



Nota técnica

Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora.

Bárbara Zoro, Mario Uribe y Bernardita Sánchez.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

C Líder

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION





Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora.

Bárbara Zoro, Mario Uribe y Bernardita Sánchez.

Nota Técnica
Noviembre 2022

Para citar este documento:

Zoro, B., Uribe, M. y Sánchez, B. (2022). Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
La configuración del rol del nivel intermedio en Chile	6
Nivel intermedio y su rol en el mejoramiento escolar: Una mirada desde la literatura	8
Nivel intermedio y mejoramiento escolar	8
El nivel intermedio como un impulsor del desarrollo de capacidades	9
El acompañamiento pedagógico del nivel intermedio a los equipos directivos: Una clave en el desarrollo de capacidades	10
Desarrollo de capacidades para el acompañamiento desde los niveles intermedios	13
Acompañamiento a los centros educativos en el marco de la Nueva Educación Pública	15
Los SLEP: Promoviendo desarrollo de capacidades para la gestión pedagógica	15
Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC)	15
Panorama general de acompañamiento en los SLEP	17
Desarrollando capacidades en los equipos de las UATP de los SLEP	19
Diplomado "Estrategias de Acompañamiento para el Aprendizaje Profundo"	19
Acompañando el proceso de desarrollo de capacidades en el diplomado	20
¿Qué aprendimos de esta experiencia formativa?	23
Conclusiones	25
Referencias	27

1. Introducción

Luego de más de tres décadas de implementación de la política educacional conocida como *municipalización de la educación pública*, el año 2017 el Estado chileno comenzó un proceso de reforma de gran escala en el nivel intermedio del sistema. La Nueva Educación Pública (NEP) se concreta a partir de la transferencia progresiva de los establecimientos educacionales, dependientes de la gestión de los municipios, a los *Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)* (Ley 21.040).

Las razones que justifican esta reforma (Ley 21.040) son modernizar la gestión y el liderazgo de la educación pública, así como elevar sus estándares de calidad y equidad con objeto de reducir las desigualdades sociales que presenta. Así, los SLEP requieren desarrollar capacidades para lograr una visión estratégica respecto de las trayectorias educativas de los estudiantes en el territorio, preocuparse por la vinculación con otras instituciones a nivel local y regional, fomentar la participación de las comunidades educativas en los procesos de toma de decisiones para la mejora, fortalecer el liderazgo directivo en los establecimientos educacionales y, un elemento distintivo, proveer apoyo técnico pedagógico a los centros educativos de su dependencia (Bellei, 2018). Esto implica desarrollar tareas desafiantes que van más allá del apoyo administrativo y financiero provisto por la mayoría de los municipios hasta ahora (Raczynski et al., 2019).

El rol del nivel intermedio en los sistemas educativos es clave para incrementar o disminuir la capacidad de los directivos escolares para gestionar la mejora y los procesos de cambio escolar (Childress et al., 2007). La evidencia señala que los sostenedores, como líderes intermedios, influyen en la generación de condiciones para el desarrollo del liderazgo efectivo dentro de las escuelas (Honig, 2012). El acompañamiento pedagógico a los equipos directivos, desde el nivel intermedio, ha demostrado ser una acción clave para la mejora de los resultados de aprendizaje a nivel territorial (Honig y Rainey, 2020). Esta tarea, implica que el apoyo y acompañamiento que se brinda por parte de los profesionales del nivel intermedio, busque promover el desarrollo de capacidades en los equipos directivos para fortalecerse como líderes pedagógicos. Para que esto resulte en un proceso de crecimiento profesional, necesita construirse en consideración de la realidad de cada establecimiento, poniendo la colaboración como eje central de toda interacción.

La Dirección de Educación Pública (DEP) ha entregado orientaciones para realizar los acompañamientos (DEP, 2022) a los centros educativos, desde una perspectiva colaborativa. Para lograr un cambio genuino de prácticas del nivel intermedio y pasar de un modelo tradicional de supervisión al de acompañamiento y apoyo a los centros educativos, se requiere acuerdos y desarrollo de capacidades en los equipos de los SLEP.

Lograr un acompañamiento de estas características requiere que quien apoye a los establecimientos escolares desde el nivel intermedio desarrolle capacidades específicas para ello (Uribe et al., 2022). **¿Cómo y en qué se acompaña a los establecimientos educativos desde el nivel intermedio para impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes del territorio?, ¿qué capacidades se requieren desarrollar para acompañar efectivamente?, ¿cómo se forman y desarrollan capacidades en los equipos de los SLEP que acompañan centros educativos?**

La presente nota técnica tiene cuatro objetivos. Primero, contextualizar el rol del nivel intermedio en el apoyo técnico pedagógico a los centros educativos en Chile. Segundo, dar cuenta de los marcos conceptuales que respaldan el acompañamiento como instrumento de mejora educativa desde la literatura. Tercero, plantear el rol que se espera de los SLEP en este campo y los avances para orientar dicho camino. Por último, presentar una experiencia concreta de formación al nivel intermedio realizada por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo para el fortalecimiento de capacidades de acompañamiento, promoviendo un enfoque de aprendizaje de adultos y colaboración en su diseño y contenidos.

2. La configuración del rol del nivel intermedio en Chile

A partir de los años 80, la educación pública pasó a manos de las municipalidades, quienes han ejercido como sostenedores públicos a través de Corporaciones y Direcciones de Educación Municipales (DEM o DAEM). Estas instituciones han sido, desde entonces, las responsables de gestionar los establecimientos educativos, de establecer la relación con los docentes, asistentes de la educación y el personal administrativo, además de estar a cargo de la mantención del equipamiento e infraestructura. No existe un modelo de gestión que caracterice la relación de los municipios con los centros educativos, por el contrario, la relación dependerá de las características culturales, geográficas, económicas, como también por las capacidades técnicas y financieras que poseen las respectivas administraciones locales para responder a los requerimientos de las políticas públicas y de los mismos jardines infantiles, escuelas y liceos de su dependencia (Donoso y Benavides, 2017). El modelo de gestión del sistema educativo no era claro en cuanto a definir funciones específicas en lo administrativo y en labores de acompañamiento y de sostén pedagógico de la administración municipal de la educación.

Para el año 2006, se reconocía que, apenas, un tercio de los municipios contaba con un equipo profesional estable de apoyo que tuviera, al menos, un encargado técnico pedagógico y un especialista en educación (Cornejo, 2006). De ellos, sólo 32 municipios tenían un equipo de mayor desarrollo y complejidad (municipios que contaban con más recursos). Los sostenedores municipales, por capacidad, tenían la necesidad de gestionar recursos escasos o, por opción, se concentraron preferentemente en aspectos económicos y administrativos. Adicionalmente, el Ministerio de Educación tampoco cubría el déficit técnico, apareciendo como un ente lejano, desde el punto de vista técnico-pedagógico para los docentes (Cornejo, 2006). Los resultados de la gobernanza municipal se reflejan en disminución de matrícula; graves dificultades de financiamiento y una muy disímil capacidad técnico-pedagógica en el nivel intermedio (Bellei, 2018).

Fruto de intensas demandas sociales iniciadas el 2006, se introdujeron una serie de leyes que modificaron la institucionalidad del sistema educativo. Todas ellas involucran a los sostenedores, a saber: Ley 20.248 (SEP, MINEDUC, 2008); Ley 20.370 (LGE, MINEDUC, 2009); Ley 20.529 (SAC, MINEDUC, 2011); Ley 20.845 (Inclusión Escolar, MINEDUC, 2015); Ley 20.903, (Sistema de Desarrollo Profesional Docente, MINEDUC, 2016) y la Ley 21.040 (Sistema de Educación Pública, MINEDUC, 2017). Esta última crea una nueva organización para la gestión del nivel intermedio representado por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

El rol del sostenedor se define en los nuevos Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2020) como "el responsable último de los resultados de los establecimientos a su cargo, de la viabilidad de estos, y de la generación y el fortalecimiento de alianzas

y redes entre establecimientos y con otras instituciones”. Por ahora, a pesar de los esfuerzos, lo cierto es que los temas administrativos siguen focalizados en las prácticas de los equipos sostenedores (Raczynski et al., 2019).

La Ley 21.040 (MINEDUC, 2017), declara entre sus fines mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en un referente educativo en Chile, que asegure el aprendizaje y desarrollo integral de todas las y los estudiantes, preparándoles para los desafíos del siglo XXI. Un componente clave de este cambio es el acento que pone en fortalecer el rol del sostenedor público, con capacidades de liderazgo y perspectiva sistémica, que permita conectar las políticas nacionales con la gestión educativa local (Bellei, 2018). En este contexto, la misión de los SLEP, en coordinación con la Dirección de Educación Pública (DEP), será proveer una formación integral con pertinencia local, que responda a los propósitos descritos en los principios de la Ley, en todos los establecimientos de su dependencia. La nueva configuración del nivel intermedio en el ámbito público, conllevará nuevas demandas en conocimientos y habilidades para abordar, en forma efectiva, el rol de acompañamiento a los directivos y docentes de los centros educativos (Uribe et al., 2022).

A nivel nacional, se ha identificado la necesidad de fortalecer a los miembros de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) en sus conocimientos sobre levantamiento y análisis de datos, normativas, estrategias de formación en redes y fortalecer sus habilidades interpersonales (Berkowitz, et. al., 2019).

Entre los años 2017 y 2019, los primeros Centros de Liderazgo, que se crearon en convenio con el MINEDUC, diseñaron e implementaron programas de formación para el nivel intermedio. Las actividades formativas -principalmente, orientadas a equipos de DAEM/DEM/Corporaciones y de los primeros SLEP-, tuvieron como foco fortalecer el rol del nivel intermedio en la mejora educativa, así como también en su rol estratégico de conector e implementador de políticas públicas entre el nivel central y los centros educativos de su dependencia.

3.

Nivel intermedio y su rol en el mejoramiento escolar: Una mirada desde la literatura

3.1 NIVEL INTERMEDIO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR

Aún considerando su importancia e impacto en el desarrollo de los sistemas educativos, diversos autores coinciden que el campo de investigación sobre el nivel intermedio se encuentra en etapas iniciales, con una evidente dispersión conceptual y teórica que se manifiesta en la dificultad para llegar a una definición consolidada del nivel (DuFour, 2007; Ford et al., 2020; Rodríguez, 2022). Anderson (2013) señala que la literatura en Estados Unidos y Canadá ha tendido a conceptualizar el nivel intermedio como aquellas entidades organizacionales que se ubican entre macro y micro niveles de gobierno educativo con autoridad política y administrativa para articular, incidir y apoyar grupos de escuelas inscritos en un espacio geográfico y jurídicamente definido, como por ejemplo, los distritos escolares. En Chile, se identifica al nivel intermedio como aquellas organizaciones que sostienen o representan administrativamente la actividad de escuelas en un territorio, o bien, son responsables de una red de escuelas distribuidas en una o más comunas del país (DAEM, SLEP, sostenedores particulares subvencionados y privados) (Uribe et al., 2017; Rodríguez, 2022).

La relevancia del nivel intermedio en la mejora de la calidad educativa, ha sido un foco de atención para diversos autores que investigan sus efectos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa. Especial atención ha recibido, desde las investigaciones de escuelas efectivas donde los actores del nivel intermedio son analizados según su capacidad para acompañar y apoyar cambios en los centros educativos y mejorar resultados de aprendizaje (Trujillo, 2013). En estudios sobre la efectividad de distritos, típicamente la institución del nivel intermedio en Estados Unidos y Canadá, se ha evidenciado que algunos enfoques y modalidades de apoyo, como el de desarrollo profesional y la mentoría, dan mejores resultados, generan mayor autonomía y consolidan la coherencia del sistema (Honig y Rainey, 2014, 2019; Johnston et al., 2016; Ford et al., 2020).

Tanto desde la academia como desde el diseño de políticas, hay supuestos tradicionales para diseñar estrategias de mejora que están siendo cuestionadas, lo que impacta directamente en los diseños de apoyo del nivel intermedio a los centros educativos. Se constata una tendencia creciente de que las estrategias de mejora inspiradas en el paradigma de mejora basada en los resultados de investigaciones a gran escala (Yurkofsky et al., 2020), no son del todo útiles al momento de trabajar estrategias de mejoramiento para situaciones específicas en el nivel local. Por lo mismo, se están comenzando a favorecer procesos de detección de buenas prácticas situadas, por sobre aquellas que se consideran previamente “como recetas probadas” (Yurkofsky et al., 2020). Dado este hecho, se abre todo un campo de mejora basado en detectar

desafíos y problemas a partir de evidencia local por sobre la evidencia experimental, la adaptación sobre la implementación predefinida y un enfoque de soluciones que aborde problemas desde la reflexión colectiva de la práctica profesional y no sobre enfoques de diagnósticos con base a matrices de análisis preestablecidas.

Asimismo, la literatura sobre procesos de mejoramiento sugiere que para ser efectivos no solo se debe prestar atención a los datos, la evidencia y los ciclos iterativos, sino también a los elementos relacionales de las escuelas, que en positivo pueden servir como facilitadores invisibles o bien barreras para el cambio (Tschannen-Moran y Gareis, 2015). Es importante considerar que la mejora se sustenta en la construcción de significados comunes y relaciones basadas en la confianza entre los actores del sistema, logrando una seguridad psicológica que permita a los equipos tener conversaciones difíciles sobre sus procesos y prácticas (Wenger, 1998; Bryk y Schneider, 2002, Yurkofsky et al., 2020). Para el nivel intermedio, el tema de la construcción de confianza es uno de sus principales desafíos, ya que tradicionalmente su relación con los centros educativos ha estado marcada por la verticalidad, la jerarquía y presiones producto de excesivos procesos de rendiciones de cuentas y evaluaciones docentes (Mehta, 2013).

3.2 EL NIVEL INTERMEDIO COMO UN IMPULSOR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Existe un amplio consenso en los estudios sobre política educativa comparada, respecto de que los sistemas escolares de alto rendimiento estudiantil se distinguen por su capacidad para implementar cambios que mejoran los procesos y resultados para los estudiantes en todo el sistema (Chenowith, 2007; Darling-Hammond, 2005; Fullan, 2010; Hargreaves, 2011; Mourshed et al., 2010). Pero, ¿qué entendemos por capacidades y su desarrollo?

Comúnmente, se habla de las capacidades en términos de las habilidades y recursos para alcanzar un propósito con éxito (Baxter, 2021; UNDG, 2017). Las capacidades no solo son individuales, sino que se pueden manifestar en distintos niveles. Mitchell y Sackney (2011) proponen la distinción entre capacidad personal, interpersonal y organizacional, que en conjunto son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

El desarrollo de capacidades emerge en contextos que apoyan el intercambio de información, la creación de conocimiento y la acción con propósito (Adams y Miskell, 2016; Fullan, 2008; Harris, 2011). Por lo tanto, se desarrollan de manera intencionada, situada y contextual. De ahí que el desarrollo de capacidades para la mejora se encuentre muy vinculado al aprendizaje profesional situado en el lugar de trabajo (Darling-Hammond y McLaughlin, 2011; Vezub, 2011). Howley y Sturges (2018) señalan que si el objetivo es desarrollar capacidades, entonces una medida del éxito no es la realización de tareas específicas o incluso el dominio de las habilidades para completarlas. La medida del éxito es si los destinatarios y sus organizaciones pueden utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver los nuevos problemas a los que se verán enfrentados; considerando los entornos altamente cambiantes en que se inserta la educación. De esta manera, el acompañamiento se constituye en una vía de desarrollo profesional (y de capacidades) cuando se centra en el punto de vista de quien es acompañado, basado en la horizontalidad, evitando entregar prescripciones cuando promueve el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre asesores y comunidad escolar con foco en el aprendizaje (Vezub, 2011).

Vale la pena señalar que, son los propios actores quienes desarrollan sus capacidades, los cuales pueden ser apoyados en el proceso a través de esfuerzos de personas u organizaciones externas para reforzar, facilitar y catalizar el desarrollo de sus capacidades (UNDG, 2017). Investigaciones resaltan la importancia de que el desarrollo de capacidades requiere que los involucrados tengan motivación intrínseca, la autodeterminación y la reflexión colaborativa, teniendo como objetivo directo promover un sentido de competencia y agencia para la toma de decisiones (Sablo Sutton et al., 2021; Honig y Rainey, 2019; Ford et al. 2020).

La Universidad de Washington (2015) propone que para impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes es necesario pensar el desarrollo de capacidades a nivel sistémico. Para esto, es fundamental comenzar el proceso identificando qué es lo que requieren los estudiantes, y a partir de ello, poder pensar qué capacidades necesitan potenciar los docentes para hacerse cargo de esto, y entonces, cómo los directivos pueden apoyar a los docentes y asistentes de la educación. Si bien, el desarrollo de capacidades para la mejora es necesario en todas las organizaciones escolares, es importante considerar que no todas tienen igual capacidad para mejorar autónomamente, por esta razón el apoyo externo debe ser diferenciado según las necesidades de cada escuela (Hopkins, 2008).

3.3 EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DEL NIVEL INTERMEDIO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: UNA CLAVE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Para las políticas educativas, apoyarse en los directivos tiene la ventaja de contar con un importante efecto de réplica. Logrando la movilización de un grupo reducido de actores escolares - los directivos, se logra incidir fuertemente sobre un grupo mayor: los docentes, que se desempeñan directamente en las aulas (Grissom et al., 2021). El trabajo de los equipos directivos es difícil en sí mismo, durante los últimos años su complejidad se ha visto aumentada producto de presiones externas, normativas que aumentan los requerimientos al rol y un escenario social de creciente incertidumbre y cambios. De esta manera, por más que exista un proceso de selección y formación efectivo, necesitan de un apoyo externo para lograr satisfacer las necesidades de sus comunidades educativas y de la política educativa (Aziz, 2020; Goldring et al., 2018). Por ello, los apoyos brindados desde el nivel intermedio a los directivos, para impulsarlos a desarrollar su propia capacidad de liderazgo educativo, son clave para la sostenibilidad de los procesos de mejora educativa (Aziz, 2020).

El apoyo a los equipos directivos es un rol que se ha desempeñado incipientemente en el nivel intermedio. Actualmente, está tipificado en la NEP, cuando se plantea que los Servicios Locales de Educación Pública deben diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico y a la gestión de los establecimientos educacionales de su dependencia y, en particular, a iniciativas de desarrollo profesional a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ley 21.040, Art 18, letra d y e). Desde el nivel intermedio, el apoyo técnico pedagógico ha demostrado ser una acción clave en la mejora de los resultados de aprendizaje (Honig y Rainey, 2020). Sin embargo, no cualquier forma de apoyo técnico-pedagógico logrará apoyar realmente a los equipos directivos en sus procesos de mejoramiento escolar (Honig y Rainey, 2020).

El apoyo al desarrollo profesional de los directores ha evolucionado, de centrarse en la supervisión ha pasado a uno centrado en el modelamiento, coaching, la mentoría y/o el trabajo conjunto sobre metas específicas para mejorar el rendimiento estudiantil (Browne-Ferrigno y Allen, 2006; Clarke y Wildy, 2011; Johnson y Chrispeels, 2010; Leithwood et al., 2019). Éste, logrará desarrollar capacidades y, por ende, impactar en el aprendizaje de los estudiantes cuando se realiza “de manera contextualizada, desde una relación horizontal, y en cuanto promueve el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre profesionales de apoyo y comunidad educativa” (Vezub, 2011, en DEP, 2022, p. 46). Esta forma de apoyo a centros educativos se ha denominado acompañamiento (Martínez y González, 2010).

En este sentido, podríamos entender el acompañamiento como un proceso relacional de colaboración auténtica entre el nivel intermedio y los equipos directivos, “que facilita el aprendizaje profesional situado. Este proceso busca promover relaciones de colaboración horizontales que contribuyen a mejorar problemas de la práctica que inciden en la mejora escolar” (Aravena et al., 2021, p. 23). En tanto, el Modelo de Apoyo Pedagógico de la DEP define el acompañamiento como la “función y tareas que desempeñan los equipos técnicos de cada SLEP con los equipos directivos de los establecimientos -y otros actores educativos de las escuelas-, que permiten el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades profesionales” (DEP, 2019, p. 3).

La incipiente literatura en este campo señala que los profesionales del nivel intermedio, que se vinculan directamente con los directivos escolares en procesos de acompañamiento (asesores técnico-pedagógicos), son un recurso clave para el cambio cuando pasan de un enfoque de supervisión a un enfoque de desarrollo de capacidades (National Institute for Excellence in Teaching, 2021). Para que el aprendizaje situado ocurra a través del apoyo del nivel intermedio, éste debe tener objetivos claros para el desarrollo de capacidades de los directores como líderes pedagógicos (Honig y Rainey, 2020; Goldring, et al. 2020).

Las investigaciones de Meredith Honig y sus colaboradoras (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2014, 2019, 2020; Honig et al., 2017) han sido fundamentales para comprender cómo acompañar. Este cuerpo de investigación plantea que los asesores técnico pedagógicos requieren desarrollar un enfoque de enseñanza-aprendizaje que contemple estrategias basadas en el aprendizaje de adultos, como fomentar la agencia de los líderes escolares, desarrollar trabajo conjunto, modelar prácticas, desarrollar conversaciones constructivas, conectar con otros recursos, blindar el foco en lo pedagógicos de posibles distracciones externas y la diferenciación en el acompañamiento (Honig y Rainey, 2020). Todo lo cual requiere construir una relación horizontal y de confianza entre directivos y asesores (Tschannen-Moran y Gareis, 2018), que difiere del enfoque habitual de arriba hacia abajo.

La literatura ha avanzado en identificar algunas claves para que la relación entre asesores y directivos logre ser significativa para el aprendizaje y desarrollo profesional (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2020; Ford et al., 2020; Thessin, 2019, 2021). Para que esto suceda, se sugiere que las prácticas de los asesores técnico-pedagógicos, del nivel intermedio, se focalicen principalmente en:

1 CONSTRUCCIÓN DE CONFIANZA: Un antecedente a la relación es que quien acompaña debe traer habilidades y credibilidad como líder pedagógico y coach. Es decir, debe tener capacidades para acompañar el proceso de desarrollo de capacidades del otro. Bajo esta premisa base, quien acompaña además necesita invertir tiempo en desarrollar una relación colegiada, donde los directivos puedan sentirse apoyados y no juzgados. Cuando la interacción se desarrolla desde una ética del cuidado, es más probable generar confianza (Louis y Murphy, 2017).

2 FOMENTAR LA AGENCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: Esto implica apoyar, de forma intencionada, a los equipos directivos a operar progresivamente con más independencia y agencia para liderar su propio aprendizaje. La apuesta está en que los directivos puedan autoevaluar sus prácticas, identificar sus necesidades de aprendizaje, buscar apoyo para satisfacerlas, planificar su propio proceso de aprendizaje profesional y monitorear su progreso en el aprendizaje como equipo.

3 CENTRARSE EN UN TRABAJO CONJUNTO: Esta es una forma de colaboración avanzada que se puede definir como la participación activa en prácticas de liderazgo pedagógico, tanto del director o directora como del asesor técnico pedagógico (Honig, 2012), es decir, hacer juntos la práctica. Este tipo de trabajo, contrasta evidentemente con el tradicional estilo de supervisión, donde el asesor solo puede monitorear u ofrecer comentarios sobre el trabajo dirigido por el director o directora. Algunos ejemplos de trabajo conjunto, pueden ser participar en observaciones en el aula y caminatas de aprendizaje junto con los directores; trabajar con los directores para analizar los datos de rendimiento de los estudiantes; desarrollar y usar herramientas para que los directores las usen en su trabajo colaborativo; y la elaboración de estrategias con los directores sobre soluciones a problemas de la práctica (Honig, 2012; Goldring et al., 2018; Grissom et al., 2017; Thessin, 2021).

Desarrollar trabajo conjunto permite a los directivos probar nuevas prácticas con la colaboración y el apoyo del asesor, lo que aporta a que pueda tomar riesgos. Además, el trabajo conjunto implica ponerse en un rol horizontal con el otro, donde ambos aportan al desarrollo de la tarea y ninguno sabe las respuestas a priori.

4 DESARROLLAR Y USAR HERRAMIENTAS: Entendemos herramientas como materiales diseñados y utilizados intencionalmente para involucrar a quienes están aprendiendo en nuevas formas de pensar y actuar, de acuerdo con prácticas particulares que se están intencionando (Honig, 2012). Si bien, esta es una forma de trabajo conjunto, es importante relevarla porque permite proveer de estructura a las instancias de acompañamiento. El uso de ciertas herramientas permite facilitar las conversaciones profesionales y posteriores acuerdos en torno a un tema de mejora. Por ejemplo, los protocolos de identificación de problemas de prácticas o de uso de datos, herramientas de autoevaluación, rúbricas y pautas de observación de aula.

5 MODELAMIENTO: Esto implica que quien acompaña demuestra las nuevas prácticas que se espera que los directivos incorporen en su repertorio de trabajo, usando estrategias metacognitivas, es decir, explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y porqué. Un modelo conceptual ayuda a visibilizar procesos y permite tener una estructura interpretativa del mismo, para poder luego reflexionar y mejorar las prácticas. Por ejemplo, desarrollar un taller sobre retroalimentación para que luego lo pueda implementar el equipo directivo.

6 DIÁLOGO GENERATIVO: Se trata de formas de diálogo que invitan a los directivos a hacer sentido de las nuevas prácticas y cómo abordarlas. Cuando asesores y equipos directivos desafían las comprensiones de ciertas situaciones y presentan teorías que compiten sobre ciertos problemas y sus posibles soluciones, aumentan su conocimiento individual y colectivo para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas. Esto implica que los asesores ofrecen preguntas o retroalimentación que aporta a ver y cuestionar prácticas normalizadas, o que son parte del statu quo y que no están siendo efectivas. Para esto, los asesores pueden preparar datos que permitan movilizar la conversación, usar protocolos de reflexión o traer lecturas para compartir. Un ejemplo de pregunta que podría abrir un diálogo generativo podría ser: "¿Cómo sabes que la forma en que trabajas con los docentes está apoyando la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes?".

7 HACER DE PUENTE Y AMORTIGUADOR: Los asesores hacen de puente estratégico para traer nuevas ideas, comprensiones y recursos a la comunidad educativa con la que trabajan para aumentar las oportunidades de desarrollo profesional. Esto puede verse en prácticas desde sugerir materiales o literatura, a conectar a equipos que están trabajando en ideas similares para que realicen pasantías. A su vez, necesitan "amortiguar" las distracciones, esto significa proteger a los equipos directivos de potenciales interrupciones en sus procesos de desarrollo profesional, evitando la duplicidad de solicitudes, priorizando su participación en eventos externos, entre otros.

Es importante destacar que una asociación requiere dos participantes activos y comprometidos para ser efectiva. Thessin (2019) señala que para lograr un vínculo que genere transformaciones en las prácticas de liderazgo, los directivos deben tener una disposición de aprendiz autorregulado, dispuesto a hacer cambios, y comprender que el asesor viene a apoyarlo en su proceso de desarrollo profesional. Las relaciones que facilitan los cambios sólidos de los directores, en la práctica del liderazgo educativo, requieren la dedicación de tiempo y compromiso de ambos miembros de la asociación.

3.4 DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO

Para contar con un nivel intermedio con altas capacidades, capaz de movilizar la mejora y generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, se requiere de formación para las personas que lo componen (directivos,

profesionales de apoyo a las escuelas, asesores pedagógicos, encargados de políticas docentes, entre otros) y de marcos de referencias o actuación, que puedan orientar sus roles y prácticas, además de un fuerte apoyo de parte del nivel central.

A medida que la investigación sobre el papel de los asesores pedagógicos del nivel intermedio continúa expandiéndose, se ha hecho patente que es necesario brindar mayores oportunidades de desarrollo profesional, apoyo intencionado y mentoría para brindar un mejor apoyo a los directivos (Goldring et. al., 2020). A pesar de esto, existe escasa evidencia de cómo formar a asesores de equipos directivos, para acercarlos al foco de acompañamiento centrado en el aprendizaje (Thessin y Louis, 2019).

Destacadas autoras en el tema han señalado la relevancia de que los asesores pedagógicos del nivel intermedio, al igual que se espera de los directivos escolares, deben liderar su propio aprendizaje (Honig y Rainey, 2019; Thessin y Louis, 2019). Para esto, la investigación ha mostrado que las formas más efectivas de desarrollo profesional de estos actores para pasar de la supervisión a prácticas enfocadas en el desarrollo del liderazgo pedagógico de los directores, han sido instancias de aprendizaje situado donde se realiza mentoría entre sí y acompañamiento de sus asesores (Honig y Rainey, 2019). Según Goldring et al. (2020), cuando los asesores pedagógicos participan en comunidades de práctica genuinas, con sus colegas del distrito, no solo modelan el desarrollo profesional para el resto del sistema, sino que también demuestran su compromiso con su propia mejora continua.

También se considera relevante que participen de instancias y programas de formación externos, especialmente aquellos donde tengan oportunidad de compartir experiencias con colegas de otros territorios (Goldring et al. 2020; Thessin, 2019). Los programas de formación que involucraron role-playing de conversaciones de coaching, implementación de herramientas para visitas escolares, estudio de los estándares de aprendizaje escolar y el uso de la herramientas para la evaluación de directores contribuyeron a aumentar la capacidad de los asesores pedagógicos para apoyar el foco pedagógico durante las visitas escolares (Goldring et al., 2020; Nadeem & Garvey, 2020; Thessin, 2019).

Anderson (2017) releva que, dada la complejidad del apoyo externo, entre las capacidades críticas a desarrollar en el nivel intermedio se distinguen: La gestión de la comunicación para converger en mayores expectativas respecto del currículum; La capacidad de formar a docentes y líderes escolares de acuerdo a esas expectativas; La capacidad de diagnóstico de las competencias de docentes y directivos, para realizar acompañamiento diferenciado en cada establecimiento; La capacidad para implementar investigaciones colaborativas con las escuelas y generar soluciones adaptativas y, finalmente, conocimiento sobre procesos de aprendizaje y capacidad de analizar datos relacionados a su progreso.

Acompañamiento a los centros educativos en el marco de la Nueva Educación Pública

4.1 LOS SLEP: PROMOVRIENDO DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Uno de los desafíos de la Nueva Educación Pública, a través de los SLEP, es realizar acompañamiento técnico pedagógico, asesorando, acompañando y monitoreando de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, fomentando prácticas innovadoras que fortalezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio reflexión y cambio de prácticas, capaces de potenciar la mejora educativa (Zoro, et al. 2020). Esto implica que el apoyo y acompañamiento, que se brinda por parte de los profesionales de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de cada SLEP, promueva el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los equipos directivos, y que ese proceso de crecimiento profesional se construya en consideración de la realidad de cada establecimiento, y poniendo la colaboración como eje central de toda interacción.

En esta línea, la DEP, desde su rol orientador, coordinador y promotor de buenas prácticas elaboró un documento denominado "Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública" (DEP, 2019). En este documento, se propone un modelo técnico basado en el apoyo y acompañamiento a los equipos directivos y docentes de los centros educativos de los SLEP, que supone construir una relación profesional basada en la confianza, la cooperación horizontal y la colaboración entre los profesionales de los distintos niveles. A partir de este documento, se desarrolla el Modelo de Desarrollo de Capacidades (DEP, 2022). Dicho documento pone el foco en los roles, responsabilidades y funciones que corresponden a los equipos de las UATP de cada territorio, poniendo como base las directrices provistas por los distintos elementos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

4.2 MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

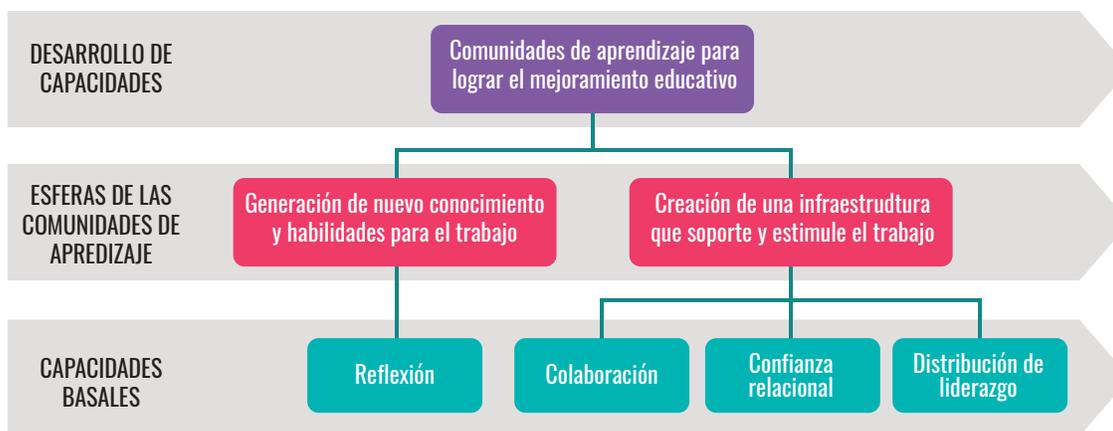
La Nueva Educación Pública propone una forma de acompañamiento particular, como se mencionó en las secciones anteriores, que se encuentra alineado con las principales ideas sobre acompañamiento desde el nivel intermedio, consignadas en la literatura nacional e internacional. El Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) (DEP, 2022) se propone como un marco orientador para el desarrollo de capacidades de las comunidades educativas, para que éstas enfrenten sus necesidades de mejora y alcancen sus propósitos (DEP, 2022, p.18). De esta manera, el modelo define capacidad como *"Un conjunto de recursos personales e interpersonales, y condiciones, que posibilitan el desempeño de una tarea o cumplimiento de un objetivo, y favorecen el fortalecimiento de la autonomía, así como la mejora progresiva de la práctica"* (DEP, 2022, p. 16). Comprendiendo que se trata de un fenómeno latente que se manifiesta solo cuando se usa la capacidad para completar alguna tarea (Harsh, 2018).

El MDC plantea el desarrollo de capacidades como un aspecto crítico indispensable en el apoyo técnico-pedagógico, que brindan los SLEP a los establecimientos educacionales, mediante el acompañamiento. Éste debe centrarse en las necesidades de mejora de cada comunidad educativa y establecer una conexión con los diversos referentes externos como los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (EID, MINEDUC, 2020) , MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR (MBDLE,MINEDUC,2015), entre otros.

El MDC indica que, a partir de la evidencia disponible, la estrategia con mayor potencial para incidir en el desarrollo de capacidades, que permitan impactar en el mejoramiento educativo, son las comunidades profesionales de aprendizaje (Mitchell y Sackney, 2011; Stoll y Louis, 2007 en DEP, 2022). Esto implica comprender la mejora desde una lógica interna, en la que el motor del cambio son las propias comunidades educativas que definen sus necesidades de mejora (qué hacer), y el apoyo técnico-pedagógico se encamina a facilitar el desarrollo de capacidades en estos actores para satisfacer dichas demandas (cómo hacerlo) (DEP, 2022, p.13).

El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje requiere de ciertas condiciones para que logre instalarse y empujar la mejora efectivamente. Estas son la generación de nuevo conocimiento y habilidades para realizar el trabajo y la creación de una infraestructura que soporte y estimule el trabajo (Bolívar, 2014, en DEP, 2022). Con base a la literatura especializada, el MDC propone cuatro capacidades basales que los equipos directivos requieren para impactar en el desarrollo de capacidades a través de las comunidades de aprendizaje y, así, movilizar el logro de mejores aprendizajes; estas son reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución del liderazgo. En la Figura 1 se presenta la articulación entre éstas y las comunidades de aprendizaje.

Figura 1: Relación entre desarrollo de capacidades, comunidades profesionales de aprendizaje para el mejoramiento educativo y capacidades basales.



Fuente: Fundamentos para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (DEP, 2022).

Para lograr el desarrollo y fortalecimiento de capacidades se considera un ciclo de apoyo técnico pedagógico que consiste en 5 etapas, como se muestra en el siguiente esquema (Figura 2):

Figura 2: Etapas del acompañamiento técnico - pedagógico del MDC



Adaptado de Fundamentos del Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico - Versión ajustada 2022 (p. 53), por Dirección de Educación Pública, 2022, Ministerio de Educación.

4.3 PANORAMA GENERAL DE ACOMPANAMIENTO EN LOS SLEP

Previo a la publicación de las Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública (DEP, 2019), los SLEP ya habían comenzado a desarrollar visitas y acompañamientos a los establecimientos, lo que significó que "se generasen una diversidad de interpretaciones respecto al apoyo que se debía brindar" (Uribe et al., 2019, p. 26). Esto implicó visiones disímiles en los distintos territorios, respecto al acompañamiento que los equipos directivos recibían. Mientras que, en algunos, los directivos reconocían que se habían realizado acompañamientos, en otros territorios manifestaban que estas acciones habían sido débiles (Uribe, et al., 2019).

En este marco, los equipos de la UATP han debido afrontar dos obstáculos: La gran heterogeneidad en el nivel de competencias de sus equipos y, en el plano organizacional, un diseño original que inicialmente no contempló, de manera adecuada, las funciones que en la práctica debían realizarse (Uribe, et al., 2019). La diversidad en el nivel de competencias de los equipos UATP nos habla de la *necesidad de formación adecuada* para el nivel. Al consultarles a los sostenedores públicos, tanto municipales como de SLEP, por su preparación en relación con los aspectos centrales presentados por el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (Uribe et al., 2017), la mayoría se consideró poco o medianamente preparado para implementar las prácticas y habilidades allí descritas (Raczynski et al., 2019). Esto se condice con los hallazgos del estudio de Uribe et al. (2019), quienes señalan que se mantiene un déficit de capacidades profesionales en áreas estratégicas, acompañado de un alto compromiso por aprender rápido. Al mismo tiempo, Berkowitz et al. (2019) refieren que en los SLEP se han dado escasas instancias de desarrollo profesional interno, el cual es visto

por sus miembros como altamente necesario para navegar el nuevo sistema. El MDC plantea con claridad responsabilidades de la DEP en el desarrollo de capacidades de los equipos de la UATP.

Una crítica que se ha realizado a la implementación de la NEP es respecto a la insuficiente información sobre roles individuales y de equipos (Uribe et al., 2019; Sanfuentes et al., 2019). Estos estudios señalan que *falta definición sobre funciones* que el nivel intermedio debe desarrollar. Lo anterior, se produce por escasos protocolos existentes para la NEP, como también porque cada municipalidad tenía su forma de realizar las tareas, por lo que existen escasos procesos estandarizados para las funciones del nivel. Contar con un modelo detallado sobre los roles, responsabilidades y funciones que corresponden a los equipos de las UATP de cada territorio, como el MDC propone, podría aportar a mejorar en este aspecto.

Estudios realizados en SLEP (Uribe et al., 2019; Sanfuentes et al., 2019 y DEP, 2018), señalan que un tema a abordar, de manera urgente, corresponde a la *sobrecarga laboral*. Esto último, es explicado por la brecha existente entre los objetivos de la NEP y las posibilidades concretas que tienen los SLEP para ponerlos en práctica. Esta brecha genera frustración, desorientación y sensación de abandono (Sanfuentes et al., 2019). Se suma a lo anterior, la desarticulación de las instituciones del SAC, generando duplicidad de requerimientos, desorden y complejidad para los establecimientos educacionales y sostenedores (DEP, 2018).

Aún así, de acuerdo con la Evaluación Intermedia de la Implementación de la Ley n°21.040 (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021), uno de los aspectos que los distintos actores educativos distinguen como un cambio en relación a los sostenedores municipales, es que con los SLEP se habla más de la dimensión técnico-pedagógica; a diferencia del sistema anterior, donde prevalecían temas financieros. Para asegurar que, con la pronta implementación de múltiples SLEP en los próximos años, se siga predominando y profundizando en esta nueva lógica organizacional es necesario el desarrollo de capacidades profesionales en los equipos de las UATP de los diversos SLEP, para asumir el rol de un acompañamiento profesional de calidad desde un enfoque de colaboración.



5. Desarrollando capacidades en los equipos de las UATP de los SLEP

5.1 DIPLOMADO ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE PROFUNDO

El diplomado, realizado por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo, fue concebido como una experiencia formativa, de aprendizaje y desarrollo para equipos profesionales (provenientes de DAEM y Servicios Locales de Educación Pública), que realizan acciones de acompañamiento pedagógico a comunidades educativas. Este programa ya ha tenido dos implementaciones, las que nos han permitido mejorar la secuencia didáctica y las metodologías para generar mayores aprendizajes, a partir de la retroalimentación de los mismos participantes.

El objetivo del programa fue potenciar las capacidades de los profesionales participantes para desarrollar acompañamientos pedagógicos efectivos a centros educativos del territorio. Un punto focal de la propuesta fue la consideración en torno a cómo promover condiciones (de diversa índole) que fueran garantes de que las unidades educativas y los diversos actores del sistema tendieran, de manera gradual y sostenida, al aprendizaje profundo.

La secuencia didáctica, definida para la consolidación de los aprendizajes esperados, se valió de un diseño curricular que promoviera que los participantes lograran identificar sus necesidades de desarrollo profesional, los requerimientos de los equipos directivos que acompañan, que robustecieran sus capacidades para la toma de decisiones pedagógicas, mejoraran sus capacidades de trabajo con uso de datos y que aplicaran estrategias innovadoras de facilitación en las interacciones con los equipos directivos. La propuesta metodológica del diplomado aseguró espacios de reflexión individual y colectiva sobre prácticas de acompañamiento en uso y se fundó en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), donde el principal soporte fue la experiencia directa con equipos directivos.

Formalmente, el diplomado se estructuró en 3 módulos de aprendizaje los que fueron desarrollados en un plazo de 25 semanas y en un total de 85 horas cronológicas:



En cada uno de ellos se llevaron a cabo acciones de profundización teórica, ampliación conceptual y de reflexión. Su realización implicó la participación en relatorías, talleres y acompañamientos ofrecidos por el equipo académico del diplomado en modalidad remota. A su vez, un componente fundamental fue la implementación de tareas de acompañamiento, cuyo fin era vincularse estrechamente con sus pares y con las comunidades educativas acompañadas para realizar un ciclo de acompañamiento que permitiera construir un plan de acompañamiento para el aprendizaje profundo. Estas instancias de experimentación fueron denominadas **Laboratorios de prácticas** y fueron diseñadas para asegurar la interacción entre un equipo SLEP/DAEM y un equipo directivo.

A lo largo del trayecto formativo se realizaron 4 LABs. Cada equipo de nivel intermedio, al inicio del diplomado, invitó a participar a un establecimiento de su territorio con quienes ya tuvieran una trayectoria de acompañamiento. El sentido primordial de su realización era vivenciar una forma de acompañamiento con foco en el aprendizaje profundo, donde se facilitarían conversaciones profesionales en torno a problemáticas institucionales de relevancia para el equipo acompañado y que tuvieran impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Los laboratorios fueron experiencias de práctica situada en que se buscó visibilizar cómo se realiza el acompañamiento pedagógico, sus limitaciones y espacios de mejora conducentes a generar instancias de trabajo conjunto para identificar, indagar y planificar la mejora educativa, impactando en las capacidades basales a desarrollar por los equipos directivos: Reflexión, Confianza, Liderazgo Distribuido o Colaboración. Cada encuentro fue guiado y facilitado por un equipo DAEM/SLEP del territorio.

5.2 ACOMPAÑANDO EL PROCESO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL DIPLOMADO

El diseño del programa apuntó al desarrollo de capacidades profesionales en el nivel UATP, con foco en mejorar las experiencias de acompañamiento y para esto, creíamos relevante modelar de forma sostenida una forma de acompañar. Por ello, previo a la realización de cada Laboratorio de Prácticas, las tutoras del programa se reunieron individualmente con cada equipo DAEM /SLEP, donde se modelaba y preparaban en conjunto las instancias de acompañamiento con los equipos directivos (laboratorios). Se realizaron 4 instancias de acompañamiento de las tutoras a cada equipo DAEM/SLEP durante el diplomado.

Se intencionó que el proceso fomentara, de manera sostenida, el avance en la consolidación de diversas prácticas de acompañamiento y el fortalecimiento de capacidades basales, las que se fueron intencionando a lo largo de los 4 LAB. De esta forma, buscamos modelar las prácticas de acompañamiento que, desde la literatura, se han identificado como efectivas para generar una relación de aprendizaje profesional. A continuación, analizaremos cada una y daremos ejemplos a partir de las voces de nuestros participantes de la cohorte 2022, las cuales fueron expresadas a través de sus bitácoras, autoevaluaciones por módulo y encuestas de satisfacción.

FOMENTO DE LA AGENCIA:

Buscamos que los equipos SLEP/DAEM pudieran mirarse a sí mismos para identificar las capacidades y prácticas que debían fortalecer en su quehacer, a través de autoevaluaciones en cada módulo y de conversaciones en los acompañamientos.



"[El diplomado] me ayudó a analizar mi labor de manera profunda, realizando una autoevaluación del acompañamiento que realizo a las comunidades. Un gran ejercicio".

(Participante Zona Central).

El hecho de visualizar el rol que posee cada uno, los aprendizajes que requerían y que iban logrando, así como su injerencia en el desarrollo de capacidades de otros, favoreció el desarrollo de agencia propia.



"Todos estos nuevos aprendizajes, me han ayudado en mi trabajo, ya que he podido liderar sola reuniones con equipos directivos, sentirme más segura y con más herramientas".

(Participante Zona Central).

CONSTRUIR CONFIANZA RELACIONAL:

Buscamos promover esto desde distintas facetas. Por un lado, enfatizando en la voluntariedad de la participación en el proceso de acompañamiento a los equipos directivos y la clarificación de expectativas. Acompañados y acompañantes debían tener claridad respecto de los objetivos y bordes de los laboratorios de práctica, así como de la forma de relacionarse en este contexto. Para esto, se realizó un encuadre donde construimos nuestras normas como grupo de células, señalando que esta acción podían ponerla en práctica luego con los equipos directivos acompañados.

En relación con la ética de cuidado (Louis y Murphy, 2017), de forma constante se modeló en las clases y acompañamientos, la importancia de preguntarnos por nuestras emociones, asegurar que pudiéramos concentrarnos en el aquí y ahora, traer el propósito moral de forma constante para recordar por qué estamos acá y buscar mostrar el error como fuente de aprendizaje. Las tutoras al pedirles en los acompañamientos a los equipos SLEP/DAEM que se miren a sí mismos, ponernos al servicio de construir, en conjunto, una forma de acercarnos a los equipos directivos potenció la confianza.

Esto se puede ver en esta reflexión que un participante hizo sobre el Laboratorio 1:



"Fue importante la dinámica inicial, el conocer el estado en el que llegan a la sesión, conocer sus emociones previas a la sesión, y que nosotros también las compartiéramos junto a ellas, fue bien valorada. Este inicio provocó la confianza en el equipo de trabajo".

(Participante Zona Sur).

PROMOVER LA REFLEXIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTAS:

Desde la comprensión de herramientas como mediadores para involucrar en nuevas formas de hacer (Honig, 2012), las planificaciones para los laboratorios podían ser ajustadas por el equipo de acuerdo con su juicio profesional.

De forma constante, modelamos el uso de protocolos de reflexión y de uso de datos, así como herramientas de facilitación de conversaciones profesionales. Estas, posteriormente, eran utilizadas en los laboratorios con los equipos directivos, viendo desde la experiencia propia como esto permitía facilitar las reflexiones. Un ejemplo claro de esto fue el trabajo con la teoría de acción, como se ve en la voz de un participante:



“La TDA es una herramienta que creo sintetiza todo lo relacionado con levantar información, analizar datos y sistematizar conversaciones, ya que es un instrumento que permite poder generar un espacio de reflexión, autoconocimiento y desarrollo de habilidades completo (...) que, por cierto, ha dado buenos resultados para la generación de la reflexión pedagógica”.

(Participante Zona Central).

MODELAMIENTO DE PRÁCTICAS:

Un pilar de nuestra didáctica fue la modelación, donde constantemente hacíamos a los participantes experimentar herramientas, reflexiones y secuencias didácticas, dando explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y porqué, tanto desde la teoría como desde la práctica. Esto era especialmente relevante en los laboratorios, que implicaban facilitar espacios de desarrollo profesional con equipos directivos de formas innovadoras. Por ello, se modelaba el taller completo antes en los encuentros de célula. De esta forma, al aplicar las nuevas prácticas, los equipos DAEM/SLEP ya tenían un modelo mental desde donde orientarse. Esto se puede ver en los comentarios de algunos estudiantes donde señalan que un facilitador para el logro de los objetivos del laboratorio fue:



“Haber contado con la experimentación y orientaciones realizadas por la tutora”.

(Participante Zona Sur).

DIÁLOGO GENERATIVO:

En los acompañamientos de célula, nos aseguramos constantemente de cuestionar las creencias de los participantes para que, de esta forma, pudieran experimentar un diálogo generativo donde se logra ampliar la mirada y hacer sentido de la necesidad de cambiar las prácticas. Una de las prácticas que un participante señala como aprendizajes relevantes fue:



“Creo que es necesario pensar y definir preguntas que inviten a la reflexión a los equipos, y que los datos también nos movilicen a la conversación, relacionando alguna bibliografía a la base para darle un sustento más consciente al diálogo”.

(Participante Zona Norte).

TRABAJO CONJUNTO:

Tuvimos a la base del diseño de los laboratorios de práctica y los acompañamientos con las tutoras la idea de generar actividades que facilitarían lograr un trabajo conjunto. Entendiendo esta forma de colaboración como hacer juntos una práctica, compartiendo la meta de la misma. De esta manera, podemos ver cómo se transfirió esta forma de trabajo en este relato sobre lo realizado en un laboratorio, donde un participante se da cuenta de que este es un trabajo donde no tiene que él tener la solución, sino que se trata de un trabajo conjunto.



“Una vez que encontramos el problema raíz, tuve un cierto temor, de no poder encontrar la solución. Luego me di cuenta de que no existe una sola solución dada por una sola persona, sino que tiene que ser una visión compartida”.

(Participante Zona Sur).

5.3 ¿QUÉ APRENDIMOS DE ESTA EXPERIENCIA FORMATIVA?

La evaluación realizada a los participantes de la cohorte 2021 del programa, realizada este año por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, seis meses después de finalizado este diplomado, da cuenta de que para un 88,2% de los encuestados los contenidos abordados les parecieron **útiles y pertinentes a su quehacer profesional**. Adicionalmente, se consultó por la aplicación de 13 prácticas que habían sido aprendidas en el programa, mostrando que 10 de ellas habían sido aplicadas por más del 80% de los participantes, siendo las más altas: “He trabajado de forma horizontal con equipos directivos en iniciativas nuevas para ambos” (91,3%) y “He generado instancias de diálogo con los equipos directivos donde se ha logrado hablar sobre las visiones de aprendizaje de la comunidad educativa y el impacto de esto en las prácticas docentes” (91,3%).

A partir de lo expuesto, podemos ver que la metodología desarrollada en el programa logró ir aportando al **sentido de autoeficacia** desde el modelamiento de prácticas y el trabajo conjunto. La experiencia de los profesionales de las UATP, que participaron del diplomado y que dan cuenta de los resultados del mismo, se puede sintetizar en el siguiente testimonio:



“El trabajar de forma más profunda con una escuela, fue tremendamente enriquecedor, ya que logré aplicar nuevas metodologías de acompañamiento y creación de instancias de reflexión para el análisis de datos y reflexión en torno a las prácticas de liderazgo pedagógico”.

(Participante Zona Norte).

A su vez, un gran aprendizaje fue que los laboratorios de prácticas fueron **espacios de experimentación** para los equipos SLEP/DAEM, donde pudieron poner en práctica todo lo aprendido y generar ciertas ganancias reales con los equipos acompañados. Se mencionó ampliamente que se había logrado impactar en la **capacidad de reflexión de los equipos directivos**, a través del trabajo de los LABS. Atribuimos esto a trabajar con herramientas pertinentes para movilizar la reflexión, así como a generar las condiciones para tener conversaciones constructivas. Este trabajo, a su vez, generó un afianzamiento en la confianza entre acompañados y acompañantes, puesto que se puso en valor el conocimiento contextualizado que posee el equipo directivo sobre la comunidad que lidera. Esto permitió un diálogo horizontal donde se cuestionaba las formas de hacer las cosas del equipo directivo y el equipo de nivel intermedio, para lograr mirar, desde otro punto de vista, enriquecido desde los datos y la teoría.

Los elementos estructurales descritos permitieron, hacia el final del proceso, **mejorar la percepción de autoeficacia de los equipos directivos**, de acuerdo a los relatos de las bitácoras. El efecto fue que los equipos directivos pudieron cambiar la atribución causal del problema, asumir responsabilidad con respecto a él y elaborar planes de acción realistas, concretos y dependientes de su gestión. Podemos ver un ejemplo de esto en una entrada de bitácora de un equipo, donde se les consultaba como veían que iba cambiando la mirada del equipo directivo:



“Incorporan también la responsabilidad de ellos como equipo directivo, en tomar acciones que apoyen a los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, ejemplo, acompañamiento entre pares y fomentar el trabajo colaborativo. Notamos que el equipo directivo va cuestionando sus afirmaciones, siendo conscientes de que necesitan datos que los respalden”.

(Participante Zona Central).

En síntesis, creemos que una forma de desarrollar capacidades, basada en prácticas de acompañamiento como las recién descritas y un andamiaje teórico como el propuesto en el programa, puede tener un impacto relevante en los modos de acompañar de los niveles intermedios, acercándoles a lo propuesto en el MDC y en la literatura internacional. Esta forma de aprendizaje de adultos implica una alta demanda de tiempo y altas capacidades para los equipos implementadores, por lo que es relevante pensar en formas de escalabilidad de la experiencia.

6. Conclusiones

El proceso de cambio de estructura organizacional del nivel intermedio en Chile es único (Anderson et al., 2021). Constituye una reforma de gran escala con características integrales que incluye no sólo un cambio de administración, sino una apuesta por una nueva forma de relacionarse entre el nivel intermedio con las comunidades educativas de los jardines infantiles, escuelas y liceos de un territorio.

De acuerdo a la Ley, esta nueva relación basa su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que la componen, trabajando en red promoviendo el desarrollo profesional, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento al trabajo conjunto, intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de estrategias colectivas para responder a desafíos comunes (Ley 20.040, Art. 5, letra e. 2017). Sin duda, este enfoque en las relaciones implica un cambio cultural profundo, desde un sistema competitivo a un sistema de colaboración, de pasar de prácticas instaladas de supervisión a la de acompañamiento para la mejora. Como propone el MDC (DEP, 2022), implica que quienes son parte de los SLEP puedan experimentar un aprendizaje colaborativo dentro de sus organizaciones, conformando sus propias comunidades de aprendizaje profesional, que puedan influir en el mejoramiento sistémico de otras comunidades. En consecuencia, se inicia un largo camino de transformación personal y colectiva, que incluirá modificar, desde las creencias del rol que cada cual cumple en el sistema, hasta muy concretos y visibles cambios de prácticas.

Dado que la literatura reconoce la importancia del liderazgo de los equipos directivos en la mejora educativa y el involucramiento del nivel intermedio en su desarrollo profesional (Gates et al., 2019), hay esfuerzos en muchas partes del mundo en reorganizar el nivel intermedio, para otorgar mejores apoyos a directivos y docentes (Honig y Rainey, 2020). En este sentido, el proceso de reforma de la Nueva Educación Pública declara que uno de los roles fundamentales de los SLEP es diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico a directivos, docentes y asistentes de la educación, considerando las situaciones particulares declaradas en sus proyectos educativos y planes de mejora (Ley 20.040, Art.18, letra d). Otro complejo desafío que requerirá una muy bien diseñada estrategia de desarrollo de capacidades específicas en los SLEP.

El desarrollo de capacidades, tal como se ha revisado en esta nota, requerirá entonces de un esfuerzo conjunto entre instituciones públicas, la academia u otras organizaciones especializadas en la mejora de prácticas, ya que los modelos tradicionales de aprendizaje quedan obsoletos. El diseño instruccional presentado en esta nota técnica da cuenta del nivel de innovación que será necesario aplicar para apoyar este desafío que no sólo es técnico, ya que parte importante de esta reforma requiere modificar algunas de nuestras creencias fundamentales.

Por tanto, la actual reforma requiere un cambio de enfoque de los profesionales del nivel intermedio, en particular, los que trabajan en la UATP, de una orientación de cumplimiento y evaluación, a una en la que sirvan como compañeros de aprendizaje de los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Honig y Rainey, 2020). El

contar con acompañamientos más efectivos desde el nivel intermedio, implica mejoras sustantivas en las prácticas de directivos de escuelas, en particular las de aquellas que tienen más bajo rendimiento (Meyers et al., 2022). Será especialmente importante que logren un trabajo conjunto con los equipos acompañados, ya que se ha identificado como la práctica de acompañamiento con mayor impacto en el cambio de formas de trabajar de los directivos (Thessin, 2019 y 2021). Para esto, los programas de formación para las UATP deberán asegurar experiencias de trabajo conjunto y modelamiento, como las presentadas en este documento.

Finalmente, para avanzar en legitimar a los SLEP como un nivel intermedio que orienta y apoya, de manera efectiva, a los centros educativos en lo técnico pedagógico y considerando los aprendizajes de los primeros años de instalación de los SLEP (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021) y las experiencias sobre desarrollo del nivel intermedio y el liderazgo en el nivel escolar (Goldring et al., 2018; Honig y Rainey ,2020; Gates et al., 2019), es recomendable:

- 1 Priorizar en el desarrollo de capacidades de los actuales SLEP en funcionamiento y en aquellos que se instalarán en los próximos años, en particular en su área técnico-pedagógica.** Junto con ello, se debe generar conciencia en las otras áreas del SLEP de la importancia de apoyar las iniciativas de acompañamiento a los centros educativos. Las comunidades educativas, de manera incipiente, han valorado este acompañamiento, que es un aspecto distintivo de gran valor en la reforma. Por su importancia e impacto, la preparación de los equipos profesionales de la UATP debiese iniciarse con antelación al proceso de instalación de los SLEP en el territorio. El área técnico-pedagógica representa el núcleo de aquello que se ha reivindicado una y otra vez, representado un espacio privilegiado para movilizar la mejora de la calidad integral de la educación, probablemente una de las promesas más relevantes de la reforma en marcha.
- 2 Diseñar estrategias de escalabilidad en el desarrollo de capacidades del nivel intermedio,** para lograr acompañamiento de calidad a los directivos de los centros educativos con enfoque de mediano y largo plazo. Para esto, sería deseable crear programas permanentes de formación para el nivel intermedio, comprometiendo la participación de redes de instituciones formadoras, bajo un esquema de colaboración y compromiso de calidad, acordados previamente con los responsables de la reforma (Uribe et al., 2022). A su vez, es necesario crear comunidades de aprendizaje profesional dentro de los SLEP y entre ellos, que permitan el aprendizaje profesional permanente y la transferencia de conocimientos en red (Chapman et al., 2016). De esta forma, el sistema puede aprender de sí mismo y, con ello, asegurar un desarrollo de capacidades sostenible.
- 3 Innovar en los procesos formativos** que consideren modalidades no tradicionales, a través de metodología que consideren diseños instruccionales personalizados, con enfoque situado, contextual y experiencial. Esto implica asegurar espacios de transferencia auténtica, donde se pongan en práctica el trabajo colaborativo entre los distintos niveles del sistema. Estos momentos no pueden ser esporádicos y deben responder a un programa previamente planificado y que considere una ruta formativa a lo largo del tiempo. Todo lo anterior que se aplica en las nuevas tendencias de formación de líderes educativos (Meyers et al., 2022), también puede ser aplicado en la formación de profesionales del nivel intermedio (Goldring et al., 2018, Honig y Rainey, 2020).

Referencias

Adams, C. y Miskell, R. (2016). Teacher Trust in District Administration: A Promising Line of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4),675-706. DOI: 10.1177/0013161X16652202

Anderson, S. E. (2013). Diversity in the middle: Broadening perspectives on intermediary levels of school system improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 556–563. <https://doi.org/10.1108/09578231311325703>

Anderson, S., Uribe, M. y Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>

Anderson, S. (2017) Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (p. 333 – 346). Santiago: Ediciones Diego Portales.

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M. y Zett, I. (2021). Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Aziz dos Santos, C. (2020). Acompañamiento Pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la Formación. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Baxter, J. (2021). Distrusting contexts and cultures and capacity for system-level improvement. En M. Ehren y J. Baxter (Eds.). *Trust, accountability and capacity in education system reform* (págs. 78-101). New York: Routledge

Bellei, C. (Ed.). (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Berkowitz, D., Fernández, M. y Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública, Centro Líderes Educativos.

Browne-Ferrigno, T. y Allen, L.W. (2006). *Preparing principals for high-need rural schools: a central office perspective about collaborative efforts to transform school leadership*,

Journal of Research in Rural Education, 21(1), pp. 1-16.

Bryk, A. S. y Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). *Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?* Journal of Professional Capital and Community, 1(3), pp. 178 – 197.

Chenowith, K. (2007). It's being done: Academic success in unexpected schools. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Clarke, S. y Wildy, H. (2011), "Improving the small rural or remote school: the role of the district", Australian Journal of Education, Vol. 55 No. 1, pp. 24-36.

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Evaluación Intermedia. Implementación de la ley N°21.040 que crea el Sistema de Educación Pública*. Recuperado de: <https://cutt.ly/KRFk6pq>

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE.

Darling-Hammond, L. (2005). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 362-387). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.

Dirección de Educación Pública. (2018). Diseño y elaboración de instrumentos de apoyo institucional para la Dirección de Educación Pública en el marco de la coordinación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). (Presentación de Power Point).

Dirección de Educación Pública. (2019). Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en educación pública. Santiago: Ministerio de Educación.

Dirección de Educación Pública. (2022). Fundamentos del Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico - Versión ajustada 2022. Ministerio de Educación. Disponible en <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2022/06/1.-Fundamentos-del-MDC-1.pdf>

Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), pp. 29 -42.

Dufour, G. (2007). El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Documento de trabajo No 24. Serie "Documento de trabajo" de la escuela de educación, Universidad de San Andrés.

Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegner, A. M. y Si, S. (2020). Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307. <https://doi.org/10.3102/0034654319899723>

Fullan, M. (2008). *Six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Wiley.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.

Gates, S., Baird, M., Master, B. y Chavez-Herrerias, E. (2019). *Pipelines. A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. RAND Corporation - Commissioned by The Wallace Foundation. Santa Mónica, California.

Goldring, E., Clark, M.A., Rubin, M., Rogers L.K., Grissom, J.A., Gill, B., Kautz, T., McCullough, M., Neel M. y Burnett, A. (2020). *Changing the Principal Supervisor Role to Better Support Principals: Evidence from the Principal Supervisor Initiative*. The Wallace Foundation. Available at <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/changing-the-principal-supervisor-role-to-better-support-principals.aspx>

Goldring, E. B., Grissom, J.A. Rubin, M., Rogers, L.K., Neel, M., y Clark, M. A. (2018). *A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative*. Wallace Foundation. Disponible en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.aspx>.

Grissom, Jason A., Anna J. Egalite y Constance A. Lindsay. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research.* New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 685-700.

Harris, A. (2011). *System improvement through collective capacity building*. *Journal of Educational Administration*, 49(6). 624–636. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111174785>

Harsh, S. (2018). Building Capacity in Order to Strengthen Teaching and Learning. En G. Hall, L. Quinn y D. Gollnick (Eds.) *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* p. 107-150. <https://doi.org/10.1002/9781118955901.ch5>

Honig, M. I. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733–774. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>

Honig, M.I. y Rainey, L.I. (2014). *Central office leadership in principal professional learning communities: the practice beneath the policy*, *Teachers College Record*, Vol. 116 No. 040304, pp. 1-48.

Honig, M.I. y Rainey, L.I. (2019). *Supporting principal supervisors: what really matters?* Seattle, WA: College of Education, University of Washington

Honig, M. y Rainey, L. (2020). *Supervising Principals for Instructional Leadership: A teaching and learning approach*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Honig, M. I., Venkateswaran, N. y McNeil, P. (2017). Research Use as Learning: The Case of Fundamental Change in School District Central Offices. *American Educational Research Journal*, 54(5), 938–971. <https://doi.org/10.3102/0002831217712466>

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y Lecciones*. Santiago: Quebecor World Chile.

Howley, C. y Sturges, K. (2018). Building Capacity in State Education Agencies: Using Organizational Theory to Guide Technical Assistance. *Journal of Organizational Theory in Education*, 3, 1-19.

Johnston, W. R., Kaufman J. H. y Thompson, L. E. (2016). Support for instructional leadership. Rand corporation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/Documents/Supportfor-Instructional-Leadership.pdf>

Johnson, P. E., & Chrispeels, J. H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leithwood, K., Sun, J. y McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*. DOI:10.1108/JEA-09-2018-0175

MINEDUC (2008) Ley N° 20.248 Ley de Subvención Escolar Preferencial. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&idVersion=2021-10-01&idParte=8021317>

MINEDUC (2009) Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

MINEDUC (2011) Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

MINEDUC (2015) Ley N° 20.845 De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC (2016) Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

MINEDUC (2017) Ley N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

MINEDUC (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021-7.pdf

Louis, K. S. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.

Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3), 521-541. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

Mehta, J. (2013). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Oxford University Press.

Meyers, C. V., Thessin, R. A. y Stosich, E. L. (2022). *An exploration of how district leaders*

organize to support principal supervisors for underperforming schools in mid-sized districts. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221111667>

MINEDUC (2020) Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>

Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). London: Routledge.

Montecinos, C., Marcelo, H. Aravena, F., Cortez, M., Uribe, M. y Valenzuela, J. (2019). Evaluación y actualización malla curricular Plan de formación de directores. *Líderes Educativos*.

Mourshed, M., Chinezi, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, NY: McKinsey.

Nadeem, I., & Garvey, B. (2020). Learning experiences for academic deans: Implications for leadership coaching. *International journal of evidence-based coaching and mentoring*, 18, 133-151. <https://doi.org/10.24384/6s7r-q077>

National Institute for Excellence in Teaching. (2021). *The Untapped Potential of the Principal Supervisor*. Disponible en: <https://www.niet.org/research-and-policy/show/policy/untapped-potential-principal-supervisor>

Raczynski, D., Rivero, R. y Yañez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: normativa y visión de los sostenedores sobre funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, (51), 382-420. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>

Rodríguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. *RLE. Revista De Liderazgo Educativo*, (1), 112-128. <https://doi.org/10.29393/RLE1-6AESR10006>

Sablo Sutton, S., Cuéllar, C., González, M.P. y Espinosa, M.J. (2021). Pedagogical mentoring in Chilean schools: an innovative approach to teachers' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0028>

Sanfuentes, M., Garretón, M. y Núñez, I. (2019). Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. Santiago, Chile: COES. Recuperado de: <http://www.coes.cl/>

Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463–483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>

Thessin, R. A. (2021). Engaging in Joint Work with Principals: How Principal Supervisors' Joint Facilitation of Teams Contributes to Principals' Practice Development, Leadership and Policy in Schools, DOI: 10.1080/15700763.2021.1939389

Thessin, R., & Louis, K. (2019). Backtalk: Preparing effective PSs. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 48. <https://doi.org/10.1177/0031721719871569>

Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426–452. <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>

Tschannen-Moran, M. y Gareis, C. (2018). Discretion and Trust in Professional Supervisory Practices. En S. Zepeda y J. Ponticell (Eds.) *The Wiley handbook of educational supervision* (p. 209-228). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

United Nations Development Group. (2017). Capacity development. UNDAF. Campaign guidance.

University of Washington Center for Educational Leadership. (2015). 4 Dimensions of Instructional Leadership: Instructional leadership framework version 2.0. Seattle, WA: Author. Disponible en: <http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership>.

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS. Retrieved from www.lidereseducativos.cl

Uribe, M., Galdames, S. y Obregon, J. L. (2022). Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, (1), 66-84. <https://doi.org/10.29393/RLE1-4DLMJ30004>

Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Síntesis de los principales aprendizajes sobre el proceso de instalación de la nueva institucionalidad de la educación pública chilena*. Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes

principiantes. Revista del IIICE, 30, 109-132. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>

Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica: El aprendizaje como sistema social. Pensador de sistemas, 9(5), 2-3.

Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. y Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. Review of Research in Education, 44(1), 403-433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>

Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2020) Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. En Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.



Una alianza de:



www.celider.cl