pueden entenderse como dos procesos que se requieren mutuamente: la enseñanza del trabajo metacognitivo conlleva la autorregulación de los propios aprendizajes y tiende a promover alumnos autónomos. (Anijovich, 2016).

Los enunciados “20” y “21” están muy vinculados entre sí, y los analizaremos en conjunto, dado que fomentar que los docentes enseñen las llamadas “habilidades de pensamiento” en sus asignaturas, implica promover el trabajo con actividades y preguntas para el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En relación al enunciado “21”, que trata sobre promover el trabajo con preguntas y actividades que fomenten justamente el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, la investigación señala que los profesores deberían diseñar clases que atiendan tres componentes principales:

- La enseñanza a través de ejemplos del docente
- Las discusiones que promueven metacognición
- Las prácticas en un aula activa

Habiendo dicho lo anterior, Joseph (2009) presenta una serie de estrategias para aplicar en el aula que, particularmente, fomentan el desarrollo de las habilidades de pensamiento en los alumnos (Joseph, 2009, en Anijovich, 2016).

Por ejemplo, una de las estrategias que señala Joseph (2009) es proponer actividades de enseñanza recíproca y de aprendizaje colaborativo. Otra, es que los docentes hagan un uso frecuente, activo y dinámico de las preguntas en el aula. A través de preguntas, los estudiantes pueden participar activamente en su propio aprendizaje y desarrollar una amplia variedad de habilidades cognitivas. Así, todos los estudiantes van aprendiendo a pensar y reflexionar como parte de la rutina diaria. Se vuelven protagonistas de su aprendizaje. Sin embargo, cabe aclarar que el espacio destinado a la reflexión se ve usualmente descuidado, porque los docentes sienten la necesidad de “ahorrar tiempo” y llevan adelante sus clases a un ritmo que no siempre deja tiempo para pensar y cuestionar (Anijovich, 2016).

Resulta necesario remarcar que, cuando los estudiantes generan las preguntas, su habilidad metacognitiva se desarrolla, ya que deben interpretar, sintetizar, analizar, y evaluar el material (Ciardiello, 1998; Penticoff, 2002 en Anijovich, 2016).

Cuestionar, preguntar, preguntarse, es una estrategia cognitiva fundamental, ya que requiere que los estudiantes focalicen su aprendizaje mediante la búsqueda de la información que desean saber: implica concentrarse y organizar el pensamiento.

Otra estrategia clave, para promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, es crear situaciones que permitan resolver problemas. Cuando los alumnos resuelven problemas, o al menos lo intentan, aprenden a reconocer lo que saben y lo que no, lo que representa un paso esencial hacia la construcción de la habilidad metacognitiva (Joseph 2009, en Anijovich, 2016).

Hoy en día sucede algo un tanto contradictorio: por un lado, se reconoce la importancia de enseñar las habilidades de pensamiento, y por el otro, las condiciones de la enseñanza apuran los tiempos... de modo que el primero se vuelve un desafío difícil de cumplir (Anijovich y Cappelletti, 2020).

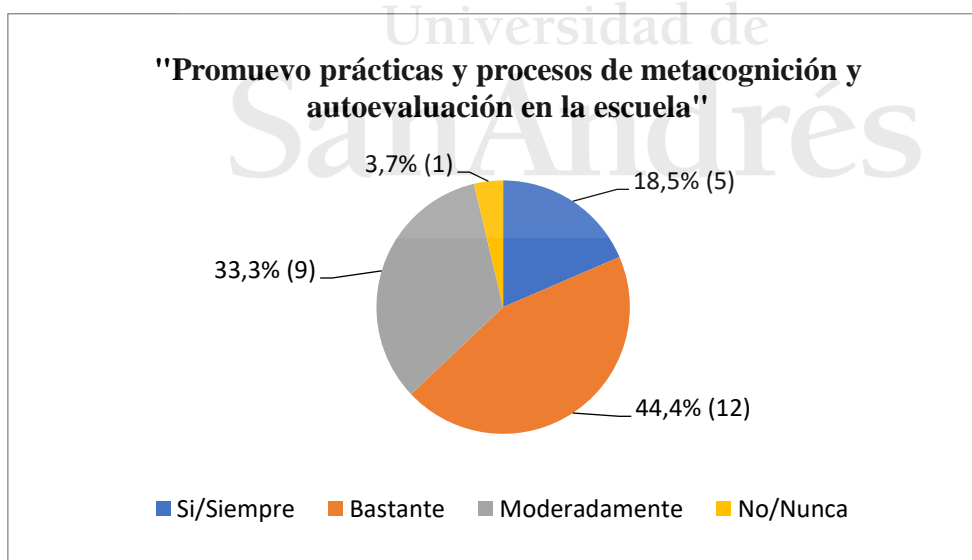
En el caso del enunciado “20”, todos los directores encuestados reconocen fomentar la enseñanza de habilidades de pensamiento en sus escuelas, lo cual — teniendo en cuenta los objetivos y limitaciones de esta investigación — resulta tan positivo como improbable. Que los directores respondan que promueven la enseñanza de habilidades de pensamiento, no necesariamente implica que efectivamente dichas habilidades se

enseñen en la práctica cotidiana escolar. Existe un abismo entre ambas instancias, entre el plano teórico y el real.

En relación al enunciado “21”, nuevamente todos los directores que respondieron nuestra encuesta han revelado promover el trabajo con actividades y preguntas que fomentan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Para ser precisos, un 55,6% dice promover “Bastante” el trabajo con preguntas y actividades para fomentar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Por su parte, un 25,9% reveló promover “Siempre” este tipo de trabajo y, como último, un 18,5% afirmó solo hacerlo “Moderadamente”.

A modo de síntesis, diremos que enseñar a los estudiantes a monitorear sus procesos cognitivos, y colaborar en el desarrollo de estrategias para pensar, comprender y recordar, resulta una inversión valiosa para su futuro. Formar en competencias metacognitivas a los estudiantes y, a su vez, acompañarlos en la construcción de su autonomía, les permitirá disponer de estas capacidades a lo largo de los años, y convertirlas en competencias centrales (Anijovich, 2016).

Enunciado 22)



Fuente: Elaboración propia.

Al reparar en el gráfico del enunciado “22”, podemos observar que un 44,4% de los encuestados dice promover “Bastante” las prácticas tanto como los procesos de

metacognición y autoevaluación en la escuela. A su vez, un 33,3% revela hacerlo aunque sea “Moderadamente”, y un 18,5% afirma promover este tipo de prácticas “Siempre”. Como último, tan solo un 3,7%, porcentaje que representa a una sola persona, confiesa no hacerlo “Nunca”.

Guiándonos por lo que los directores contestan y dicen hacer en sus escuelas, destacamos como positivo que la mayor parte de los encuestados haya revelado promover prácticas de metacognición/autoevaluación ya sea “Siempre” (18,5%) o “Bastante” (44,4%) dentro de sus instituciones educativas, representando entre ambas categorías un 62,9% del total de encuestados.

Hablar de metacognición es referirse a los procesos de “pensar sobre el propio pensamiento”. Pero no sobre cualquier pensamiento: hablamos de reflexionar sobre el propio pensamiento, en la medida que intentamos comprender cómo aprendemos, cómo arribamos a tal resultado y cómo resolvemos una situación que se nos presenta. Todo ello con el propósito de saber más acerca de nosotros mismos y de nuestros caminos para aprender (Anijovich, 2016).

Autonomía y metacognición están estrechamente vinculadas, y pueden ser consideradas principios para el diseño de situaciones de enseñanza. Para las especialistas Anijovich y Cappelletti, reconocer la importancia de formar estudiantes autónomos, necesariamente aleja a los docentes de las metodologías tradicionales, donde reina la pedagogía de la transmisión (Anijovich y Cappelletti, 2020).

Uno de los procesos asociados al desarrollo de la metacognición en los estudiantes es la capacidad de aprender a supervisar y reflexionar acerca del propio progreso en el aprendizaje. Asimismo, lograr que los estudiantes sean críticos de su propio trabajo, es útil tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el motivacional, dado que el hábito de autoevaluarse conduce a la autosupervisión del desempeño (Shepard, 2006).

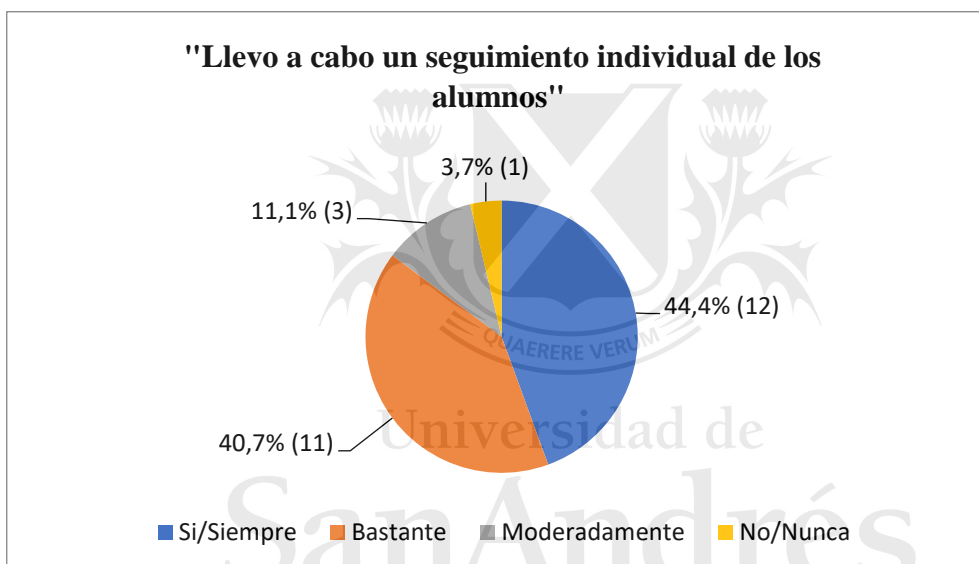
Conocer la propia actividad cognitiva permite ejercer un control sobre ella y, en ese sentido, los alumnos pueden tratar de mejorar su proceso de aprendizaje. Asimismo, un estudiante es autónomo cuando comprende el sentido de aquello que aprende, toma decisiones acerca de cómo va a llevar adelante ese aprendizaje y reflexiona sobre su proceso (Anijovich y Cappelletti, 2017). También consideraremos que un estudiante es autónomo cuando puede tomar decisiones relacionadas a los objetivos de su trabajo, los procedimientos que va a llevar adelante y los recursos que utilizará en pos de ello.

El alumno autónomo planifica su tarea y también es capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje. Además, el trabajo con pares es central si pensamos en relación

a la construcción de la autonomía como objeto de enseñanza, es decir, si las propuestas de trabajo en las aulas se orientan a enseñarla (Anijovich, 2016).

Cómo último, según Shepard (2006), la autocrítica y la autoevaluación pueden aumentar la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje y hacer que la relación docente-alumno sea más colaborativa. Para la autora esto no significa que los maestros deben renunciar a su responsabilidad, si no que, al compartirla, logran que el estudiante tenga mayor posesión, menor desconfianza, y mayor reconocimiento de que las expectativas de aprendizaje están a su alcance.

Enunciado 23)



Fuente: Elaboración propia.

En el caso del enunciado “23”, los resultados arrojan lo siguiente: un 44,4% de los directores encuestados afirma llevar a cabo “Siempre” un seguimiento individual de los alumnos, un 40,7% dice hacerlo con “Bastante” frecuencia, un 11,1% revela hacerlo solo “Moderadamente” y por último, un 3,7%, porcentaje que representa a una sola persona, sostiene que no lleva a cabo “Nunca” un seguimiento individual y personalizado de los alumnos.

Para empezar, creemos que este enunciado guarda relación con el enunciado “6” de la encuesta, analizado anteriormente. El enunciado “6” plantea: “Tomo decisiones

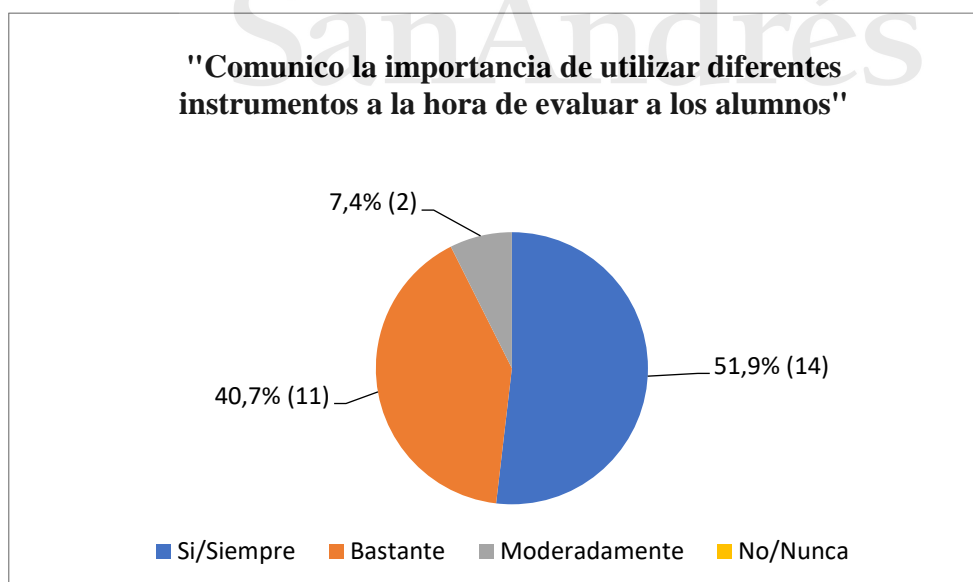
basadas en el análisis de los datos de asistencia, deserción, repitencia y desempeño académico de los alumnos”.

Desde este trabajo sostenemos que llevar a cabo un seguimiento individual de los alumnos conlleva involucrarse en sus trayectorias escolares. Una manera de hacerlo, por ejemplo, es aplicar indicadores de gestión en la escuela (como lo son los indicadores de asistencia, desempeño académico, etc.), llevar un registro de los indicadores utilizados, y luego tomar decisiones en función del análisis de los mismos.

Para Gvirtz, Paparella y Abregú (2015), tomar decisiones basadas en el análisis de los indicadores cuantitativos y cualitativos, como lo son, por ejemplo, la tasa de asistencia y el nivel de participación, permite a los directores revisar a la vez que ajustar al máximo cualquier problema interno que impida la mejora escolar.

Estar al tanto de la información que brindan estos indicadores y utilizarlos diariamente para decidir asuntos en la gestión, es, para nosotros, involucrarse en la trayectoria y situación escolar de los alumnos. Implica llevar a cabo un seguimiento individual y personalizado del estudiantado. Para el director, se trata de llevar un registro de los datos que brindan los indicadores respecto a cada grado escolar, y a su vez, también implica un registro permanente de los casos puntuales de mayor riesgo en cada uno de los cursos.

Enunciado 24)



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del enunciado “24” revelan unos porcentajes muy alentadores: un 51,9% de los directores encuestados responde que comunica “Siempre” la importancia de utilizar diferentes instrumentos a la hora de evaluar a los alumnos. Luego, un 40,7% afirma hacerlo “Bastante”, y un 7,4% (porcentaje que representa únicamente a dos personas) revela hacerlo al menos “Moderadamente” en su institución educativa.

No obstante, comunicar la importancia de evaluar a los alumnos con distintos instrumentos no necesariamente significa estar comprometido con formas de evaluar más integrales y justas, como, por ejemplo, la evaluación formativa.

La evaluación formativa es muy útil para conocer los logros (y fracasos) del alumnado en mayor profundidad, ya que, al momento de evaluar, se considera el proceso completo de aprendizaje personal de cada estudiante (con los ritmos de aprendizaje puntuales y propios de cada uno, las dificultades personales en el proceso, etc.). La evaluación formativa requiere de evaluar sistemáticamente y se apoya en interacciones constantes entre alumno-docente (Barclay, 2016). Asimismo, apunta a regular y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en vez de enfocarse únicamente en los resultados, como lo hace la evaluación tradicional. Como último, diremos que busca brindar retroalimentación de forma continua al alumno, para que éste gane autonomía, a la vez que pueda también seguir avanzando en sus aprendizajes.

Lamentablemente, la mayoría de los docentes en servicio tienen solo un conocimiento limitado de estrategias de evaluación formativa, y siguen pensando en la evaluación como un proceso que sirve esencialmente para calificar y acreditar conocimientos (Shepard, 2006).

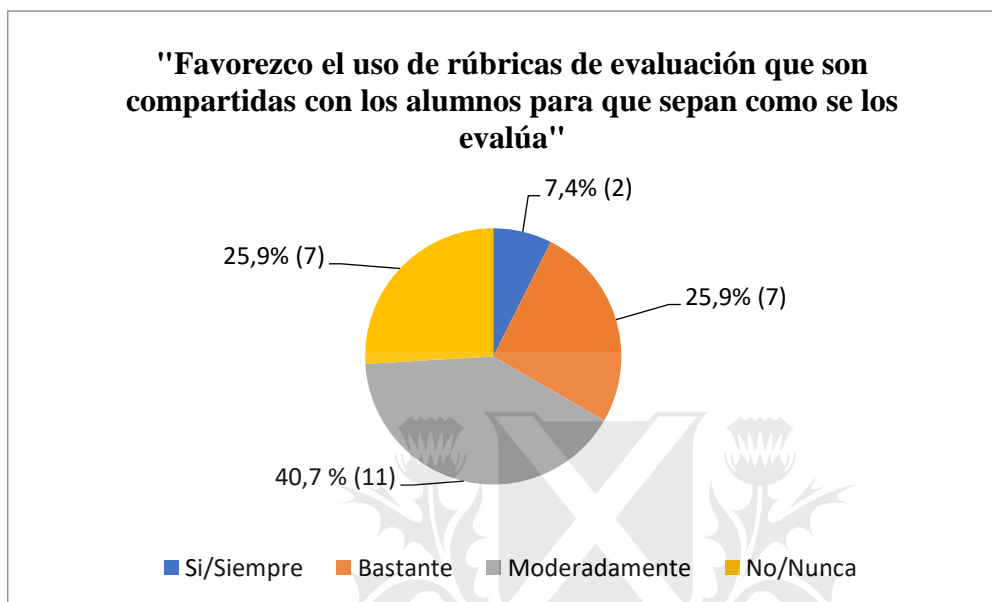
Para la educadora Lorrie Shepard (2006), el modelo de evaluación formativa requiere que el maestro y el estudiante tengan una visión compartida de los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar. Esto implica que los objetivos deben definirse con anticipación, además de quedar explícitos y visibles para los estudiantes antes del momento exacto de la evaluación.

Uno de los instrumentos de evaluación mediante el cual los objetivos y expectativas de aprendizaje quedan explícitas con anticipación, y además, el alumno sabe de antemano cómo va a ser evaluado y cuáles son los criterios exactos para conseguir mejores calificaciones, son las rúbricas de evaluación.

Las rúbricas son herramientas que ayudan a evaluar el aprendizaje alcanzado haciendo que los propios estudiantes reconozcan sus errores mediante la autoevaluación o la evaluación entre pares. Además, las rúbricas permiten evaluar competencias. Se trata

de una herramienta que guía al alumnado haciéndolo partícipe de su aprendizaje y el nivel que se espera que alcance. Las rúbricas contienen criterios y descriptores de lo que se está evaluando.

Enunciado 25)



En el gráfico correspondiente al enunciado “25” observamos que un 40,7% de los directores encuestados favorece el uso de rúbricas de evaluación compartidas con los alumnos solo “Moderadamente”. Luego, existe un 25,9% que afirma no hacerlo “Nunca”, y otro porcentaje idéntico (25,9%) que dice favorecer “Bastante” las rúbricas de evaluación en clase. Como último, tan solo un 7,4% de los encuestados afirma promover el uso de las rúbricas “Siempre” en la escuela.

Según Anijovich y Cappelletti (2017), la rúbrica de evaluación funciona como un documento que ofrece una descripción clara a los alumnos acerca de los objetivos que se espera que puedan alcanzar, así como las expectativas de aprendizaje y los distintos niveles de logro posibles de alcanzar. Asimismo, se trata de una herramienta que articula las expectativas ante una tarea, o un desempeño, a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad.

Existen diversos estudios que muestran el valor de las rúbricas al ser correctamente utilizadas, es decir, cuando hay intervenciones adecuadas por parte de los docentes y cuando su uso se encuentra enmarcado en un profundo trabajo de desarrollo de la

autoevaluación. Además, las rúbricas aportan beneficios a los estudiantes, quienes señalan sentir menos ansiedad y temor al momento de ser evaluados, a la vez que una mayor seguridad al saber qué se espera de sus aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Para las especialistas Anijovich y Cappelletti (2017), las rúbricas tienen que ser compartidas o diseñadas en conjunto entre docentes y estudiantes, ya que muchas veces los profesores trabajan con rúbricas, pero no las comparten con anticipación a sus alumnos. De esta manera, se mantiene el “secreto” acerca de lo que se va a evaluar y se desaprovecha el potencial del instrumento.

Como último, resulta importante afirmar que la utilización de rúbricas como método de evaluación tiene un gran impacto sobre la autorregulación del aprendiz, ya que promueve procesos como la planificación, el monitoreo y autoevaluación constante, requeridos para tomar conciencia metacognitiva y guiar el propio aprendizaje. Los estudiantes a menudo consiguen planificar sus próximos pasos en un aprendizaje puntual, administrar los recursos que serán necesarios y organizar sus tiempos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Lamentablemente, a partir de los resultados que arroja el gráfico, podemos observar como la rúbrica es una herramienta que aún la mayoría de los directores no ha naturalizado como una alternativa de evaluación útil y viable de aplicar en la escuela. Son solo dos directores (7,4%) quienes afirman favorecer “Siempre” el uso de rúbricas, mientras que un gran porcentaje (40,7%), solo promueve la utilización de las rúbricas de manera moderada (responden “Moderadamente”).

Algunas ideas finales

Tras el análisis de cada uno de los 30 (treinta) enunciados de la encuesta, hemos podido dar cuenta de las distintas percepciones y tensiones que los 27 (veintisiete) directores santafesinos de escuela estatal poseen sobre su gestión escolar cotidiana. De algún modo, esto ha quedado plasmado en el doble rol que debe ocupar el director en la escuela. Por un lado, el rol de gestor administrativo-burocrático. Por el otro, el rol de gestor pedagógico-didáctico, atendiendo aquellas cuestiones más vinculadas a la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Tal como se ve en el análisis individual de cada enunciado, en ocasiones, la distribución de los enunciados bajo los dos subtítulos (ejes) definidos por el doble rol del director, daría cuenta de los puentes que existen entre ambas categorías. Desarrollaremos más acerca de este punto en el capítulo siguiente, en el que se presentan las reflexiones finales del trabajo de investigación.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

En este trabajo de investigación nos propusimos como objetivo general *indagar* y *explorar* los saberes que un grupo de directores pone en juego en su gestión escolar cotidiana. Se trata de un grupo de directores santafesinos que ha participado del programa “Directores: Líderes en Acción” (DLA) en el año 2018. Como la esencia de la propuesta DLA está en la mejora escolar, desde un foco conceptual hemos ido analizando los resultados de la encuesta tratando de establecer vínculos con aquello que ya se sabe y se ha investigado acerca de la temática. Además, hemos buscado explorar hasta qué punto las acciones y decisiones de los directores se encuentran alineadas al enfoque de la mejora.

Antes de proceder con las reflexiones, resulta importante volver a señalar que dado que este trabajo tiene fines descriptivos/exploratorios y no evaluativos, es decir, no se propone la medición de un impacto real del programa DLA en las escuelas, las reflexiones e ideas a las que arribemos en esta sección no deben ser erróneamente interpretadas bajo un criterio evaluativo. Las reflexiones que se presentan a continuación son puramente teóricas y especulativas, ya que nos hemos basado exclusivamente en las percepciones y respuestas de los directores encuestados. Asimismo, dados los objetivos y limitaciones de este trabajo, queda por fuera de nuestro alcance corroborar si las acciones que los directores dicen implementar se han llevado efectivamente a la práctica o han quedado en el plano teórico.

Para empezar, considerando el eje inicial de nuestro capítulo de análisis, que ha sido el administrativo-burocrático, podríamos señalar que la mayor parte de los directores encuestados lleva a cabo cotidianamente en sus escuelas acciones de “categoría administrativa” alineadas al enfoque de la mejora escolar. La mayoría de los directores utiliza indicadores para monitorear el desempeño en la escuela, ya sea “Siempre” (40,7%) o con “Bastante” (37,1%) frecuencia. Además, un 59,3% realiza un monitoreo y seguimiento del trabajo del equipo docente con “Bastante” frecuencia, y un 55,6% toma decisiones basadas en los datos de asistencia, deserción, repitencia y desempeño académico de los alumnos “Siempre”. En cuanto al clima escolar, un 59,3% facilita las condiciones para que exista “Siempre” un clima escolar favorable al aprendizaje de los

alumnos, mientras que un 48,1% promueve la existencia de una red de vínculos entre todos los actores que conforman la comunidad educativa.

Podríamos sostener que existe una tarea de categoría “administrativo-burocrática” que genera ciertas dificultades a los directores, y tiene que ver con poder delegar funciones administrativas en el resto del equipo de conducción. Queda evidenciado en el enunciado “5”: “Delego funciones administrativas en el equipo de conducción”, en el que 10 (diez) de 27 (veintisiete) directores han revelado delegar funciones administrativas solo “Moderadamente”, y 1 (un) director ha señalado no hacerlo “Nunca”.

Tal como ya hemos señalado en el capítulo anterior, para estar alineados con lo que la corriente de la mejora plantea, los directores deberían dejar de lado el rol naturalizado de meros “gestores burocráticos” para transformarse, en vez, en efectivos agentes de cambio con la capacidad de ejercer un liderazgo distribuido al interior de la escuela (Murillo, 2006). El proceso de mejora escolar exige un fuerte liderazgo directivo, tanto pedagógico como distribuido, ya que la mejora y los cambios solo son viables cuando se promueven en equipo, y no llegan a ningún lado si parten únicamente del director como “cabeza” de la institución. El director tiene que saber delegar y distribuir, pero no desde una posición de poder, si no intentando tomar bajo consideración los saberes, aptitudes, destrezas y el esfuerzo de un conjunto de actores institucionales (Ibídem).

En relación a la elaboración del plan de mejora institucional, los resultados han sido positivos y alentadores. Cuando se les preguntó a los directores si habían podido incorporar los saberes construidos durante el programa, en la elaboración del plan, todos, en mayor o menor medida, contestaron que sí. Asimismo, un 44,4% reveló consultar y utilizar “Siempre” el plan de mejora como herramienta de gestión, un 33,3% afirmó hacerlo con “Bastante” frecuencia, y un porcentaje menor del 22,2% señaló que solo consulta y utiliza el plan de mejora “Moderadamente” en su gestión escolar. Lo positivo es que absolutamente ningún director encuestado ha contestado no consultarlo ni utilizarlo “Nunca”. Los resultados fueron muy similares cuando se les preguntó si acostumbran revisar y actualizar el plan de mejora institucional. Como último, al ser encuestados acerca de las devoluciones recibidas sobre el plan de mejora durante el programa DLA, una amplia mayoría del 70,4% consideró que la devolución y las sugerencias recibidas en ambas instancias de entrega del plan les han ayudado a orientar el trabajo en sus escuelas.

Por otra parte, según las respuestas que dan los directores a los enunciados de categoría “pedagógico-didáctica”, parecería existir en todos los casos una cultura escolar

y un liderazgo pedagógico del director bastante alineados a los fundamentos del enfoque de la mejora escolar. Ya sea con mayor o menor frecuencia, los 27 (veintisiete) directores que respondieron nuestra encuesta, han revelado promover la planificación interdisciplinaria, facilitar espacios para la reflexión sistemática de la propia práctica, promover las aulas heterogéneas e incentivar el trabajo con consignas relevantes para el interés de los estudiantes. Además, todos los encuestados afirmaron impulsar propuestas que favorecen el protagonismo de los alumnos en sus aprendizajes, y fomentar la enseñanza de habilidades de pensamiento en las distintas asignaturas escolares. Todas éstas son decisiones que buscan incentivar y profundizar el desarrollo en las escuelas, mejorar la trayectoria educativa de cada estudiante y, a su vez, mejorar los resultados académicos alcanzados. Se trata de acciones y decisiones del rol directivo en materia pedagógica, que buscan promover una mejor calidad educativa, pretendiendo al mismo tiempo alcanzar mayores y mejores logros de aprendizaje.

Sin embargo, llaman mucho la atención los resultados del enunciado “7”, que tal como hemos mencionado en el momento en el que fue analizado, fue introducido de manera estratégica para medir la validez interna de la encuesta. El enunciado expresa: “Las tareas administrativas me han obligado a relegar mi rol pedagógico”. Lo que hallamos en nuestro trabajo es una contradicción general, visible en los resultados de toda la encuesta. Esto se debe a que el enunciado “7” reveló que a la mayoría de los directores, los asuntos administrativos le han hecho perder el foco sobre las cuestiones pedagógicas... aunque, luego, también la mayoría de los encuestados ha revelado cumplir adecuadamente con sus funciones pedagógicas. Resulta altamente improbable que los directores puedan involucrarse en cuestiones pedagógicas y de aprendizaje, al mismo tiempo que señalan estar tapados de urgencias burocráticas tanto como administrativas. Los resultados del enunciado “7” permitirían poner en tela de juicio lo que los directores afirman que hacen respecto a sus compromisos pedagógicos como líderes en instituciones educativas, y lo que efectivamente terminan pudiendo hacer, al estar inmersos en un sistema educativo que impone diariamente una gran cantidad de demandas.

Ahora bien, la observación de clases es la tarea de índole pedagógica que parecería conformarse un verdadero obstáculo para el director y, en muchos casos, no se aplicaría con la frecuencia necesaria en la gestión cotidiana. Esto queda evidenciado en el enunciado “16”, dado que un alto porcentaje del 37,1% de encuestados revela llevar a cabo solo “Moderadamente” las observaciones de clases, y, por su parte, un 18,5% del total de encuestados señala no efectuar la observación de clases “Nunca”.

Habiendo dicho lo anterior, los resultados del enunciado “17” en referencia a la práctica de retroalimentación/feedback post observación de clase no son menos desalentadores. Éstos indicarían que un 25,9% de los directores encuestados favorece solo “Moderadamente” las instancias de retroalimentación luego de observar una clase, mientras que un 18,5% no promueve instancias de feedback “Nunca”. En el Capítulo 4 ya hemos señalado los posibles motivos de estos resultados, entre ellos, y pudiendo ser uno muy importante, la reacción de los docentes al sentirse observados bajo una concepción “punitiva” (Peire, 2019). Podríamos considerar dicha reacción de los docentes como una tensión que impediría a los directores llevar adelante esta práctica con normalidad y/o mayor frecuencia.

Una última reflexión que nos gustaría desarrollar es que, en ocasiones, la distribución de los 30 (treinta) enunciados bajo ambos subtítulos definidos por el doble rol del director, daría cuenta de los “puentes” que existen entre las dos categorías en el plano real. Por ejemplo, esto se puede apreciar claramente con el enunciado “9”, que expresa lo siguiente: “Identifico las necesidades de formación del equipo docente para apoyar su desarrollo profesional”. El enunciado “9” resulta inseparable tanto del eje administrativo como del pedagógico, dado que identificar las necesidades de formación del equipo docente es una tarea de índole más bien administrativa, pero apoyar su desarrollo profesional tiene que ver con apoyar su crecimiento en el campo pedagógico. Ya se ha señalado la importante influencia de los directores en las motivaciones de los docentes, y lo que es más, el impacto que pueden llegar a tener en el desarrollo de sus competencias y prácticas profesionales (Veleda, 2016).

Ahora sí, a modo de cierre, tomando una idea de Marturet (2010), nos gusta imaginar el trabajo del director como un puente... un puente que une y articula, que permite un “ida y vuelta” en la escuela, que puede acercar caminos (Marturet, 2010, en Podestá y Abregú, 2020). Esperamos que todo lo expuesto en este trabajo sume como evidencia acerca de la influencia— indirecta pero crucial — que posee el equipo directivo sobre los aprendizajes de los alumnos (Podestá y Abregú 2020). Tal como se ha recuperado y desarrollado a lo largo de todo el trabajo de investigación, gracias al enfoque teórico-práctico de la mejora escolar, desde hace tiempo se ha podido identificar la *trascendencia* del rol directivo en la mejora, permitiendo registrar y destacar la importancia de fortalecerlo de manera continua, e investigando incansablemente a lo largo de los años sobre las mejores formas de lograrlo (Ibídem).

APÉNDICE

A continuación, adjuntamos el modelo de encuesta de percepción cerrada que se aplicó como estrategia metodológica en este trabajo de investigación exploratorio, alcanzando un número final de 27 respuestas.



ENCUESTA DE PERCEPCIÓN “DIRECTORES: LÍDERES EN ACCIÓN”

Estimado/a,

Por favor, lea atentamente los enunciados que se presentan a continuación y marque con una cruz el casillero con la respuesta que considere indicada para cada uno, teniendo en cuenta su participación en el programa *Directores Líderes en Acción*.

La escala de respuestas a utilizar será la siguiente:

- Sí/Siempre
- Bastante
- Moderadamente
- No/Nunca

Donde “Sí/Siempre” representa el **valor máximo** y “No/Nunca” el **valor mínimo**.

Muchas gracias por su colaboración.

Enunciado	Sí/Siempre	Bastante	Moderadamente	No/Nunca
1. Para realizar el Plan de Mejora me basé en un diagnóstico que considera la recolección de información cuantitativa y cualitativa				
2. Realizo un monitoreo y seguimiento del trabajo de mi equipo docente				
3. Utilizo indicadores para monitorear el desempeño en la escuela				
4. Promuevo la planificación interdisciplinaria				
5. Delego funciones administrativas en el equipo de conducción				
6. Tomo decisiones basadas en el análisis de los datos de asistencia, deserción, repitencia y desempeño académico de los alumnos				
7. Las tareas administrativas me han obligado a relegar mi rol pedagógico				
8. He utilizado los resultados de las evaluaciones de los alumnos para revisar la propuesta pedagógica de la escuela				
9. Identifico las necesidades de formación del equipo docente para apoyar su desarrollo profesional				
10. Promuevo la existencia de una red de vínculos entre todos los actores que conforman la comunidad educativa				
11. Facilito espacios para la reflexión sistemática sobre la propia práctica				
12. Fomento momentos de reunión entre docentes para compartir prácticas				
13. Promuevo la heterogeneidad en las aulas				
14. Incentivo el trabajo con consignas relevantes tanto para la enseñanza como para los intereses de los estudiantes				
15. Impulso propuestas que favorecen el protagonismo de los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje				
16. Realizo observaciones sistemáticas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las clases				

Enunciado	Sí/Siempre	Bastante	Moderadamente	No/Nunca
17. Favorezco instancias de retroalimentación luego de las observaciones de clase				
18. Facilito la implementación de proyectos de trabajo interdisciplinarios				
19. Promuevo proyectos que surgen por iniciativa del alumno para investigar temáticas concretas				
20. Fomento que los docentes enseñen habilidades de pensamiento en sus asignaturas				
21. Promuevo el trabajo con preguntas y actividades que estimulan el desarrollo del pensamiento de los estudiantes				
22. Promuevo prácticas y procesos de metacognición y autoevaluación en la escuela				
23. Llevo a cabo un seguimiento individual de los alumnos				
24. Comunico la importancia de utilizar diferentes instrumentos a la hora de evaluar a los alumnos				
25. Favorezco el uso de rúbricas de evaluación que son compartidas con los alumnos para que sepan cómo se los evalúa				
26. Facilito las condiciones para que exista un clima escolar favorable al aprendizaje de los alumnos				
27. He podido incorporar los saberes construidos durante el programa en la elaboración del Plan de Mejora para mi escuela				
28. Consulto y utilizo el Plan de Mejora como herramienta de gestión				
29. Reviso y actualizo el Plan de Mejora				
30. Considero que la devolución y las sugerencias recibidas en ambas instancias de entrega del Plan han ayudado a orientar el trabajo en mi escuela				

BIBLIOGRAFÍA

- Abregú, V. (2018). Comunicación personal, 6 (seis) de Abril.
- Abregú, V. (S/f). “El plan de mejora institucional”. Documento de circulación interna. Universidad de San Andrés, Victoria, Provincia de Buenos Aires.
- Abregú, V. y Podestá, M.E. (2018). Módulo “El Rol de los Equipos Directivos en la Mejora Escolar”. Notas de clase del Programa Directores: Líderes en Acción (DLA). Universidad de San Andrés, Victoria, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, Vol. 9, N° 2 (Jul-Dic). pp. 34-52. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>
- Anijovich, R. (2016). Capítulos 1 y 3. *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (En prensa). La retroalimentación formativa: una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Capítulos 5 y 6. *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Barclay, N. (2016). ¿Qué es lo que se ha investigado sobre la evaluación auténtica? Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10908/15988>
- Beech, J. (Coord.) (2015). Investigación acerca del Programa “Directores: Líderes en Acción”. Universidad de San Andrés, Victoria, Provincia de Buenos Aires, Argentina. (Versión impresa).
- Bellei, C.; Contreras, D; Valenzuela, J.P y Vanni, X. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* 2ª ed. Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile; UNICEF.
- Blanco, A. y Dagostino, V. (S/f). El liderazgo educativo. Estado del arte. Recuperado de: <http://scie.edusalta.gov.ar/recursossem/Liderazgo%20Ed%20Versio%CC%81n%20Final.pdf>
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 859-888, Especial. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a08.pdf>

- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55170101>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bolívar, A.; López Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Elmore, R.; City, E. (2007). The Road to School Improvement. It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. Harvard Education Publishing Group, Volume 23, Number 3. (1-3). Recuperado de: http://hepg.org/hel-home/issues/23_3/helarticle/the-road-to-school-improvement_229#home
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>
- Gvirtz, S. (2017). Prólogo (pp 9-10). En Blejmar, B. (Ed). *El lado subjetivo de la gestión. Del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (Eds.). (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Gránica.
- Gvirtz, S; Grinberg, S; y Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gvirtz, S; Zacarias, I y Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Gvirtz, S; Abregú, V. y Paparella, C. (2015). Capítulos 4 y 5 (pp. 59-124). *Decálogo para la mejora escolar. Colección buena escuela*. Buenos Aires, Argentina: Gránica.
- Hamlyn P. (1996). Introducción y capítulo "Lessons in success". *Success against the odds: effective schools in disadvantaged areas*. London, UK: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). Every School a Great School. Realizing the potential of system leadership. Recuperado de: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgkhnld/Novo%20Material/Every-School-a-Great-School-Realizing-the-Potential-of-System-Leadership.pdf
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140402>

- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011 a.) Los directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2529.pdf>
- Mezzadra, F. y Bilbao, R. (2011 b.) Ideas para fortalecer a los directores de escuelas, figuras claves en el proceso de aprendizaje. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2532.pdf>
- Mortimore, P. y Stoll, L. (1997). Perspectives on School Effectiveness and School Improvement. (pp. 9-24). En Barber, M. y White, J. (Eds.). *School effectiveness and school improvement*. Bedford Way Papers. Institute of Education, University of London.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2003, Vol. 1, No. 2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/28065800_El_movimiento_teorico-practico_de_Mejora_de_la_Escuela_Algunas_lecciones_aprendidas_para_transformar_los_centros_docentes
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar Para El Cambio: Del Liderazgo Transformacional Al Liderazgo Distribuido. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, No. 4e. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660840/REICE_4_4_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-138.
- Oubel, C. (2017) Liderazgo Pedagógico: Nuevas herramientas para la gestión curricular (pp. 85-105). En Romero, C. (Ed.). *Ser Director. Tomo III*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Peire, J. (2019). Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas. Tesis de la Maestría en Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, Buenos Aires. (Versión impresa).
- Pérez Pérez, T. (2011). El clima escolar, factor clave en la educación de calidad. Reflexión e investigación. *Revista del Congreso por una Educación de Calidad*, Número 3. Cartagena de Indias, Colombia: Fondo Editorial del Caribe.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Podestá, M.E. (2003). "School Improvement in Disadvantaged Areas". Two case studies in Argentina. Tesis de la Maestría en Educación, Universidad de Bath, Somerset, Inglaterra. (Versión impresa).

- Podestá, M.E. y Abregú, V. (Comps.) (2020). *“Directores: Líderes en Acción – Transformando la escuela”*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Romero, C. (2017) Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del 1er Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Madrid: RILME, 2017.
- Recuperado de:
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679653/109_liderazgo_romero_CILME_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. (Martha Domís, trad.). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). Capítulo 4. The possibilities and challenges of school improvement. En Hargreaves, A. y Goodson, I. (Eds.) *Changing our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. London, UK: Open University Press.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (Eds.). (1993). *Schools Make a Difference. Lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York, USA: Teachers College Press.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Revista Educar*, Vol. 47/2. Pp 327-338. Recuperado de:
<https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248539/332666>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Education for All Global Monitoring Report. UNESCO*. Recuperado de:
<http://www.maestro100puntos.org.gt/sites/default/files/liderazgo-escolar-evolucion-de-politicas-mejora-de-la-calidad-unesco.pdf>
- Veleda, C. (2016). ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación. *Documento de trabajo N° 149, CIPPEC*. Recuperado de:
<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/Veleda-y-Achaval-Una-bala-de-plata-Formaci%C3%B3n-directivos.pdf>
- Vergara, F; Bolbarán, J; Bustos, C y González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, Vol. 53(2), Pp. 91-111*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de:
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/256/115>
- Weinstein, J; Cuellar, C; Flessa J. y Hernández, M. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, pp. 23-46.