

**Dirección de Posgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

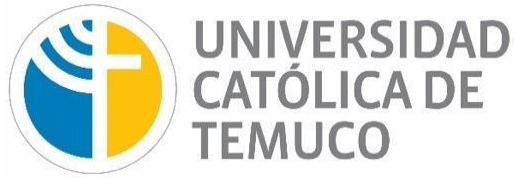
**Gestión de un plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo
intermedio para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional
directivo en la provincia de Malleco**

**Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
Magíster en Gestión Escolar.**

**Estudiante
Claudio Alberto Regla Garrido**

**Profesor Guía
Omar Aravena Kenigs**

Temuco, diciembre de 2020



**Dirección de Posgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar**

**Gestión de un plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo
intermedio para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional
directivo en la provincia de Malleco**

**Actividad Formativa Equivalente presentada para optar al grado
de Magíster en Gestión Escolar.**

**Estudiante
Claudio Alberto Regla Garrido**

Temuco, diciembre de 2020

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	7
Abstract	8
 Capítulo I: Introducción	
1.1. Antecedentes	10
1.2. Planteamiento del problema	14
1.3. Justificación del estudio	16
1.4. Objetivo	17
 Capítulo II: Marco Teórico	
2.1. Liderazgo pedagógico	19
2.2. Asesoramiento colaborativo desde el Liderazgo intermedio	22
2.3. Redes de Mejoramiento Escolar	29
 Capítulo III: Marco Metodológico	
3.1. Diseño del estudio	35
3.2. Participantes	35
3.3. Instrumentos	36
3.4. Procedimientos	44
 Capítulo IV: Resultados	
4.1. Diagnóstico	47
4.2. Plan de mejora	69
4.3. Resultados de impacto plan de mejora	75

Capítulo V: Conclusiones

5.1. Objetivo 1	91
5.2. Objetivo 2	92
5.3. Objetivo 3	93
Referencias bibliográficas	94

Gestión de un plan de mejoramiento de las prácticas de liderazgo intermedio para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional directivo en la provincia de Malleco

Resumen

El objetivo del presente estudio fue fortalecer las prácticas de liderazgo intermedio para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional directivo en la provincia de Malleco. Es un estudio mixto de alcance descriptivo. Los participantes fueron un supervisor ministerial, cuatro docentes directivos pertenecientes a un centro escolar y doce directivos escolares pertenecientes a una red de mejoramiento escolar. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario de evaluación de las prácticas de liderazgo intermedio, dirigido al supervisor; un cuestionario de evaluación de las prácticas directivas, dirigido a el equipo directivo de la escuela y un cuestionario de valoración del trabajo en red. Los resultados dan cuenta la necesidad de mejorar las prácticas de asesoría del supervisor ministerial, focalizando en lo pedagógico. Por su parte, se requiere focalizar las prácticas de las escuelas y las redes en fortalecer el desarrollo profesional docente y directivo para impactar en el aprendizaje de los estudiantes. En función de estos resultados, se diseñó un plan de mejoramiento de las prácticas de asesoría que permitan apoyar de mejor forma las prácticas de mejoramiento en el centro escolar y en la red. De mejoramiento. Se concluye que un plan de asesoría participativo y con enfoque democrático, puede propiciar una comprensión compartida de las prácticas de liderazgo y encaminar las prácticas directivas hacia la creación de mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela y en las redes de mejoramiento escolar

Palabras clave: asesoramiento colaborativo, liderazgo intermedio, liderazgo pedagógico, redes de mejoramiento escolar.

Management of an improvement plan for intermediate leadership practices to favor managerial learning and professional development in the province of Malleco

Abstract

The objective of this study was to strengthen intermediate leadership practices to favor managerial learning and professional development in the province of Malleco. It is a mixed study with a descriptive scope. The participants were a ministerial supervisor, four directive teachers belonging to a school center and twelve school directors belonging to a school improvement network. The instruments applied were a questionnaire for evaluating intermediate leadership practices, addressed to the supervisor; a questionnaire for evaluating management practices, addressed to the school's management team and a questionnaire for evaluating work in a network. The results show the need to improve the advisory practices of the ministerial supervisor, focusing on the pedagogical. On the other hand, it is necessary to focus the practices of the schools and the networks in strengthening the professional development of teachers and directors to have an impact on student learning. Based on these results, a plan to improve counseling practices was designed to better support improvement practices in the school and online. Improvement. It is concluded that a participatory advisory plan with a democratic approach can promote a shared understanding of leadership practices and direct managerial practices towards the creation of better learning opportunities at school and in school improvement networks.

Keywords: collaborative counseling, intermediate leadership, pedagogical leadership, school improvement networks.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

El Ministerio de Educación de Chile, como ente rector del sistema educativo, tiene la misión de apoyar y orientar los procesos de mejora educativa (Ley 20.370, artículo 4; Ley 20.529), para lo cual la División de Educación General (DEG) cuenta con una unidad encargada de dar apoyo y acompañamiento técnico a los establecimientos que reciben aporte del Estado, a través del Sistema Nacional de Supervisión Ministerial, desplegada en 42 Departamentos Provinciales de Educación a lo largo de todo el país.

Este apoyo técnico tiene por objetivo acompañar las rutas de mejora de los establecimientos educacionales con mayores necesidades de apoyo de acuerdo con las evaluaciones realizadas por la Agencia de Calidad, teniendo como centro la mejora de los aprendizajes para todos los estudiantes, y se realiza a través de una estrategia de trabajo que contempla una serie de pasos y diversas modalidades.

Esta estrategia recoge la evidencia aportada por la Agencia de Calidad, la evidencia nacional e internacional respecto de los aspectos que más inciden en las trayectorias de mejora y la percepción de los equipos directivos de los centros escolares que han evidenciado mejoras sustantivas en sus resultados de aprendizaje.

En marzo de 1982, a través del Decreto 3245, se crearon 42 Direcciones Provinciales de Educación, en las que debían existir las Unidades de Inspección Educativa y la de Supervisión Educativa, separando los roles de inspección y supervisión, pero sin especificar los alcances de cada una. Esta normativa es la que suele considerarse como el inicio de la supervisión ministerial como la conocemos hoy, pero su trayectoria data de una época anterior, aunque con otro nombre.

En 1990 se promulga la Ley 18.956 que reestructura el Ministerio de Educación, donde se establece que los Departamentos Provinciales de Educación “son organismos desconcentrados funcional y territorialmente de las Secretarías Regionales Ministeriales, encargados de coordinar el apoyo técnico pedagógico que se preste en los establecimientos educacionales subvencionados y acogidos al decreto ley N°3.166 de su jurisdicción”. Se ratifica así su rol de apoyo técnico, marcando un giro a la lógica centrada en el control que predominó hasta entonces.

Desde esa fecha se han sucedido una serie de estrategias de mejoramiento, en el que el rol de la supervisión ministerial mantuvo sus roles de apoyo técnico y de fiscalización, con distintos énfasis, hasta la promulgación de la Ley SAC en 2011, que separa definitivamente ambas funciones, creando una nueva institucionalidad para ello a través de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad. La Ley de Educación Pública de 2017, que crea los Servicios Locales de Educación, significa otro hito para la supervisión, al crear una unidad especializada encargada de brindar, de modo preferencial, apoyo técnico para el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de los establecimientos educacionales de los Servicios Locales: al tratarse de una ley en pleno proceso de implementación, la complementariedad entre ambas instituciones se encuentra en desarrollo, pero trabajando por el mismo fin de aportar al mejoramiento de la calidad de la educación

La supervisión ministerial apoya actualmente a más de 5.000 escuelas y liceos a lo largo de Chile, es decir, casi la mitad de aquellos que reciben subvención del Estado cuentan con este apoyo. La atención está puesta en aquellos categorizados por la Agencia de Calidad de la Educación como Insuficiente y Medio Bajo, según la evaluación integral de los resultados obtenidos por sus estudiantes. Esta tarea cobra relevancia, ya que según lo establecido en la Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), los establecimientos que por cuatro años consecutivos continúen en la categoría Insuficiente podrán perder el reconocimiento oficial del Estado y terminar cerrando.

Con la creación del SAC (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar) se separan las funciones de apoyo técnico y fiscalización. La supervisión ministerial se consolida en su función de apoyo y acompañamiento técnico a los establecimientos. En tal sentido, existen 3 modalidades de asesoría:

- a) Asesoría Directa: es el apoyo técnico desplegado por un supervisor a un establecimiento en forma individual, con foco en los que se encuentran ordenados en categoría de desempeño insuficiente y medio bajo.
- b) La Asesoría Directa se desarrolla a través de encuentros quincenales con los equipos de gestión, de tres horas de duración aproximadamente.
- c) Asesoría en Red: es el apoyo técnico que desarrolla el supervisor con un conjunto de establecimientos organizados en red, conformadas por criterios temáticos o territoriales comunes. Existen 3 tipos de redes que reciben apoyo técnico de la supervisión ministerial.

La evolución que ha experimentado el rol del nivel intermedio de la educación en Chile se ha puesto de manifiesto en los últimos años, y esta breve panorámica así lo demuestra. Los marcos normativos y orientadores nacionales comienzan a dar cuenta de las nuevas exigencias que los sostenedores públicos comienzan a enfrentar. La Ley 21.040 reúne un conjunto de propósitos y funciones para los nuevos SLEP, que se encuentran alineados de manera consistente con diversas recomendaciones y experiencias internacionales.

Acorde a la literatura, los líderes intermedios promueven y potencian la mejora abordando, de forma compleja y articulada, las dimensiones estratégicas, pedagógica, de desarrollo profesional, de monitoreo y evaluación, de redes (sistémica) y de recursos. Más allá del debate, la evidencia muestra 37 que el liderazgo de nivel intermedio es central para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio e, incluso, sería el responsable de traducir, interpretar e implementar las directrices estatales en la gestión local de la educación pública.

El Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (2017), así como investigaciones recientes sobre los desafíos para la transformación del nivel intermedio (Zoro, Berkowitz, Uribe y Osorio, 2017; Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019) refrendan esta mirada multidimensional, compleja y sistémica. Temas como movilizar capacidades y recursos para la transformación cultural ante la nueva educación pública; reconocer y diseñar las mejores formas de otorgar un apoyo técnico pedagógico a los equipos directivos; impulsar el aprendizaje profundo en un marco de equidad e inclusión; diseñar y gestionar trayectorias educativas para las y los estudiantes del territorio, desde el nivel parvulario hasta la enseñanza media, entre otros muchos desafíos relevantes, dan cuenta de la enorme diversidad de expectativas asociadas al rol.

Por ahora, tenemos claridad en los desafíos que enfrenta el nivel, pero queda mucho por construir respecto de cómo los abordará. Sabemos de la brecha entre el diseño y la implementación de políticas. También sabemos que la manera en que se pongan en marcha las funciones que debe desempeñar el nivel pueden marcar la diferencia hacia una gestión local efectiva. La implementación de la política educativa se encuentra recién entrando en esta senda. Las señales indican que el proceso de reforma progresiva del nivel intermedio requerirá de profesionales cada vez más competentes y especializados en algunas de las estrategias y prácticas que la literatura internacional señala, tanto para su implementación como para su adaptación a contextos locales. Por ahora, a pesar de los esfuerzos, lo cierto es que los temas administrativos siguen focalizando las prácticas de los equipos sostenedores (Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019, página 411)⁶

Para garantizar un nivel intermedio que pueda enfrentar adecuadamente los desafíos en las múltiples dimensiones, el proceso de instalación debe considerar, como elemento fundamental, un desarrollo de capacidades profesionales que prepare cada vez más y mejor a estos equipos. Además de los

avances en marcos normativos y orientadores, los primeros procesos de formación para actuales y futuros líderes intermedios desarrollados constituyen esfuerzos incipientes en esta dirección. La evidencia reciente nos indica que hay mucho que seguir avanzando. La instalación progresiva de los SLEP es una gran oportunidad de innovación y desarrollo de un nuevo liderazgo intermedio.

1.2. Planteamiento del problema

Esta actividad formativa equivalente plantea como problema de práctica mejorar las prácticas de liderazgo intermedio de un supervisor del Ministerio de Educación perteneciente al Departamento Provincial de Malleco, región de La Araucanía. En tal sentido, los síntomas son: una práctica asesora centrada en aspectos administrativos y el cumplimiento de la normativa desde un enfoque prescriptivo. Se visualiza la necesidad de reflexionar críticamente sobre el rol asesor de escuelas y redes de mejoramiento escolar con la finalidad de ampliar las capacidades de liderazgo pedagógica de sus participantes.

En tal sentido, la mejora se pretende llevar a cabo en tres niveles: a nivel de las propias prácticas del asesor, a nivel de acompañamiento a una escuela y en el acompañamiento a una red. De mejoramiento escolar.

El asesoramiento a la escuela se focaliza en cuatro docentes directivos de un colegio de la comuna de Victoria, región de La Araucanía, de dependencia municipal, fundado en 1896. Cuenta con una matrícula total de 286 estudiantes y un promedio de 26 niños por curso. El centro escolar con niveles de enseñanza parvularia y básica, atendiendo niños desde primer nivel de transición a 8° año básico. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del establecimiento, calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es de 87,1%.

El equipo de trabajo está compuesto por 18 docentes, 4 docentes directivos, 6 asistentes de la educación, 9 profesionales de apoyo al Proyecto de

Integración Escolar (PIE), un encargado de convivencia escolar y 10 profesionales asistentes de la educación.

El centro escolar cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE), siendo una estrategia inclusiva que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). También cuenta con la Subvención Escolar Preferencial (SEP), el objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar. La categoría de desempeño del establecimiento educacional es “Medio Bajo”.

El segundo grupo de apoyo lo conforman una Red de Mejoramiento Escolar (RME) compuesta por doce docentes directivos de cinco escuelas básicas de Collipulli y una escuela de Ercilla, todas de dependencia municipal, ubicadas en la provincia de Malleco, región de La Araucanía. La red una estrategia de vinculación entre directores, jefes técnicos, sostenedores, la supervisión ministerial, y otros actores relevantes, impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a partir del año 2015, como una forma de promover mayores espacios y oportunidades colectivas de interacción, aprendizaje y construcción de conocimiento a partir del intercambio de prácticas de manera colaborativa.

De acuerdo con la Ley de Subvención Escolar Preferencial todas las escuelas que integran la RME se encuentran clasificadas en categoría “Emergente” y según los resultados que emite el Sistema de Aseguramiento de la Calidad la categorización de desempeño de los establecimientos es “Medio”.

Por tanto, surge la necesidad de fortalecer el rol asesor, como líder intermedio encargado de generar las condiciones y motivaciones para que los equipos directivos reflexionen críticamente y logre resignificar sus prácticas, con foco en mejora el aprendizaje de los docentes y especialmente de sus estudiantes.

1.3. Justificación del estudio

Relevancia Social

Al desarrollar esta AFE se benefician estudiantes de los centros escolares dirigidos por los participantes del estudio, puesto que permitirá la implementación de espacios de reflexión sobre sus propias prácticas en base a un trabajo participativo y colaborativo , aprovechando la experiencia y los recursos internos del establecimiento, generando actividades más pertinentes a los contexto escolar , logrando desarrollar competencias y conocimientos necesarios para alcanzar de manera sostenida la mejora de los aprendizajes. Asimismo, se beneficiará las prácticas del asesor ministerial, quien desarrollará recursos y capacidades para apoyar a las escuelas abandonando su marcado liderazgo administrativo-burocrático, pasando a uno pedagógico, asumiendo su responsabilidad en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes del establecimiento.

Utilidad Práctica

Se da respuesta concreta a una problemática de los centros escolares y de las redes de mejoramiento escolar, expresado en una baja en los resultados en las de aprendizaje y una baja categorización de desempeño por parte de la Agencia de calidad. En tal sentido, se espera generar prácticas de asesoría enriquezcan la labor directiva y pedagógica de los docentes que les permitan construir internamente sus trayectorias de mejoramiento

Conveniencia

Esta AFE permitirá avanzar hacia prácticas de asesoramiento pedagógico que contribuyan a apoyar de mejor forma a los equipos directivos de las escuelas y redes de mejoramiento escolar de la comuna de Malleco, en pro de la mejora sostenida de sus prácticas educativas.

1.4. Objetivos del estudio

Objetivo General

Fortalecer las prácticas de liderazgo intermedio para favorecer el aprendizaje y desarrollo profesional directivo en la provincia de Malleco.

Objetivos Específico

1. Diagnosticar las prácticas de liderazgo educativo implementadas por equipos directivos de escuelas, redes de mejoramiento escolar y en supervisores ministeriales de la provincia de Malleco
2. Diseñar e implementar un plan de mejoramiento del liderazgo intermedio para influenciar el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivas en escuelas, redes de mejoramiento escolar y en equipo de convivencia de supervisores ministeriales.
3. Evaluar la transformación de las prácticas de los equipos directivos y supervisores ministeriales en función de la influencia del liderazgo intermedio

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Liderazgo Pedagógico

Al hablar de liderazgo es importante conocer su conceptualización en el ámbito educativo, distintos autores hacen referencia a diversos conceptos sobre el liderazgo, la mayoría lo considera como el grado de influencia sobre otros, pero en forma más concreta es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20). Este mismo autor señala que el liderazgo puede ser ejercido por personas que realizan diversas funciones en la comunidad escolar.

Las investigaciones en educación de las últimas décadas apuntan al liderazgo de la dirección escolar como factor de gran incidencia en los procesos de mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, los directores deben movilizar a sus docentes y junto a ellos trabajar en el logro de las metas pedagógicas de la escuela, sus esfuerzos deben centrarse en perseguir la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sólo en este caso estaremos haciendo referencia a un liderazgo educativo o pedagógico (Bolívar (2010).

Las políticas públicas educativas dan prioridad a redefinir las funciones de los directivos que están a cargo de la escuela, según el proyecto Mejorar el liderazgo escolar (2009) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), identificó cuatro áreas de acción que permiten ayudar a la

práctica directiva a mejorar los resultados de la escuela, estos son; -redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar concentrándose en mejorar los resultados escolares-, distribuir el liderazgo de la escuela-, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz, – asegurar salarios para hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva. Estas áreas de acción pretenden mejorar la efectividad de los líderes escolares y la sostenibilidad del mejoramiento de la escuela.

En relación al párrafo anterior surge entonces la interrogante, tendrá el director los conocimientos o habilidades para ejercer un liderazgo pedagógico necesario para el éxito de la institución escolar. Según afirma Bolívar (2013) los directores deben poseer conocimientos sobre metodologías, didáctica y currículo, así podrán apoyar activamente a los profesores a mejorar sus procesos de enseñanza. En este mismo sentido, Elmore (2010) sostiene que el desafío del liderazgo exige a los directores y docentes estar en un constante aprendizaje para que los estudiantes logren exitosos resultados y los miembros de la comunidad desarrollen al máximo sus capacidades. En definitiva, se puede afirmar que los directivos deben estar en continuo aprendizaje y disponer de conocimientos actualizados sobre aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje, y así tener herramientas necesarias que le permitan apoyar al profesor para mejorar su práctica pedagógica.

Todo esto nos lleva a la necesidad de implementar políticas públicas que se preocupen de formar y acompañar a los nuevos líderes escolares, además “el liderazgo no es una cualidad innata, sino algo que se aprende” (Bolívar, 2011, p. 263). Según plantea Pont, Nusche & Moorman (2009), los directores cuando asumen sus cargos tienen experiencia como docentes, pero débil liderazgo pedagógico y escaso conocimiento en administración de recursos humanos y financieros. Se requiere de líderes con más habilidades y conocimientos para guiar los procesos de enseñanza aprendizaje de la escuela, por lo tanto, es necesario implementar programas que preparen al director en las diferentes etapas de su carrera, y le permita alcanzar los aprendizajes y desarrollar prácticas de liderazgo efectivas para las escuelas del siglo XXI. De acuerdo a esto, es de

carácter imperativo que existan programas de formación continua para que todos los directores, de acuerdo a sus necesidades y contexto, accedan a más conocimientos y experiencias formativas que le permita desarrollar de manera más efectiva su liderazgo.

Si bien todas las investigaciones educativas son coincidentes en señalar que la mejora escolar depende de la eficacia del liderazgo de los directivos, es importante considerar que no hay recetas que funcionen para todas las instituciones educativas. Es así como Leithwood (2009) menciona que no existen fórmulas de liderazgo efectivo que se puedan aplicar de manera general a todas las escuelas, pues como lo señala el mismo autor el liderazgo es contextual, depende de las características, cultura, metas y necesidades de la institución escolar, por lo tanto el éxito de una escuela irá en directa relación con las capacidades de gestión de sus directivos y profesores.

Frente a las grandes exigencias y demandas que tienen en la escuela los directores, se hace necesario compartir el liderazgo entre otros miembros de la comunidad y asumir juntos la responsabilidad de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2011). En este sentido, Bellei, Morawie, Valenzuela & Vanni, (2015) señalan que las escuelas que han logrado una mejora sostenida en el tiempo se caracterizan por tener equipos directivos consolidados y un liderazgo distribuido, es decir, el director no tiene el liderazgo absoluto, este está repartido entre sus profesores. Bajo este planteamiento es primordial que el director erradique sus egos y asuma que él no es el único líder de la escuela, debe apropiarse de la idea de que al asignar tareas y responsables dentro de su organización le otorgará significativos beneficios.

La función principal del director debe ser entonces, conocer e identificar claramente las fortalezas y debilidades de su institución, sobre todo de sus docentes, brindar las oportunidades para que asuman nuevas responsabilidades en la escuela y fortalecer el liderazgo de sus profesores. Es así como Leithwood (2009) menciona que el liderazgo distribuido en la escuela permite capitalizar las fortalezas individuales de sus miembros, promueve un mayor sentido de

interdependencia y se dan cuenta de que sus acciones tienen efecto sobre la institución. Las decisiones son compartidas por todos los integrantes, por lo tanto esto genera un mayor compromiso con las metas que en conjunto se han propuesto alcanzar en la escuela.

Las escuelas deben garantizar que todos sus estudiantes reciban una educación de calidad, para ello sus directivos y profesores deben trabajar mancomunadamente para asegurar que sus estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes estipuladas en el currículum. El liderazgo para el aprendizaje según Bolívar (2010) se centra en la calidad de la enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, el director promueve un liderazgo compartido, distribuido, el liderazgo no recae en la figura del director, sin que está en la escuela como institución. Al estar centrado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes el líder pedagógico debe crear instancias tendientes al desarrollo profesional de sus docentes, brindar los tiempos y espacios para la reflexión pedagógica.

En este sentido, Pont (2010) afirma que los directores deben dedicarse principalmente a apoyar, evaluar y fortalecer el desarrollo profesional de los docentes, así logrará la mejora de los resultados de la escuela. De igual manera Vaillant (2015) afirma que la mejora de la práctica pedagógica del docente se logra a través de su desarrollo profesional. Por lo tanto, las grandes demandas y exigencias que tienen actualmente los directores hacen que sea imprescindible redireccionar el trabajo en la escuela y centrar sus esfuerzos en los aspectos pedagógicos y en el desarrollo profesional de sus profesores.

2.2. Asesoramiento colaborativo desde el Liderazgo intermedio

A mediados de los años noventa, investigadores comenzaron a estudiar la relación entre las prácticas del nivel intermedio y el logro del nivel escolar en los aprendizajes de los estudiantes. Sobre estos supuestos, la evidencia ha venido señalando, progresivamente, que los gestores del nivel intermedio que se

focalizan en mejorar los procesos pedagógicos, usualmente, presentan mejor desempeño que los distritos que no lo hacen (Chrispeels y Martin, 2002; Szczesiul, 2014, Finnigan y Daly, 2010; Knapp, Copeland, Portin, y Plecki, 2006).

La evidencia en sistemas que han desarrollado y profesionalizado el nivel intermedio, nos indica que sus acciones tienen una influencia indirecta en el mejoramiento de los aprendizajes, la cual pasa, principalmente, por establecer las condiciones para dicha mejora, tanto en los territorios como en las escuelas y liceos (Daly y Finnigan, 2016; Leithwood y Azah, 2016).

El nivel intermedio es relevante para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio. El líder del distrito o territorio (en América del Norte, superintendente o jefe distrital; en Chile, director de educación, director del SLEP, director de redes de escuelas, u otro tipo de sostenedor) aparece en la evidencia como un eje fundamental del cambio educativo (Honig, 2012; Meyer y Sadler, 2018). Leithwood y Prestine (2002) argumentan que el liderazgo intermedio es fundamental para la traducción de políticas públicas.

En tal sentido, el asesoramiento desde el nivel intermedio es un ingrediente esencial del desarrollo profesional docente. Se trata de un proceso de ayuda a la innovación y revisión de la práctica profesional, ya sea en un plano individual, grupal u organizativo (Nieto y Portela, 2006)). Abarca muy diversas demandas, desde los procesos de diseño y desarrollo curricular hasta las medidas de atención a la diversidad, pasando por la propia acción tutorial (Montanero, 2014). Para Monereo y Solé, (1996), se trata de un proceso de construcción compartida, donde asesor y equipos escolares, donde todos aportan sus conocimientos, ideas y puntos de vista para el logro de objetivos comunes.

Diversas investigaciones concuerdan en que un adecuado asesoramiento a los centros escolares puede contribuir sustantivamente a mejorar las prácticas de liderazgo y las práctica educativas (Bound & Molloy, 2013), entendidas como aquellas actividades realizadas por los docentes al interior del aula, en contacto

directo con los estudiantes y cuya función está ligada directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dunlonsky et al., 2013).

Para Izarra (2019) el asesoramiento en brindar un apoyo planificado, sistemático, contextualizado y acorde a sus necesidades formativas del centro escolar. Su propósito central es brindar a la escuela información pertinente respecto a su quehacer, con el fin de favorecer la reflexión continua acerca de la práctica educativa. Se trata de un proceso de intercambio de experiencias que debería abordarse en un ambiente de confianza y mutuo aprendizaje (Escudero-Escorza, 2016). En palabras de Rodríguez-Romero (2001) el asesoramiento es un servicio de apoyo y ayuda, basado en la comunicación bidireccional que no limita la capacidad de decisión de la persona asesorada.

La literatura ofrece a los asesores diferentes caminos para ayudar a resolver problemas de manera estratégica (West & Idol, 1987; Bolívar, 2000), en general, todos ellos comparten una estructura básica que podría resumirse en estos tres pasos: 1) definir con precisión los problemas que el asesorado ha de afrontar, 2) buscar soluciones viables a los mismos y 3) evaluar la puesta en práctica de esas soluciones. Desde esta perspectiva, asesorar es más que ofrecer soluciones: es, ante todo y como requisito previo, definir problemas.

En la misma línea, Nieto y Portela (2006, p. 78) comprenden el asesoramiento como una “coproducción de ayuda en un contexto ampliado de interacción” (p. 78), delimitándolo como un proceso de solución conjunta de problemas que debe contemplar tres momentos diferenciados: 1) la delimitación del problema, expectativas y metas; 2) la planificación de los medios y posibles soluciones o intervenciones; 3) la evaluación de los resultados y acciones empleadas (Castelló y Monereo, 2005; Sánchez y García, 2005; Lago y Onrubia, 2008).

El MINEDUC (2019), comprende el asesoramiento pedagógico como una estrategia de “*formación en la acción*”, que supone actuar con los docentes y no sobre ellos, en un proceso reflexivo que involucra tanto al asesor como a los docentes asesorados, quienes se reconocen como sujetos activos de sus

procesos formativos, por tanto, el acompañante pedagógico tiene un rol de mediador de la reflexión crítica individual y colectiva.

Hace ya más de una década, los modelos de asesoramiento pedagógico tradicionales-prescriptivos, influenciados por enfoques evaluativos de tipo externos, donde los asesores estaban investidos del poder y del conocimiento teórico-técnico, asumían un rol jerárquico, donde prevalecían relaciones asimétricas con el profesorado; han cedido el paso a otras alternativas mucho más comprensivas (Domingo-Segovia, 2003).

Por un lado, la influencia de las corrientes constructivista, sistémica, ecológica y cultural (Monereo y Solé, 1996; Montanero, 2008) han enriquecido la concepción del asesoramiento, relegando a un segundo plano el diagnóstico y la intervención directa sobre los problemas individuales, para “alcanzar un mayor compromiso con la escuela como organización que aprende” (Marcelo, 1999, p. 3). Desde el enfoque constructivista, el asesoramiento educativo ha adoptado un modelo formativo-colaborativo, centrado principalmente en la construcción compartida de los propios procesos de mejoramiento (Coben et al., 1997; Domingo-Segovia, 2012).

Para Bolívar (2010) este modelo “alternativo” busca trabajar con los profesores en la construcción de herramientas y espacios que les permitan dirigir sus propios procesos de cambio, en lugar de intervenir en ellos. En tal sentido, Bolívar, reconoce al asesor como un “agente de cambio”, que focaliza su acción en facilitar la toma de decisiones por parte del profesorado.

Murillo-Estepa (2004) grafica los diversos modelos de asesoramiento, en torno a un doble eje estructural (figura 1). En los extremos del primer eje, se ubica el asesoramiento centrado en el individuo frente al asesoramiento centrado en la escuela. En los extremos del segundo eje se sitúa el asesoramiento experto frente al asesoramiento colaborativo. Del cruce de ambos ejes o dimensiones salen los cuatro modelos de asesoramiento que identifica, cada uno con su consiguiente forma de entender la escuela y su mejora, el papel y funciones de sus

profesionales. Plantea así los siguientes tipos de asesoramiento: teórico-técnico, individual-colaborativo, apoyo-consulta y estratégico-organizacional.

Figura 1. Modelos de asesoramiento pedagógico



El mismo autor, distingue dos enfoques de las estrategias de asesoramiento: 1) centrada en la prescripción, donde los asesores trabajan asumiendo el rol de expertos para diagnosticar y definir problemas del centro educativo o del profesorado, donde establecen qué es lo relevante de mejorar y ofreciendo, generalmente, soluciones externas de tipo prescriptivas, y 2) centrada en la facilitación de los procesos, donde los asesores trabajan con los profesores

para que ellos analicen y comprendan sus problemas o necesidades y busquen soluciones acordes y pertinentes a sus contextos de desempeño. Aquí, el asesor asume un rol de facilitador de procesos (Tabla 1).

Tabla 1. *Enfoques de las estrategias de asesoramiento educativo*

Estrategia de asesoramiento centrada en el experto/prescripción	Estrategia de asesoramiento centrada en la facilitación de procesos/heterogeneidad
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y los profesores	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo
La transferencia de teorías y métodos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser de la asesoría.	La facilitación de procesos internos conjuntamente con los actores educativos de la escuela para la resolución de sus problemas es la razón de ser de la asesoría, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la colaboración, autonomía e interdependencia.
Se supone más capacidad en el asesor a la hora de decidir qué y para qué capacitar	La capacidad para tomar decisiones es puesta en los docentes, es compartida con el asesor y es ejercida por uno y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica	La estructura de relación con los sujetos destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que han de verse de forma complementaria.
La estrategia de asesoría opera más con la idea de la “intervención” sobre las escuelas y los profesores.	La estrategia de asesoría opera más con la idea de “trabajar con” las escuelas y los profesores.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción

Fuente: Murillo-Esterpa, 2004.

En la actualidad, la implementación de modelos de asesoramiento colaborativos, no está exenta de dificultades. Arzny y Onrubia (2015), reconocen como una primera complejidad definir el concepto de colaboración en un contexto de asesoramiento, puesto que se ha utilizado y se sigue usando de distintas formas. Para Gutking (1999) la colaboración y la dirección propia del asesoramiento no son términos opuestos. En tal sentido, el concepto de dirección debería entenderse como “la forma en que los asesores utilizan su experiencia profesional de manera abierta para influir y orientar la resolución de problemas” (Arzny y Onrubia, 2015, p. 7).

En atención al planteamiento anterior, Zabalza (2006) plantea que, en el contexto de los modelos de asesoramiento colaborativos, la simetría entre asesor y asesorado no es incompatible con una condición de experto del asesor, pues éste debe tener un conocimiento especializado de la naturaleza y condicionantes de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Por tanto, las prácticas de asesoramiento no pueden omitir las comprensiones del profesorado, ni el contexto organizativo en que tienen lugar. Esto refuerza la idea de dejar atrás los modelos de transmisión jerárquica y lineal del conocimiento, en los que el experto aporta las soluciones a los problemas, como ocurre en algunos enfoques del *counseling* (Montanero, 2014).

Como hemos revisado, la práctica asesora requiere poseer competencias evaluar problemas, crear espacios de colaboración, proporcionar ayudas adecuadas y supervisar el proceso de cambio de las prácticas docentes (Schulte & Osborne, 2003; Monereo y Pozo, 2005). Cabe destacar que, sin una cultura de colaboración efectiva, la probabilidad de desarrollar e institucionalizar las innovaciones educativas es muy limitada (Rincón-Gallardo, et al., 2019). Dicha cultura comienza por el propio asesor que debe aprender a tomar riesgos, a confiar en el deseo de mejorar de los profesores, a sondear múltiples vías de innovación, a redefinir constantemente los roles de los participantes y a reconocer el beneficio de la colaboración para el aprendizaje de los propios estudiantes (Fullan & Hargreaves, 1997).

Para Montero y Sanz (2008), tanto los modelos internos como externos de asesoramiento deben perseguir el propósito de proporcionar oportunidades de comunicación y reflexión cooperativa, para lo cual el enfoque de la investigación-acción puede ser de gran utilidad, en tanto, permite al asesor involucrarse como uno más en la consecución de objetivos compartidos de mejoramiento.

2.3. Redes de mejoramiento escolar

En este contexto, y como parte del tercer componente de la política, el año 2015 se impulsa la iniciativa de Redes de Mejoramiento Escolar (RME), las que representan una de las principales modalidades de apoyo técnico-pedagógico a los centros escolares. El MINEDUC (2016, p.8) define a estas redes como “un espacio de trabajo profesional que, a partir del desarrollo de grupos de directivos y jefes técnicos en un territorio, ejercen colaborativamente procesos de mejoramiento expresados en la construcción de formas y modos de enfrentar la gestión escolar”. Por tanto, se espera que el trabajo conjunto de estos actores tenga un impacto en el desarrollo de capacidades que impacten en la mejora de los centros educativos.

Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) supone el despliegue de estrategias colaborativas que favorezcan el intercambio de experiencias y la construcción de aprendizajes entre profesionales, donde se espera, se promueva la descentralización, la democratización en la toma de decisiones y la autonomía de los establecimientos escolares. Actualmente, las RME están conformadas por directores/as, jefes/as de UTP, supervisores ministeriales y la participación de un representante del sostenedor. Se espera que el trabajo conjunto de estos actores,

impacte en el desarrollo de capacidades y prácticas efectivas de gestión y liderazgo en las escuelas y liceos del país.

De acuerdo al MINEDUC (2016), al finalizar el año 2015 se constituyeron más de 500 RME en todas las regiones de Chile, cada una de ellas compuesta por entre 5 y 15 establecimientos, escuelas y liceos. Estas redes sesionaron de forma mensual o bimensual, donde se trabajó en distintos temas tales como: liderazgo, gestión curricular, gestión pedagógica, inclusión educativa, herramientas de gestión, integración escolar, marco normativo, articulación con el sostenedor, evaluación educativa, interculturalidad, gestión de recursos, entre otros.

La estrategia de RME, de acuerdo con la propuesta del MINEDUC, busca poner como centro del trabajo el quehacer pedagógico de la escuela, siendo éstas las que definen sus propios procesos de mejoramiento. En este sentido, estas redes son concebidas como un espacio privilegiado para el desarrollo de prácticas colaborativas y el desarrollo de capacidades directivas orientadas al mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016). En consecuencia, se espera que el trabajo en red permita a estos actores educativos compartir información y experiencias, reflexionar colectivamente, analizar materias relacionadas con los procesos de mejoramiento escolar, aprender colectivamente de los aciertos y errores, dar a conocer buenas prácticas, compartir recursos y desarrollar proyectos comunes.

Profundizando en el propósito de las RME, el MINEDUC (2016), ha establecido la colaboración y el sentido que los actores le dan a la red como dos elementos fundamentales de su accionar. Así, se establecen tres principios que toda red debería tener: Finalidad, Colaboración y Proyección:

- *Finalidad:* Constituye la finalidad de toda red, que es el mejoramiento de los aprendizajes, poniendo al centro el núcleo pedagógico. Está expresada en el interés compartido y se orienta hacia la mejora educativa, individual y colectiva. Cada red debe definir sus metas y objetivos, de acuerdo a los recursos que dispone, sus necesidades, nivel de autonomía y capacidad de gestión.

- *Colaboración:* Una red no es la suma de sus integrantes, sino la interacción y valoración de las distintas experiencias y saberes. Implica el aprendizaje colectivo, apoyo técnico pertinente y contextualizado, aportado no solo por el supervisor, sino fundamentalmente a través del intercambio de experiencias e ideas.
- *Proyección:* Una red se proyecta y se sustenta en la medida que produce nuevo conocimiento que se traduzca en acciones, como producto de la interacción y el intercambio entre sus integrantes. Se espera, resulte pertinente para el desarrollo de capacidades individuales y, por extensión, de cada comunidad educativa. Esto se debe traducir en acciones significativas, con sentido político y social.

De igual forma, es importante destacar que las RME desarrollan un cambio gradual en la medida que van construyendo sus propios conocimientos y consolidando su trayectoria. El MINEDUC (2017) destaca 3 niveles de desarrollo:

- *Implementación:* La RME enfatiza en el intercambio de experiencias y el desarrollo de prácticas colaborativas para enfrentar la gestión escolar.
- *Comunidades de práctica:* La RME a partir de la colaboración permite avanzar hacia relaciones de mayor confianza y compartir una preocupación común, donde la generación de conocimiento favorece la reflexión y el análisis de prácticas, con foco en los cambios y/o mejoras y que aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente.
- *Comunidades de aprendizaje:* La RME alcanza un nivel de mayor madurez y se caracterizan por estar centradas en el aprendizaje y la producción de conocimiento que deriva de las distintas experiencias y saberes de sus miembros, y tiene por objetivo central la transformación social y educativa, en la que se visualiza con claridad los propósitos formativos y educativos de manera colectiva.

Es importante tener en cuenta que no todas las Redes de Mejoramiento Escolar se constituirán como comunidades de aprendizaje, dado que algunas pueden establecer distintos tipos de relaciones, las que van desde objetivos más instrumentales, hasta abordar diferentes ámbitos y/o áreas en mayor profundidad o con juicio crítico. Tal como plantea Bucheli y Romo (2005), la construcción de una cultura de aprendizaje precisa cumplir principios y condiciones muy específicas para propiciar el desarrollo profesional sus integrantes, en aspectos como confianza, apoyo mutuo, participación democrática y trabajo colaborativo que favorezca el diálogo y la reflexión sistemática como manera de tensionar la cultura escolar en relación a los avances del conocimiento de liderazgo directivo, estrategia desarrollo profesional y mejoramiento escolar.

En el contexto chileno, ha surgido en los últimos interesante evidencia que indaga en la forma de trabajo de las redes y la percepción de sus integrantes. Un estudio realizado por Pino-Yancovich, Ahumada y González (2017), concluye que las redes escolares son una estrategia valorada positivamente por los equipos directivos, principalmente porque favorece su capital social, permitiéndoles compartir y colaborar con otros líderes en un ambiente adecuado de trabajo. Por su parte, Ahumada et al (2018) identifican algunos desafíos, pues exponen que un alto porcentaje de directivos escolares señalan que el trabajo en red aún no ayuda a encontrar soluciones a los problemas específicos que enfrentan en sus establecimientos.

La evidencia nacional e internacional coincide en que las redes y comunidades efectivas son aquellas logran configurar culturas de colaboración y confianza que permite a sus miembros consolidar un sentido compartido o de co-responsabilidad por del aprendizaje del colectivo de integrantes, donde las discusiones deben apuntar a qué y cómo se están haciendo las cosas y qué y cómo se puede mejorar (González, Pino-Yancovic y Ahumada, 2017; Louis y Lee, 2016; Trust, 2017; Weinstein et al., 2018).

En atención a la anterior idea, uno de los desafíos que enfrentan las redes de líderes escolares, en tanto organizaciones educativas, es crear las condiciones

para asegurar una cultura de aprendizaje y hacerla sostenible en el tiempo (Cheng, 2010; Fullan, 2001; Hadfield y Chapman, 2009; Rincón-Gallardo, Villagra, Mellado y Aravena, 2019).

El trabajo en red y la colaboración entre las organizaciones escolares es una estrategia cada vez más utilizada en el ámbito educativo. Diversos autores destacan esta modalidad de trabajo como una valiosa oportunidad de aprendizaje para los establecimientos escolares, entre otros aspectos, porque les permite colaborar en la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes e intercambio de experiencias de mejoramiento (Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll, 2006; Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary & Stoot, 2006; Muijs, Mel & Ainscow 2010; Hadfield, Jopling, Noden, O'Leary y Stoll, 2006). Diversos autores (Chapman & Allen, 2005; Elmore, 2007; Chapman & Muijs, 2014), dan cuenta de la relevancia del trabajo en red, especialmente porque permite forjar lazos entre comunidades educativas de un mismo territorio, evitando el aislamiento escolar.

En atención al párrafo anterior, el trabajo en red surge como una potente estrategia de colaboración entre escuelas, lo que les permite afrontar de mejor forma la incertidumbre propia del proceso de aprendizaje organizacional. En este sentido, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) entienden las redes como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común” (p.6). En otras palabras, el trabajo en red permite a las escuelas actuar sinérgicamente frente a los nuevos desafíos y potenciar su capital humano y profesional.

Según Hopkins (2003), el trabajo colaborativo proporciona importantes beneficios para las organizaciones escolares: 1) reducción del aislamiento; 2) desarrollo profesional colaborativo; 3) soluciones conjuntas a problemas compartidos; 4) intercambio de prácticas y conocimientos; 5) facilitación del intercambio de conocimientos y la mejora de la escuela; y 6) oportunidades para incorporar facilitación externa. Desde un enfoque constructivista, Borgatti y Foster (2003) destacan el trabajo en red porque favorece la construcción de

conocimientos, en la medida que los grupos u organizaciones involucrados logren establecer metas compartidas. Por su parte, Muijs, Mell y Ascow, (2010) desde la perspectiva del capital social, asocian el trabajo en red con beneficios a nivel individual de sus integrantes, a nivel de grupo o conjunto y su aporte o impacto en la sociedad, de modo que el fortalecimiento de estos tres niveles genera un bien colectivo.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño del estudio

La presente investigación utiliza la modalidad de estudio de caso, la cual permite a partir del caso indagar las percepciones y juicios de los actores escolares sobre las prácticas de liderazgo directivo que se evidencian en el ámbito de la mejora escolar.

La investigación utilizará un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio dado la evidencia y literatura disponible en cuanto a los tipos de liderazgo educativo y los factores que influyen en su desarrollo.

La metodología será mixta, ya que lo que se busca es recoger información en profundidad sobre las percepciones de los actores escolares con relación a las prácticas de liderazgo directivo y los factores que se atribuyen al liderazgo pedagógico que aportan a la instalación de aprendizajes en los estudiantes y desarrollo profesional docente.

A partir del análisis de la información levantada se busca identificar elementos comunes entre los actores consultados, así como también detectar las divergencias que puedan existir en torno al objeto de estudio.

3.2. Participantes

Las unidades de análisis de la presente investigación se realizaron en un supervisor ministerial del Departamento Provincial de Educación Malleco, una Red de Mejoramiento Escolar de escuelas de enseñanza básicas de la provincia de Malleco y en un equipo directivo y de gestión de una escuela de enseñanza básica de la comuna de Victoria, provincia de Malleco, todos pertenecientes a la región de La Araucanía. Participan en este estudio, 1 profesional de la unidad de supervisión de la Dirección Provincial de Educación Malleco; 18 docentes directivos (director/a y jefe/a unidad técnica pedagógica) de las 6 escuelas que conforman la Red de Mejoramiento Escolar y 5 docentes que integran el equipo directivo (3) y de gestión (2) de la escuela.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información se presentarán en función de los distintos niveles trabajados.

3.3.1. Instrumentos de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial

a) Cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial

Este instrumento corresponde a un cuestionario cualitativo de auto-reporte compuesto por 4 dimensiones extraídas del documento “Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional (Uribe M., Castillo P., Berkowitz D. y

Galdames S., 2016), el cual contiene un conjunto de prácticas que han focalizado el rol del liderazgo intermedio.

El instrumento se compone de 16 ítems agrupados en 4 dimensiones de análisis: a) Dimensión Estratégica, b) Dimensión de Desarrollo Profesional, c) Dimensión Pedagógica y d) Dimensión Sistémica. Cada ítem del cuestionario se presenta en forma de afirmación, las cuales el participante debió valorar individual y subjetivamente, considerando los siguientes niveles: 1= Inicial; 2= Básico y 3= Adecuado. Y justificar sus respuestas en función de un análisis y reflexión.

El cuestionario responde a la necesidad de recoger información sobre las prácticas del supervisor, desde su perspectiva. Para ello, el instrumento adaptado recoge la percepción sobre elementos centrales que debieran fomentarse en sus propias prácticas.

Tabla 3. Descripciones prácticas del líder intermedio

Dimensión práctica del líder intermedio	Descripción de la práctica	Prácticas
Dimensión estratégica	El nivel intermedio es el responsable de establecer la dirección del territorio, definir objetivos y metas, e identificar los valores. Al mismo tiempo, es el responsable de comunicar estas ideas a la comunidad, generando la influencia necesaria para alinear distintas visiones existentes hacia una mirada común. Por lo tanto, el nivel intermedio debe tener clara las prácticas identitarias del territorio, sus desafíos y sus oportunidades, para movilizar los procesos de mejoramiento de acuerdo con las posibilidades reales de su contexto.	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven una visión compartida a nivel territorial. 2) Promueven la creencia de que todos los niños pueden aprender. 3) Promueven un acercamiento sistémico al mejoramiento. 4) Implementan estrategias de mejoramiento estratégico. 5) Establecen un balance entre rendición de cuentas y autonomía en los centros escolares.
Dimensión de desarrollo profesional	El nivel intermedio reconoce que su principal recurso son las personas que trabajan en su territorio. Por lo tanto, conoce las capacidades de su equipo, tanto a nivel interno como dentro de cada unidad educativa. Además, privilegia experiencias de desarrollo profesional implementadas directamente por su personal, que están alineadas con las necesidades formativas y articuladas con el trabajo cotidiano (Aziz dos Santos, 2016).	El líder intermedio y su equipo: 1) Invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno. 2) Diseñan oportunidad de desarrollo profesional para los profesores y directores. 3) Diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas. 4) Diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores.

Dimensión pedagógica	El eje central de los esfuerzos del nivel intermedio es el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto con los esfuerzos para el mejoramiento de las capacidades de los profesores (descritas en la dimensión anterior), el nivel intermedio puede contribuir significativamente en la instalación de condiciones que fortalezcan el currículum y la reflexión pedagógica. Esto requiere invertir, principalmente, en los profesores y sus condiciones laborales.	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven la alineación pedagógica. 2) Generan los espacios para la reflexión pedagógica. 3) Generan las condiciones para atraer buenos docentes.
Dimensión sistémica	Si bien el nivel intermedio orienta su atención al sistema educativo, se encuentra en una situación privilegiada en el territorio para establecer redes de colaboración con otras instituciones y organizaciones. Por lo mismo, tiene la posibilidad de entablar relaciones de mutuo beneficio con instituciones de salud, organizaciones sociales y comunitarias, familias, e inclusive empresas del territorio, actuando como puente entre la escuela y el mundo social. Por otra parte, tiene un rol protagónico sobre las estructuras del sistema educativo, especialmente en la forma de colaboración entre escuelas, directivos, docentes y estudiantes.	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven la participación de la familia en la escuela. 2) Crean estructuras que facilitan la implementación de liderazgo distribuido. 3) Establecen condiciones para la instalación de redes de aprendizaje inter escolares. 4) Promueven la vinculación activa con el entorno.

Fuente: Berkowitz, Zoro y Trujillo (2020)

3.3.2. Instrumentos de recolección de información en RME

a) Cuestionario Likert de valoración del trabajo en red

El instrumento se compone de 15 ítems agrupados en tres dimensiones de análisis: a) Desarrollo de capacidades directivas, b) Cultura de aprendizaje y c) Prácticas de liderazgo educativo. Cada ítem del cuestionario se presenta en forma de afirmación, las cuales cada participante debió valorar individual y subjetivamente, considerando los siguientes niveles: 1= *Desarrollo débil*; 2= *Desarrollo Incipiente*; 3= *Desarrollo Satisfactorio*; 4= *Desarrollo Avanzado*.

El diseño del instrumento consideró validez de contenido por parte de cinco expertos, todos académicos especialistas en liderazgo educativo y aprendizaje en red. Se envió a cada uno de los jueces la versión preliminar del cuestionario compuesto de 25 ítems y se les solicitó asignarles puntuación de acuerdo con una escala cerrada de valores que fluctuaban entre 0 y 5, considerando los criterios de: pertinencia, coherencia y adecuación. De igual forma, se agregó un apartado de respuesta abierta, en la que los jueces redactaron observaciones para cada ítem o reacciones generales respecto al instrumento. Este proceso de validez de contenido concluyó con la eliminación de 10 ítems evaluados con baja pertinencia y coherencia respecto al objeto de estudio. De esta forma, el instrumento quedó compuesto por un total de 15 reactivos distribuidos en tres dimensiones.

Posteriormente, la validez de constructo se realizó aplicando un análisis factorial confirmatorio. Se optó por el análisis de componentes principales y rotación Varimax. El resultado de la prueba confirmó la presencia de tres dimensiones o factores de análisis, que explican el 77,6% acumulado de la varianza. Finalmente, la fiabilidad del instrumento se analizó con el coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo un valor alfa =.907, que estableció garantías estadísticas para su aplicación (tabla 2).

Tabla 3. Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento.

Dimensiones del cuestionario	N° de ítems	Valor Alfa
1. <i>Capacidades directivas escolares</i> : indaga en valoración de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para construir y profundizar en conocimientos de liderazgo educativo	5	.838
2. <i>Prácticas de liderazgo educativo</i> : indaga en percepción de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para resignificar sus enfoques de liderazgo e implementar prácticas que impacten en el desarrollo profesional docente y aprendizaje de los estudiantes	5	.889
3. <i>Cultura de aprendizaje</i> : indaga en percepción de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para construir relaciones de confianza y que les permiten colaborar en forma efectiva para alcanzar objetivos comunes de mejora	5	.901
Valores totales	15	.907

b) Grupo de discusión

Se desarrollaron dos grupos de discusión con los participantes de la red (pre y post). La validez de contenido del guion de preguntas utilizado se realizó por dos jueces expertos. Una vez aprobado el instrumento, se aplicaron las preguntas en una jornada de trabajo de la red, donde participó la totalidad de integrantes.

3.3.3. Instrumento de recolección de información para equipo directivo de escuela

a) Cuestionario de autoevaluación de las prácticas directivas

Este instrumento corresponde a un cuestionario cualitativo de auto-reporte compuesto por cinco dimensiones extraídas del Marco Para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, diseñado por el MINEDUC (2015), el cual contiene el conjunto de prácticas que orientan el quehacer directivo en los centros escolares.

La aplicación del cuestionario tiene como propósito que el equipo directivo identifiquen fortalezas y debilidades de sus propias prácticas y logren justificar sus respuestas en función de un análisis y reflexión compartido.

Autoevaluación de las prácticas directivas

Dimensión de práctica	Prácticas
Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida	Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
	Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.
	Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
	Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
	Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.
	Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
	Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.

Desarrollando las Capacidades Profesionales	Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
	Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
	Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
	Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.
Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje	Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
	Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
	Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
	Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
	Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
	Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
	Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.
Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar	Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.
	Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
	Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
	Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
	Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.

	Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.
Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar	Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
	Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
	Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
	En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
	Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.

3.4. Procedimientos y análisis de información

3.4.1. Análisis del autodiagnóstico de las prácticas del asesor ministerial

1. Analizar cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial (pretest), a través del nivel de desarrollo de las prácticas de cada dimensión.

2. Analizar cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial y crear red semántica en base a conceptos e ideas recurrentes interpretados en las respuestas donde se debió justificar en función de un análisis y reflexión.

3. Crear plan de acción en base a necesidades formativas detectadas en el cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial.

4. Aplicar plan de acción y realizar registro etnográfico de reuniones, conversaciones informales, jornadas y situaciones relevantes.

5. Analizar cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial (pos-test), comparando trayectoria de resultados e impacto del plan.

3.4.2. Procesamientos Red de Mejoramiento Escolar (RME)

1. Analizar las dimensiones del cuestionario Likert de valoración del trabajo en red, a través de porcentajes para conocer a cuáles ítems le otorgan mayor relevancia.

2. Crear plan de acción en base a necesidades formativas detectadas en cuestionario Likert de valoración del trabajo en red.

3. Aplicar plan de acción y realizar registro etnográfico de las jornadas, conversaciones informales, consejos y situaciones relevantes.

4. Analizar cuestionario Likert de valoración del trabajo en red (pos test), comparando trayectoria de resultados e impacto del plan.

5. Analizar las entrevistas de los participantes para comparar trayectoria de resultados.

6. Entrevistar a docentes directivos para analizar actividades a las cuales le otorgan mayor relevancia en resultados obtenidos en cuestionario Likert de valoración del trabajo en red.

3.4.3. Procedimientos Asesoría Escuela (equipo directivo y de gestión escuela)

1. Analizar el cuestionario de autoevaluación de prácticas directivas y crear red semántica en base a conceptos e ideas recurrentes interpretados en el cuestionario.

2. Analizar el Informe de Resultados Educativos 2018, estudiando la tendencia de los datos.

3. Crear plan de acción en base a necesidades formativas detectadas en el cuestionario de autoevaluación de las practicas directivas e informe de resultados educativos 2018.

4. Aplicar plan de acción y realizar registro etnográfico de reuniones, conversaciones informales y situaciones relevantes.

5. Analizar el cuestionario de autoevaluación de prácticas directivas (pos test), comparando trayectoria de resultados e impacto del plan.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados de la fase diagnóstica de autoevaluación del asesor ministerial, de la RME y asesoría escuela. Generando a partir del análisis de contenido de las respuestas y del análisis descriptivo de las respuestas de las dimensiones centrales de los cuestionarios aplicados.

4.1. Resultados fase diagnóstica

En la fase diagnóstica se consideran los siguientes instrumentos: cuestionario de autoevaluación de las prácticas del asesor ministerial, cuestionario Likert de valoración del trabajo en red, grupo de discusión y cuestionario de autoevaluación de las prácticas directivas.

En primer lugar, se presentará una matriz con los resultados y análisis del diagnóstico de las prácticas del asesor.

4.1.1. RESULTADOS DIAGNÓSTICOS SUPERVISOR

A continuación, se describen los resultados del pretest relativo a la autoevaluación diagnóstica de las prácticas del asesor ministerial. Se consideraron las dimensiones: 1) Estratégica, 2) Desarrollo Profesional, 3) Pedagógica y 4) Sistémica.

1) Resultados Dimensión Estratégica

PRÁCTICAS El líder intermedio y su equipo:	NIVEL DE DESARROLLO	AUTODIAGNOSTICO	DESAFIOS
1) Promueven una visión compartida a nivel territorial.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a su práctica es débil, dado que esta habilidad no está desarrollada lo cual no le permite diseñar e implementar acciones de apoyo y acompañamiento a los centros escolares.	El desafío principal es desarrollar esta capacidad para comprender el sentido y propósito que conlleva construir una visión educativa participativa y compartida, la cual debe guiar el diseño de todos los procesos que se quiere lograr junto a los centros escolares que apoya y acompaña.
2) Promueven la creencia de que todos los niños pueden aprender.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil, dado que si bien el concibe y comparte en lo personalmente esta convicción y lo verbaliza, no logra diseñar estrategias ya que no posee el conocimiento de los conceptos claves para promover y hacer comprensible las políticas públicas sobre esta materia.	El desafío principal es adquirir conocimientos para reflexionar sobre las creencias y las prácticas tradicionales que están arraigadas en el supervisor y que dificultan la implementación de estrategias que movilicen las expectativas que se tiene sobre los estudiantes.
3) Promueven un acercamiento	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil, ya que no se posee los recursos técnicos y las comprensiones para	El desafío principal para desarrollar esta práctica será construir saberes sobre el mejoramiento educativo y la colaboración. Se debe avanzar

sistémico al mejoramiento.		favorecer el tránsito de la escuela hacia una orientación de mejora sistémica. Al no poseer las herramientas que condicionan a las organizaciones para el cambio, el supervisor solo se centra en el desempeño y responsabilidad individual de cada escuela y sus equipos según los estándares disponibles indicativos desempeño.	hacia una comprensión sistémica donde todos se hacen parte y responsables de los logros y fracasos del sistema escolar comunal y no de una escuela en particular.
4) Implementan estrategias de mejoramiento estratégico.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil, ya que las estrategias (acciones) planificadas de apoyo a la (escuelas) mejora no buscan superar la lógica de la responsabilización individual hacia la promoción de la colaboración y co-responsabilidad entre los integrantes de la comunidad escolar o entre escuelas y liceos.	El desafío principal para desarrollar esta práctica será conocer enfoques contemporáneos de liderazgo escolar y así poder comprender y diseñar estrategias de mejoramiento que propicien instancias sistemáticas donde se resalta la co-responsabilidad por el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Se debe prevalecer una cultura de trabajo colaborativo en un espacio de apoyo colectivo donde se incluya con el mismo compromiso y responsabilidad el supervisor.
5) Establecen un balance entre rendición de cuentas y autonomía en los centros escolares.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil, ya que se concibe que someter a procesos de supervisión y rendición de cuenta a los centros escolares es suficiente para asegurar la calidad y mejoramiento escolar.	El desafío principal es reconstruir saberes sobre el enfoque de la rendición de cuentas, ya que una rendición de cuentas como se lleva haciendo desde arriba hacia abajo con fines punitivos no funciona. Se debe agregar en el supervisor la responsabilidad de proveer los recursos y los conocimientos necesarios para ayudar a crear las condiciones organizacionales y la capacidad técnica para poder lograr un nuevo enfoque de la rendición de cuenta que dé respuesta a las propias expectativas de la escuela y también autoridades externas.

2) Resultados Dimensión Desarrollo Profesional

PRÁCTICAS El líder intermedio y su equipo:	NIVEL DE DESARROLLO	PERCEPCIÓN	ASPIRACIONES
1) Invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil y crítica ya que el actuar cotidiano se centra en priorizar los requerimientos que exige el foco administrativo por sobre acciones formativo. Lo anterior se atribuye a las creencias y a la ausencia de capacidad para promover por parte del supervisor el desarrollo profesional tanto al interior del equipo de supervisión y a nivel de la estructura interna de la Deprov.	El desafío principal es generar los conocimientos profesionales para posterior crear las condiciones organizacionales y culturales dentro del equipo que favorezcan el desarrollo profesional a la base de reflexión pedagógica, la colaboración y el aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento de las prácticas profesionales y a nivel sistema.
2) Diseñan oportunidad de desarrollo profesional para los profesores y directores.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que no se posee los conocimientos técnicos para priorizar, resguardar y potenciar esta estrategia. También otro aspecto que dificulta el desarrollo de esta práctica es la no apropiación del rol del supervisor en la generación de condiciones para el desarrollo profesional.	El desafío principal es avanzar en comprender y asumir el rol del desarrollo profesional, en función de las necesidades y expectativas de mejora. El supervisor y el equipo deberán identificar sus capacidades, fortalezas y debilidades para abordar los desafíos y cómo se asegura la pertinencia de las acciones formativas, con relación a las necesidades del territorio y establecimientos educativos en lo referente al desarrollo profesional.

3) Diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que a nivel personal es incipiente la problematización sobre como el desarrollo profesional impacta en el aprendizaje individual y de la organización, de los estudiantes y de todo el sistema escolar. Con lo cual lo anterior se ve dificultado articular acciones a nivel cotidiano.	El desafío principal es avanzar desde la identificación y levantamiento de necesidades formativas personales e internas como equipo de supervisión, para posterior diseñar un plan con estrategias que respondan a las necesidades priorizadas internamente como a las del territorio.
4) Diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil o casi inexistente ya que solo se llega a concebir que la mejora de la cultura escolar solo se alcanza atrayendo a los mejores individuos a la profesión.	El desafío principal es avanzar hacia la comprensión, identificación de otros capitales, no solo mantener el capital humano como principal capital para el diseño de estrategias de sucesión en los territorios y para los directores, también considerar enfoques de liderazgo que incluyan los capitales social y decisional para los futuros líderes escolares.

3) Resultados Dimensión Pedagógica

PRÁCTICAS El líder intermedio y su equipo:	NIVEL DE DESARROLLO	PERCEPCIÓN	ASPIRACIONES
1) Promueven la alineación pedagógica.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil y a la vez resulta crítica ya que al no contar con experiencia pedagógica y experiencia al interior de un centro escolar no se cuenta con las competencias para aconsejar a los docentes directivos cómo hacerlo o formular estrategias de enseñanza que estén alineadas con los estándares o con una implementación exitosa de programas externos.	El desafío principal para este problema demanda supervisor ciertas competencias sobre metodologías y prácticas de enseñanza efectivas, para la comprensión de las problemáticas y la elaboración de soluciones particulares que requiere la escuela. Al diseñar posibles soluciones desde el supervisor, deberá considerar la necesidad interna para abordar sus problemáticas.
2) Generan los espacios para la reflexión pedagógica.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que en reiteradas ocasiones se monopoliza la exposición por parte del supervisor no permitiendo la experiencia grupal y aprendizaje social. Dejando poco espacio para el proceso reflexivo y de calidad.	El desafío principal hoy día va más allá de resguardar los tiempos y los espacios, el supervisor debe buscar los métodos que involucre a los participantes para dar un abordaje profundo y que realicen un proceso de reflexión y, por tanto, de aprendizaje.
3) Generan las condiciones para atraer buenos docentes.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que se aborda superficialmente en conversaciones informales con los directivos dándole poco significado a la selección y formación del profesorado. Siendo el punto central que se atribuye a esta práctica es	El desafío principal constituye abordar la selección y formación continua del profesorado como proceso clave para el aprendizaje de los estudiantes y el éxito de cualquier escuela y sistema educativo. El supervisor para disminuir su brecha sobre la poca experiencia en aula, este deberá apropiarse de enfoques formativos y de

		que el supervisor no cuenta con experiencia suficiente en aula.	metodologías de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente.
--	--	---	--

4) Resultados Dimensión Sistémica

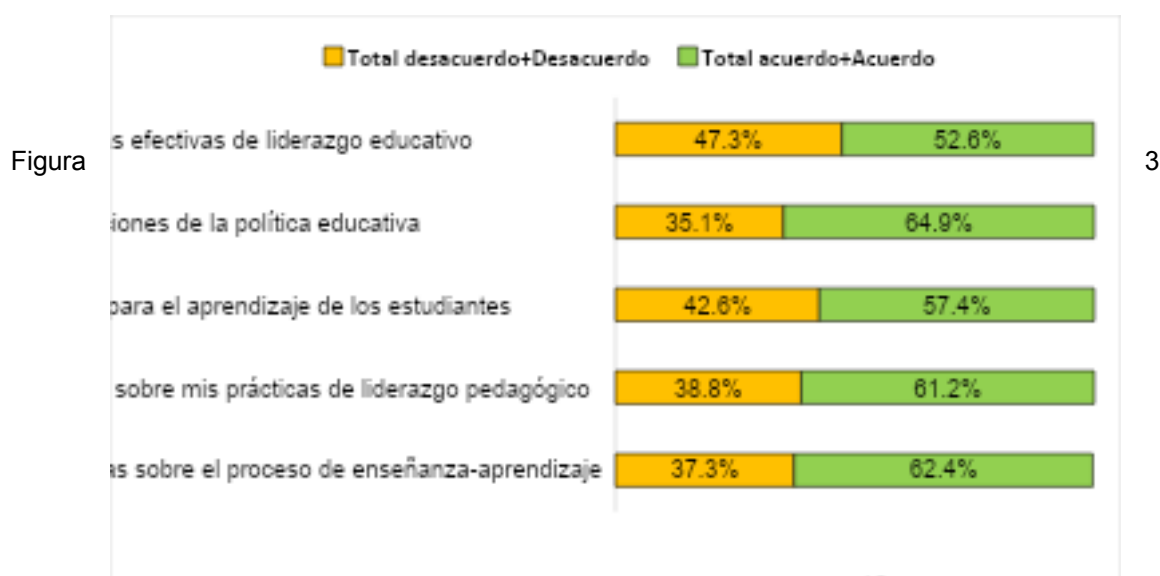
PRÁCTICAS El líder intermedio y su equipo:	NIVEL DE DESARROLLO	PERCEPCIÓN	ASPIRACIONES
1) Promueven la participación de la familia en la escuela.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que discursivamente se reconoce el rol clave que cumplen las familias en los procesos de enseñanza, pero al momento de sugerir estrategias para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no se contempla ni visualiza a la familia en las propuestas. Se debe hacer la distinción entre proponer y diseñar, ya que en esta práctica en particular solo el supervisor logra emitir ideas o ejemplos de posibles acciones no alcanzando a diseñar estrategias en conjunto con los directivos y profesores. Las sugerencias propuestas por el supervisor llegan a un nivel de contemplar a la familia y hacerla participe de forma pasiva, faltando lo esencial el involucramiento real para desarrollar herramientas que pudiesen subsanar las necesidades particulares de las familias y la comunidad escolar.	El desafío principal es intencionar un trabajo consciente y sostenido con las familias para abordar los desafíos entre familias, docentes y estudiantes. Teniendo como base la participación para la construcción de propósitos compartidos y así avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
2) Crean estructuras que facilitan la	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que se comprenden la distribución	El desafío principal constituye en adquirir conocimientos y saberes en

implementación de liderazgo distribuido.		de responsabilidades como liderazgo distribuido. Esto se atribuya a los escasos saberes y conocimientos que posee el supervisor.	procesos formales de educación que se complementen con la experiencia profesional y los conocimientos adquiridos con sus prácticas.
3) Establecen condiciones para la instalación de redes de aprendizaje inter escolares.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a su práctica es débil, no ha desarrollado las capacidades técnicas de colaboración. Lo cual le dificulta diseñar condiciones para desarrollar integración, articulación con y entre los distintos actores de los centros escolares que acompaña en el territorio como también colaborar a nivel inter y entre supervisores.	El desafío principal es generar las capacidades profesionales para favorecer el intercambio, la transferencia y la generación de nuevo conocimiento (aprendizaje) mediante la colaboración, contribuyendo así al desarrollo de capacidades propias, entre y los distintos actores del sistema educativo.
4) Promueven la vinculación activa con el entorno.	Débil	El significado que le atribuye el supervisor a esta práctica es débil ya que al no poseer las competencias para desarrollar prácticas de colaboración a nivel escuela. Y siguiendo la lógica de una mirada tradicional que busca en teoría el desarrollo profesional siempre se propone la ayuda externa y más allá de los alcances del territorio para que pueda solucionar las problemáticas internas de los centros escolares como también al interior de la unidad de supervisión.	El desafío principal es desarrollar capacidades profesionales en la cual se comprenda que el mejoramiento escolar depende de la gestión y articulación de distintos niveles del sistema como también de la colaboración de instituciones presentes en el territorio que comparten el mismo foco de mejora en los aprendizajes de sus estudiantes.

4.1.2. RESULTADOS DIAGNÓSTICO REDES DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

A continuación, se describen los resultados del pretest relativo a la valoración de los directivos/as escolares acerca del trabajo en red. Se consideraron las dimensiones: 1) desarrollo de capacidades directivas escolares, 2) prácticas de liderazgo directivo y 3) cultura de aprendizaje.

Resultados dimensión 1 “Desarrollo de capacidades directivas”



Resultados pretest dimensión “Desarrollo de capacidades directivas”

La Figura 3 relativa a la dimensión “desarrollo de capacidades directivas escolares” muestra que los directivos/as escolares valoran las redes, principalmente, como un espacio que les ha permitido comprender de mejor forma las orientaciones de la política educativa (64,9% valora positivamente). Cerca del 62% de los directivos/as valora la red como un espacio que les ha permitido reflexionar críticamente sobre sus prácticas (ítem4) y resignificar sus creencias de liderazgo (62%). Un porcentaje menor (57,4%) considera que trabajar en red les ha permitido discutir acerca del liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes y solo el 52% cree que la red les ha permitido intercambiar experiencias efectivas de liderazgo educativo.

Para profundizar en los resultados cuantitativos, se realiza un análisis de contenido de la información cualitativa recogida en las entrevistas del cual surgen las siguientes categorías emergentes: a) escasa autocrítica profesional y b) foco en prácticas de gestión institucional

a) Escasa autocrítica profesional

“Pienso que, si bien la red es un muy buen espacio de aprendizaje, considero nos falta profundizar en ciertas cosas que son relevantes. Por ejemplo, una de ellas es hacer un diagnóstico de nosotros mismos, qué tan buenos líderes somos y que transformaciones propiciamos con lo que hacemos...pienso que hay que partir por ahí, porque nosotros somos los responsables de nuestras escuelas y la mejora debe partir por el equipo directivo” (director 4).

“Lo que debemos mejorar en la red es la disposición a escuchar comentarios y sugerencias. Hay colegios que acá tienen más tradición que otros, pero no por eso significa que todo lo que hacen está bien. Es necesario crear esa apertura al cambio y reconocer que como directores también nos equivocamos y podemos aprender” (directora 6)

b) Foco en prácticas de gestión institucional por sobre el aprendizaje

Es primordial que los directores focalicemos mucho más la discusión en mejorar nuestro rol pedagógico por sobre aspectos administrativos (jefe de utp 5)).

“Sin duda nuestro desafío está en mejorar la discusión sobre el aprendizaje de los estudiantes... ese debe ser nuestro objetivo y es el sentido que debemos darle a la red” (jefa de UTP 3)

Resultados dimensión 2 “Prácticas de liderazgo educativo”

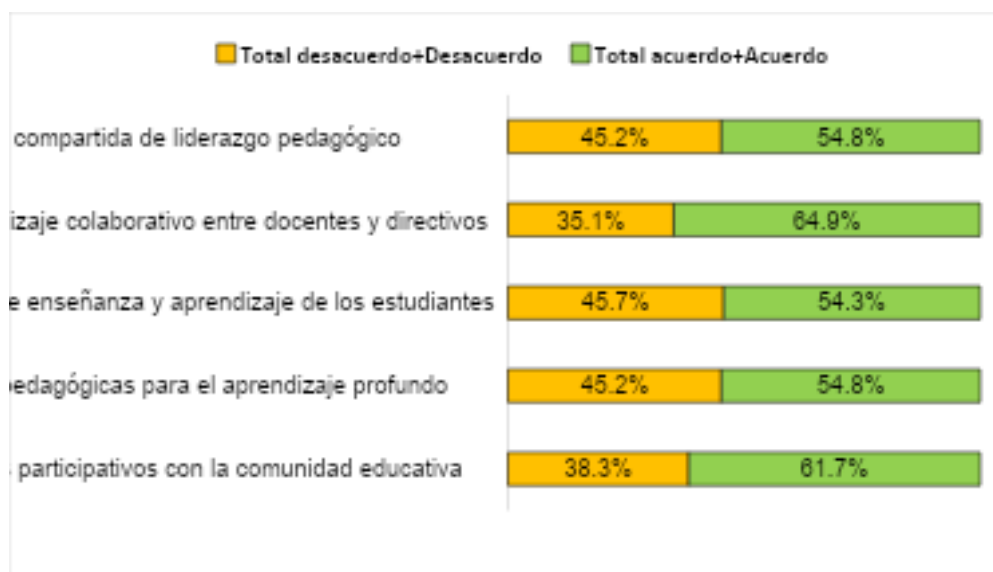


Figura 4: Resultados pretest dimensión “Prácticas de liderazgo educativo”

La Figura 4 describe los resultados de la dimensión “Prácticas de liderazgo educativo”. Se aprecia que el ítem con mejor valoración es “Favorecer el aprendizaje colaborativo entre docentes y directivos”, con un 64,9%. El segundo ítem mejor valorado es “impulsar proyectos participativos con la comunidad educativa con un 61,7% de aprobación. Por otra parte, el 54% de los directivos considera que la Red de Mejoramiento Escolar les ha permitido construir una visión compartida de liderazgo pedagógico, liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes y propiciar prácticas pedagógicas para el aprendizaje profundo.

Estos resultados se complementan con las siguientes categorías de análisis, extraídas de los grupos de discusión durante el diagnóstico:

a) Necesidad de colaboración profesional

“En la red es urgente mejorar la colaboración, siento que nos reunimos, pero no colaboramos unos con otros y se supone que ese debiera ser el sentido de la red. Creo que tenemos una linda oportunidad, nuestros colegios tendrán mejores posibilidades de mejorar” (director 1)

“Un desafío latente es fortalecer la colaboración entre nosotros mismos, que somos quienes dirigen los colegios, creo que la red no ha logrado eso en un 100%, porque tampoco lo hemos discutido como una meta” (directora 8).

b) Ausencia de proyectos pedagógicos compartidos

“El desafío de la red es generar proyectos compartidos, todas nuestras escuelas tienen características similares, por su contexto, pero no trabajamos en función de una propuesta pedagógica común” (jefe de utp 2)

“El trabajo en red me gusta mucho, pero nuestro siguiente paso debe ser poner en práctica las propuestas que en la red se discuten, y mejor aún si lo hacemos colaborativamente...es importante que estas propuestas impacten en la sala de clases y en la forma de enseñanza, tenemos que aprender a innovar juntos” (jefa de utp5).

Resultados dimisión 3 “Cultura de aprendizaje”

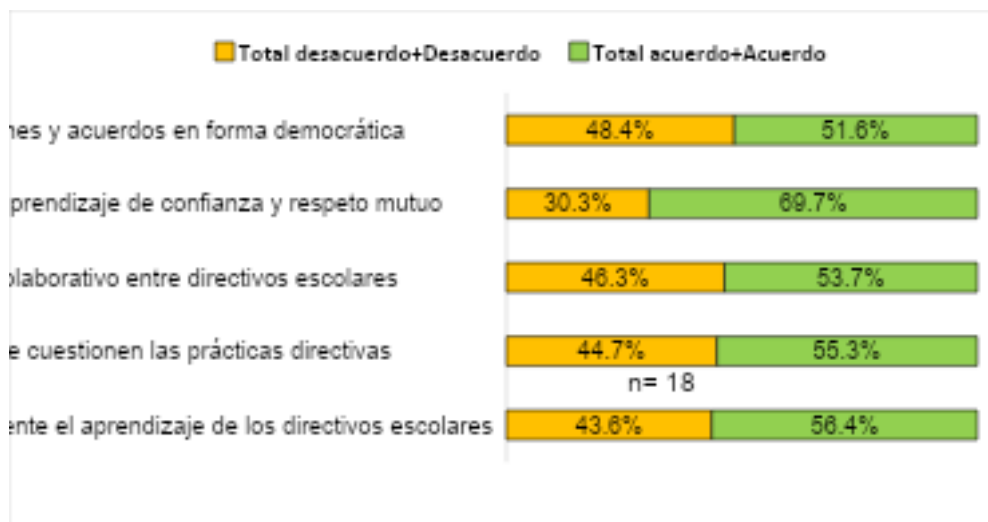


Figura 5: Resultados pretest dimensión 3 “Cultura de aprendizaje”

La Figura 5 muestra los resultados correspondientes a la dimensión “Cultura de aprendizaje”. Aquí se observa que el ítem mejor valorado por los participantes es “Propiciar un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto mutuo” con un 69%. Además, el 56% considera que la red les ha permitido retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los directivos/as escolares. Por otro lado, el 55% considera que en la red se intencionan discusiones que cuestionen las prácticas directivas. Finalmente, el 53% de los participantes cree que la red ha favorecido el aprendizaje colaborativo entre directivos escolares y un 51% considera que se establecen objetivos comunes y acuerdos en forma democrática en estos espacios. Para esta dimensión, las categorías cualitativas que emergen son las siguientes:

a) Transitar hacia una cultura democrática

“Creo que la red debe ser un espacio más flexible y mucho menos prescriptivo. No quiero decir con esto que se improvise, no. Al principio de año siempre definimos los temas a abordar, pero sin duda hay cuestiones emergentes y contextuales que debemos tratar y discutir...siento que aún ese espacio no se abre, aún cuando lo hemos planteado” (directora 4)).

“piendo que un desafío es que todos tengamos una participación más igualitaria, muchos colegas directores quieren imponer sus ideas, porque sus colegios tienen mejor trayectoria (Director 3)

b) Propiciar la co-responsabilidad por el aprendizaje

“Un aspecto importante a abordar es generar mayor responsabilidad compartida por el aprendizaje en la red. Esa cultura no está presente, pues hay colegas que no aportan y solo quieren soluciones a sus problemas particulares” (jefe de utp 6).

“Mi desafío como coordinador es responsabilizarme por el aprendizaje de mis colegas...este espacio es fundamental para mejorar nuestras competencias y pienso que a veces lo desperdiciamos porque trabajamos en forma individual” (coordinador de red).

4.1.3. Resultados diagnósticos autoevaluación de las prácticas directivas

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida

PRÁCTICAS
Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.
Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de <u>altas expectativas</u> sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.

FORTALEZAS	ASPECTOS A MEJORAR ¿POR QUÉ?
Se trabaja con los integrantes de la comunidad escolar la revisión del proyecto educativo enfocado en los logros de aprendizajes de los estudiantes.	Se deben construir metas a corto y mediano plazo junto a procesos de participación.
Disposición y compromiso del equipo docente, para la planificación participativa.	Optimizar los tiempos y concretar acciones que lleven a mejorar la gestión escolar.
Se mantiene una comunicación coordinada con el sostenedor que busca el logro de objetivos institucionales.	Se debe buscar la permanencia del sostenedor/a en su gestión.

Como se aprecia en la dimensión Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida, el equipo directivo reconoce un enfoque centrado en aspectos administrativos por sobre un liderazgo pedagógico y distribuido. En tal sentido, un desafío para el liderazgo intermedio en este tema es conocer y comprender la cultura del establecimiento y,

a partir de esta comprensión, liderar la construcción e implementación de una visión estratégica que sea entendida y compartida por todos, y que actúe como un referente que cohesione y oriente las decisiones y acciones que se llevan a cabo en la gestión pedagógica cotidiana.

El liderazgo intermedio deberá influenciar que la visión estratégica compartida del centro escolar esté enfocada en el mejoramiento de los aprendizajes y de buena convivencia de los estudiantes, y en la construcción de un clima escolar donde estén presentes los valores como la equidad, inclusión y respeto por la diversidad.

Otro desafío relevante para el líder intermedio es lograr una relación coherente de los principios y valores declarados en la visión y misión del PEI con el Plan de Mejoramiento (PME) y las planificaciones de la gestión institucional en sus distintos ámbitos. En palabras simples, se trata del liderazgo para convertir las ideas en objetivos y acciones concretas y cotidianas.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Desarrollando las Capacidades Profesionales

PRÁCTICAS
Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.
Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

FORTALEZAS	ASPECTOS A MEJORAR ¿POR QUÉ?
Se identifican necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación, otorgando las oportunidades en la medida que se puede. Se destaca y reconoce los logros de todos los funcionarios, haciendo participe a toda la comunidad educativa de estos y considerando sus necesidades personales y su bienestar Siempre está la disposición y el apoyo a las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución. Hay confianza en los equipos y en sus capacidades. Están implementados los tiempos y las condiciones para el trabajo técnico y administrativo.	No hay estrategias definidas desde el DAEM en cuanto a la búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación. Se debe priorizar las necesidades formativas más apremiantes de docentes y asistentes de la Educación y articular las acciones PME con el plan de desarrollo profesional docente. Falta establecer una forma definida de reconocimiento a los funcionarios, que los estimule en el desarrollo de sus funciones y no quede solo en la comunicación a la comunidad toda; es necesario que el funcionario tenga una evidencia concreta a ese reconocimiento. Se debe, resguardar los espacios para reflexión técnico-pedagógica. Como también se debe centrar la

	reflexión en las practicas profesionales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Debe ser sistemática la reflexión y trabajo técnico.
--	---

Como se aprecia en la dimensión Desarrollando las Capacidades Profesionales, el equipo directivo reconoce que su foco de trabajo no apunta a promover el desarrollo profesional y resguardar los espacios de trabajo colaborativos de quienes trabajan en la escuela.

El liderazgo intermedio se enfrenta al desafío de desarrollar capacidades profesionales tanto del equipo directivo como de sus propias capacidades con el objetivo de poder apoyar eficazmente al establecimiento educacional que acompaña. El líder intermedio deberá proponer y propiciar estrategias para que el equipo directivo desarrolle y fortalezca intencionadamente su propio desarrollo profesional y sus prácticas para poder abordar el desarrollo profesional de los docentes y asistentes que tiene a su cargo.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

PRÁCTICAS
Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en

los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

FORTALEZAS	ASPECTOS PARA MEJORAR ¿POR QUÉ?
La articulación pedagógica y la implementación integral del currículo es una práctica que, intentamos sea permanente de esta institución escolar, dado nuestro sello de “Formación integral”. La escuela cuenta con un equipo PIE muy comprometido, conformando un equipo multidisciplinario, que apoya efectivamente los aprendizajes de los estudiantes más disminuidos, más aventajados y el área afectiva, conductual y social. Esto es una gran fortaleza para la comunidad educativa. Los docentes desarrollan buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje, las cuales se identifican y se comparte en las jornadas de reflexión.	Se debe trabajar para lograr la articulación y la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los niveles y las asignaturas. Se debe instalar un acompañamiento al docente sistemático y que logre mejorar las practicas docentes más descendidas

Como se aprecia en la dimensión Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, el equipo directivo reconoce que su foco de trabajo no se centra en gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un liderazgo pedagógico. También se puede evidenciar que no se han podido resguardar e intencionar las condiciones de organizacionales y culturales para favorecer el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

El desafío para el liderazgo intermedio será orientar y favorecer un liderazgo pedagógico o liderazgo instruccional (Bolívar, 2009), enfatizando y apuntando a destacar la responsabilidad del liderazgo del director en la calidad y equidad

de los logros de aprendizaje de los estudiantes, en el impacto de la enseñanza que entregan los docentes, y en las prácticas y acciones que realizan para la creación y mantención de las condiciones propicias para el proceso educativo.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar

PRÁCTICAS
Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.
Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.

FORTALEZAS	ASPECTOS A MEJORAR ¿POR QUÉ?
La comunidad educativa de acuerdo a su sello de escuela inclusiva, privilegia que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de cada uno de sus miembros, en un clima de confianza y respeto y desarrollar un trabajo colaborativo efectivo.	Enfatizar permanentemente en conceptos de inclusión, para que cada miembro de la comunidad educativa, internalice día a día, como debe enfocar su proceder, trato, y respeto por todos y cada uno.

Como se aprecia en la dimensión Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar, el equipo directivo destacado que en el discurso se ha incorporado la importancia del clima y de la convivencia, pero que esto no ha logrado aún traducirse en políticas y prácticas institucionalizadas. Prevalciendo una aproximación indirecta y subjetiva por sobre una mirada intencionada en lo formativo y preventivo como también lo referido a la participación.

La evidencia de la investigación sobre educación escolar ha demostrado la enorme importancia que tienen el clima, la convivencia y la participación en los resultados de aprendizaje y en el bienestar socioemocional de estudiantes y adultos que participan del proceso educativo (Mena, Becerra y Castro, 2010). Proponer estrategias que favorezcan climas propicios para el aprendizaje de los estudiantes como para el desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo es el gran desafío del liderazgo intermedio.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar

PRÁCTICAS
Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.
Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa.

FORTALEZAS	ASPECTOS PARA MEJORAR ¿POR QUÉ?
Desde la gestión directiva, se establece una comunicación permanente con los estamentos, que permita que todos estén debidamente informados del que hacer de la escuela, articulándose en su quehacer y puedan seguir los lineamientos y programación anual; dar cumplimiento a las actividades propuestas, dentro de la normas y los requerimientos que se visualizan a raíz de la observación de resultados, y las necesidades para el cumplimiento de metas.-	Falta fortalecer la vinculación del establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y de las metas institucionales. Se debe mejorar la interacción con el representante del sostenedor (DAEM), para hacer un trabajo conjunto, que fortalezca y acompañe los procesos de la escuela, con todos sus estamentos.

Como se aprecia en la dimensión Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar, el equipo directivo reconoce que la organización escolar solo aborda las prácticas que hacen referencia al cumplimiento de tareas asignadas con un fuerte enfoque en lo administrativo y en el cumplimiento de las acciones encomendadas por sobre el desarrollo y la gestión del tiempo y de las prioridades de la escuela y sus integrantes.

Esta gestión se traduce en que el equipo de trabajo solamente ejecuta actividades y otras acciones que solo dan cuenta del cumplimiento de las acciones sin la recolección y análisis de datos que les permita tomar decisiones informadas, oportunas y participativamente.

El desafío para el liderazgo intermedio es promover prácticas orientadas a favorecer la gestión organizacional, el uso de recursos en procesos pedagógicos, el monitoreo permanente de las acciones implementadas y proponer el uso y el análisis de datos para la toma de decisiones oportunas y con foco en la mejora.

4.2. Sistematización Plan de Mejoramiento

ESCENARIO DE MEJORAMIENTO	PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO	EVIDENCIA
Planificación Plan De Acción Supervisor	Diagnóstico del liderazgo intermedio, en función del instrumento Prácticas claves del liderazgo intermedio (Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) 2020).	Resultado de autodiagnóstico aplicado.
	Confección de un cuaderno de anotaciones donde se reflexione sobre la propia práctica.	Cuaderno de anotaciones.
	Ahondar en creencias del rol del supervisor arraigadas en el tiempo.	Reuniones técnicas.
	Comprender la relevancia del liderazgo intermedio en la implementación de políticas	Lectura “Liderazgo intermedio: comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio” (Berkowitz,2020).
	Comprender la relevancia del liderazgo intermedio con el aprendizaje de los estudiantes.	Lectura “Liderazgo intermedio: comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio” (Berkowitz,2020).
	Análisis crítico de planes de acompañamiento realizado el 2018.	Planes de asesoría año 2018.
	Reflexionar en instancias técnicas respecto al trabajo en equipo y trabajo individual.	Cuaderno de anotaciones.

	Indagar acerca del liderazgo intermedio y estrategias efectivas en la literatura.	Lectura Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación Una mirada desde los actores y las experiencias internacionales sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación (Zoro, 2017)
	Reconstruir actividades de los planes de asesoría resignificando la mejora de las practicas desde un enfoque de liderazgo pedagógico.	Planes de asesoría 2019.
	Análisis crítico de las actuales políticas educativas.	Lectura "Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol. 2) (Montecinos, 2018).
	Reflexionar en torno a nuevas estrategias que propicien el liderazgo intermedio.	Lectura Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso (Barrero, 2020).
	Socializar experiencias exitosas de trabajo en jornadas técnicas.	Plan de asesoría 2019
	Construir propuestas de trabajo en equipo que tributen a la colaboración entre pares.	Reuniones técnicas
	Asistencia y participación en instancias formativas en diversos seminarios, webinar y conferencias online.	Cuaderno de anotaciones.
Planificación Plan De Acción Red de	1.- Diagnóstico percepción del trabajo en red (instrumento Mellado et al, 2020)	Resultados diagnósticos sistematizado en AFE
	2. Foco de la discusión de la red en resultados de aprendizaje de los estudiantes	Plan anual de mejoramiento de la RME

Mejoramiento Escolar	3. Análisis reflexivo del MBDyLE para establecer necesidades formativas de los líderes escolares	Actas de sesiones de las RME
	4. Directivos escolares asumen la red como su responsabilidad, lideran las sesiones en función de reflexión de la propia práctica directiva	Planificación de sesiones de las RME Actas de sesiones de las RME
	5. Reflexión sobre la implementación del currículum priorizado. Análisis prácticos de liderazgo directivo para liderar la implementación del currículum priorizado	Evidencias acciones PME de los respectivos centros escolares
	6. Directivos escolares trabajan en función de la metodología del “amigo crítico” y co-evalúan sus PME	Planificación de sesiones de las RME Actas de sesiones de las
	7. Evaluación percepción del aprendizaje en red y proyecciones 2021	Resultados evaluación final sistematizado en AFE
Planificación Plan De Acción Escuela Atención Directa	Reflexión crítica del quehacer directivo: 1.- Diagnóstico del liderazgo directivo, en función de las prácticas del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015). 2.- Reflexión para identificar comportamientos, creencias o actitudes que están arraigadas en el equipo directivo sobre gestión escolar (identificar los conocimientos previos y saberes construidos por los directivos en su trayectoria profesional). 3.- Indagar sobre mejora escolar y modelos de liderazgo. Para actualizar enfoques sobre el liderazgo y la gestión escolar.	Resultado Cuestionario de autoevaluación de las prácticas directivas.

	Acompañamiento pedagógico en el diseño del plan de fortalecimiento del liderazgo directivo: 4.- Diseñar en conjunto con el equipo directivo una rúbrica para evaluar desempeño profesional: 4.1 Se levantan los criterios o indicadores. 4.2 Se describen los niveles de desempeño en base a los criterios o indicadores. 4.3 Se ajustan los criterios o indicadores y las descripciones en base al MBD&LE.	Plan de fortalecimiento del liderazgo directivo 2019.
	Acompañamiento pedagógico en la implementación del plan de fortalecimiento del liderazgo directivo: Construir FODA para reconocer necesidades formativas de los docentes y directivos.	FODA necesidades formativas de docentes y directivos.
	Necesidades formativas: Acción N.º. 1: Conocimientos previos y saberes contruidos por los docentes y directivos. Desde un enfoque por transmisión hacia un enfoque por construcción. Acción N.º. 2: Tensionar y reconstruir creencias sobre diseño de enseñanza, proceso de aprendizaje y evaluación. Acción N.º. 3: Autoevaluación de las representaciones tradicionales que dan sentido y guían las prácticas	Lecturas: Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Vaillant, D. 2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad (Bolívar, A. y Murillo, F. 2006). Capital Profesional (Hargreaves, A. y Fullan, M. 2014) La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicios (Gomez Nocetti, V. 2008).

	docentes al interior del centro educativo en base a dominios y criterios de la nueva propuesta de actualización del MBE 2017. Acción N.º. 4: Construir nuevos saberes y conocimientos pedagógicos. Para actualizar enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Acción N.º.5: Implementar metodologías y estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes. Acción N.º.6: Aplicación de diálogos pedagógicos reflexivos. Propiciando condiciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.	Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueve el liderazgo docente (Bolívar, A. 2011). Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres (Santos Guerra, 2013). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidades de aprendizaje profesional (Bolívar, A. 2014). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación (Landi, N. y Palacios, M. 2010). 10 ideas clave. Evaluar para aprender (Sanmartí, N. 2007). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad (Gairín, J. 1998). Autoevaluación de rúbrica de evaluación de desempeño profesional, en base a dominios y criterios de la nueva propuesta de actualización del MBE 2017.
	Acompañamiento pedagógico de rediseño del plan:	Rediseño del Plan de fortalecimiento del liderazgo directivo 2019.

	Acción N.º.7: Tomar decisiones en base a las necesidades y demandas que emergen del plan (práctica de rediseñar el plan). Acción N.º.8: implementar práctica evaluativa permanente, permitiendo autorregular tanto el desempeño del: docente, directivo, estudiante y supervisor (reflexión crítica de mi desempeño).	
	Reflexión crítica: Acción N.º.9: Reflexionar acerca del avance alcanzado en la implementación de prácticas docentes y directivas. Acción N.º.10: Reflexionar sobre el nivel de articulación alcanzado entre docentes y directivos. Acción N.º.11: Construir cuadro comparativo enfoque tradicional de prácticas directivas y docentes versus actualización e implementación del enfoque de liderazgo escolar, de enseñanza, proceso de aprendizaje y evaluación.	Plan de fortalecimiento del liderazgo directivo 2019.

4.3. Resultados de mejoramiento

4.3.1. Resultados de mejoramiento supervisor

TRANSFORMACION DE LAS PRÁCTICAS DEL SUPERVISOR

A continuación, se describen los resultados de la transformación de las prácticas del supervisor. Se consideraron las dimensiones: 1) Estratégica, 2) Desarrollo Profesional, 3) Pedagógica y 4) Sistémica

1) Resultados Dimensión Estratégica

NUDOS CRÍTICOS DE LAS PRÁCTICAS	IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
PROMUEVEN UNA VISIÓN COMPARTIDA A NIVEL TERRITORIAL El desafío principal es desarrollar esta capacidad para comprender el sentido y propósito que conlleva construir una visión educativa participativa y compartida, la cual debe guiar el diseño de todos los procesos que se quiere lograr junto a los centros escolares que apoya y acompaña.	1.- Se construyen los planes de mejoramiento en conjunto con los equipos directivos, favoreciendo procesos de planificación participativos de las acciones relevantes. 2.- Se posiciona el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes como objetivo central en los planes de mejora con foco en lo pedagógico.
PROMUEVEN LA CREENCIA DE QUE TODOS LOS NIÑOS PUEDEN APRENDER El desafío principal es adquirir conocimientos para reflexionar sobre las creencias y las prácticas tradicionales que están arraigadas en el supervisor y que dificultan la implementación de estrategias que movilicen las expectativas que se tiene sobre los estudiantes.	1.- Se logra superar mediante lecturas algunas creencias que se encuentran arraigadas en el supervisor, como es creer que el aprendizaje de contenidos sólo se puede realizar a través de clases expositivas y el aprendizaje de habilidades a través del descubrimiento.

	2.- Se participa en instancias de formación docente con un fuerte acento en la reflexión pedagógica, que tenían como objetivos superar creencias que obstaculizan el aprendizaje y apropiarse de herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades claves para el siglo XXI. 3.- Se desarrolla una comprensión del liderazgo educativo centrado en lo pedagógico y con foco en la construcción de aprendizajes profundos en los estudiantes.
PROMUEVEN UN ACERCAMIENTO SISTÉMICO AL MEJORAMIENTO El desafío principal para desarrollar esta práctica será construir saberes sobre el mejoramiento educativo y la colaboración. Se debe avanzar hacia una comprensión sistémica donde todos se hacen parte y responsables de los logros y fracasos del sistema escolar comunal y no de una escuela en particular.	1.- En el acompañamiento y apoyo al equipo directivo se promueve una cultura que potencia el trabajo colaborativo y la confianza. 2.- En las jornadas de trabajo se desarrollan instancias para intercambiar saberes, experiencias y prácticas relevando dinámicas de cooperación que otorgan sentido y pertinencia a los participantes en un marco de propósitos compartidos.
IMPLEMENTAN ESTRATEGIAS DE MEJORAMIENTO ESTRATÉGICO El desafío principal para desarrollar esta práctica será conocer enfoques contemporáneos de liderazgo escolar y así poder comprender y diseñar estrategias de mejoramiento que propicien instancias sistemáticas donde se resalta la co-responsabilidad por el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Se debe prevalecer una cultura de trabajo colaborativo en un espacio de apoyo colectivo donde se incluya con el mismo compromiso y responsabilidad el supervisor.	1.- Se favorecen prácticas orientadas a la gestión organizacional, promoviendo el uso y el análisis de datos para la toma de decisiones oportunas y con foco en la mejora. 2.- Se promueven estrategias para el monitoreo permanente de los procesos implementados, centradas en obtener información para mejorar las practicas implementadas.
ESTABLECEN UN BALANCE ENTRE RENDICIÓN DE CUENTAS Y AUTONOMÍA EN LOS CENTROS ESCOLARES	

El desafío principal es reconstruir saberes sobre el enfoque de la rendición de cuentas, ya que una rendición de cuentas como se lleva haciendo desde arriba hacia abajo con fines punitivos no funciona. Se debe agregar en el supervisor la responsabilidad de proveer los recursos y los conocimientos necesarios para ayudar a crear las condiciones organizacionales y la capacidad técnica para poder lograr un nuevo enfoque de la rendición de cuenta que dé respuesta a las propias expectativas de la escuela y también autoridades externas.	1.- Se visualiza la creencia asociada al rol de control atribuida al y por el supervisor, que genera obstáculos en las relaciones con los equipos directivos. 2.- Se transforman ciertas creencias que están en la base del enfoque de rendición de cuenta por el supervisor y el equipo de supervisión. 3.- Se pone gran esfuerzo en construir relaciones de confianza con los centros escolares, que genere un ambiente constructivo y reflexivo para la mejora.
--	---

2) Resultados Dimensión Desarrollo Profesional

NUDOS CRÍTICOS DE LAS PRÁCTICAS	IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
INVIERTEN EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DE SU EQUIPO INTERNO El desafío principal es generar los conocimientos profesionales para posterior crear las condiciones organizacionales y culturales dentro del equipo que favorezcan el desarrollo profesional a la base de reflexión pedagógica, la colaboración y el aprendizaje en la búsqueda del mejoramiento de las prácticas profesionales y a nivel sistema.	1.- Se promueven los espacios de (trabajo) desarrollo profesional en base a la reflexión pedagógica y el trabajo colaborativo. Estos espacios fortalecen las capacidades profesionales de modo institucional y se basan en las necesidades presentes del equipo.
DISEÑAN OPORTUNIDAD DE DESARROLLO PROFESIONAL PARA LOS PROFESORES Y DIRECTORES.	1.- Se tensiona la tendencia a comprender el desarrollo profesional como la transmisión de conocimiento experto a un supervisor en rol pasivo.

El desafío principal es avanzar en comprender y asumir el rol del desarrollo profesional, en función de las necesidades y expectativas de mejora. El supervisor y el equipo deberán identificar sus capacidades, fortalezas y debilidades para abordar los desafíos y cómo se asegura la pertinencia de las acciones formativas, con relación a las necesidades del territorio y establecimientos educativos en lo referente al desarrollo profesional.	2.- Se propician herramientas para diseñar oportunidades de desarrollo profesional, favoreciendo la conformación de comunidades de aprendizaje.
DISEÑAN EXPERIENCIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL ARTICULADAS CON LAS ACCIONES COTIDIANAS El desafío principal es avanzar desde la identificación y levantamiento de necesidades formativas personales e internas como equipo de supervisión, para posterior diseñar un plan con estrategias que respondan a las necesidades priorizadas internamente como a las del territorio.	1.- Se inicia la construcción e instalación de un sistema de formación profesional dentro del equipo de supervisión, el cual ayuda a responder a las necesidades del equipo, instalando y desarrollando las competencias pertinentes para su mejora.
DISEÑAN ESTRATEGIAS DE SUCESIÓN PLANIFICADA PARA SUS DIRECTORES El desafío principal es avanzar hacia la comprensión, identificación de otros capitales, no solo mantener el capital humano como principal capital para el diseño de estrategias de sucesión en los territorios y para los directores, también considerar enfoques de liderazgo que incluyan los capitales social y decisonal para los futuros líderes escolares.	1.- Se ha incentivado a los directivos escolares a convertirse en líderes pedagógicos, que logren generar capacidad, motivación y compromiso dentro de sus centros escolar.

3) Resultados Dimensión Pedagógicas

NUDOS CRÍTICOS DE LAS PRÁCTICAS	IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
PROMUEVEN LA ALINEACIÓN PEDAGÓGICA El desafío principal para este problema demanda supervisor ciertas competencias sobre metodologías y prácticas de enseñanza efectivas, para la comprensión de las problemáticas y la elaboración de soluciones particulares que requiere la escuela. Al diseñar posibles soluciones desde el supervisor, deberá considerar la necesidad interna para abordar sus problemáticas.	1.- Se promueve la alineación pedagógica del equipo al interior de la escuela, con el objetivo de elaborar definiciones conjuntas de los aprendizajes esperados y temas relevantes para planificar el aprendizaje. 2.- Se desarrollan espacios de reflexión pedagógica en conjunto con el equipo directivo, haciendo que se involucren verdaderamente en las estrategias de mejoramiento.
GENERAN LOS ESPACIOS PARA LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA El desafío principal hoy día va más allá de resguardar los tiempos y los espacios, el supervisor debe buscar los métodos que involucre a los participantes para dar un abordaje profundo y que realicen un proceso de reflexión y, por tanto, de aprendizaje.	1.- Se promueve la reflexión pedagógica por sobre la reflexión anecdótica, mediante un acompañamiento centrado en el cuestionamiento de las propias prácticas.
GENERAN LAS CONDICIONES PARA ATRAER BUENOS DOCENTES El desafío principal constituye abordar la selección y formación continua del profesorado como proceso clave para el aprendizaje de los estudiantes y el éxito de cualquier escuela y sistema educativo. El supervisor para disminuir su brecha sobre la poca experiencia en aula, este deberá apropiarse de enfoques formativos y de metodologías de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente.	1.- Se acompaña la formulación o diseño de un plan de acompañamiento pedagógico centrado en favorecer el desarrollo profesional docente y el trabajo colaborativo desde el diseño de aula hasta su retroalimentación.

4) Resultados Dimensión Sistémica

NUDOS CRÍTICOS DE LAS PRÁCTICAS	IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS
PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA El desafío principal es intencionar un trabajo consciente y sostenido con las familias para abordar los desafíos entre familias, docentes y estudiantes. Teniendo como base la participación para la construcción de propósitos compartidos y así avanzar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	1.- Se desarrollan acciones donde se presta especial atención a favorecer la participación de los profesores noveles, así como de los estudiantes y familias en riesgo de exclusión social. 2.- Se fortalecen estrategias de comunicación institucional donde se pone especial atención en lograr crear puentes de inclusión a miembros de la comunidad no hegemónica o minoritarios (grupos excluidos, no visualizados o estigmatizados) en los diferentes ámbitos de la vida escolar. 3.- Se promueve la comunicación como una herramienta estratégica para abordar la inclusión de la diversidad como el desafío organizacional más importante y desafiante para los directivos.
CREAN ESTRUCTURAS QUE FACILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO El desafío principal constituye en adquirir conocimientos y saberes en procesos formales de educación que se complementen con la experiencia profesional y los conocimientos adquiridos con sus prácticas.	1.- Para lograr este mejoramiento sistémico se requirió del desarrollo de capacidades donde se asume el valor de la colaboración y la cooperación para el desarrollo de los proyectos compartidos basado en la confianza entre los participantes. 2.- Se promovió cambios estructurales que permitan el desarrollo y fortalecimiento de nuevos liderazgos. 3.- Se movilizan las comprensiones sobre la distribución del liderazgo y su efecto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
ESTABLECEN CONDICIONES PARA LA INSTALACIÓN DE REDES DE APRENDIZAJE INTER ESCOLARES	1.- Se desarrollan acciones planificadas estratégicamente, que permitan la instalación de comunidades de aprendizajes y el desarrollo

El desafío principal es generar las capacidades profesionales para favorecer el intercambio, la transferencia y la generación de nuevo conocimiento (aprendizaje) mediante la colaboración, contribuyendo así al desarrollo de capacidades propias, entre y los distintos actores del sistema educativo.	de capacidades entre escuelas permitiendo evidenciar la diversidad de situaciones, y a la vez proponer acciones que contribuyan a su mejoramiento dentro del sistema educativo.
PROMUEVEN LA VINCULACIÓN ACTIVA CON EL ENTORNO El desafío principal es desarrollar capacidades profesionales en la cual se comprenda que el mejoramiento escolar depende de la gestión y articulación de distintos niveles del sistema como también de la colaboración de instituciones presentes en el territorio que comparten el mismo foco de mejora en los aprendizajes de sus estudiantes.	1.- Se promueve las redes intersectoriales que considera otros servicios asociados a lo educativo (salud, justicia, empleabilidad, servicios sociales), y que desde su labor específica pueden contribuir al bienestar y desarrollo de los estudiantes, así como el mejoramiento de sus condiciones de aprendizajes.

4.3.2. Resultados de mejoramiento RME

A continuación, se describen los resultados comparativos del pre y postest respecto a la valoración de las Redes de Mejoramiento Escolar por parte de los directivos escolares que participaron de la red de mejoramiento escolar

Resultados evaluación dimensión 1 “Desarrollo de capacidades directivas”

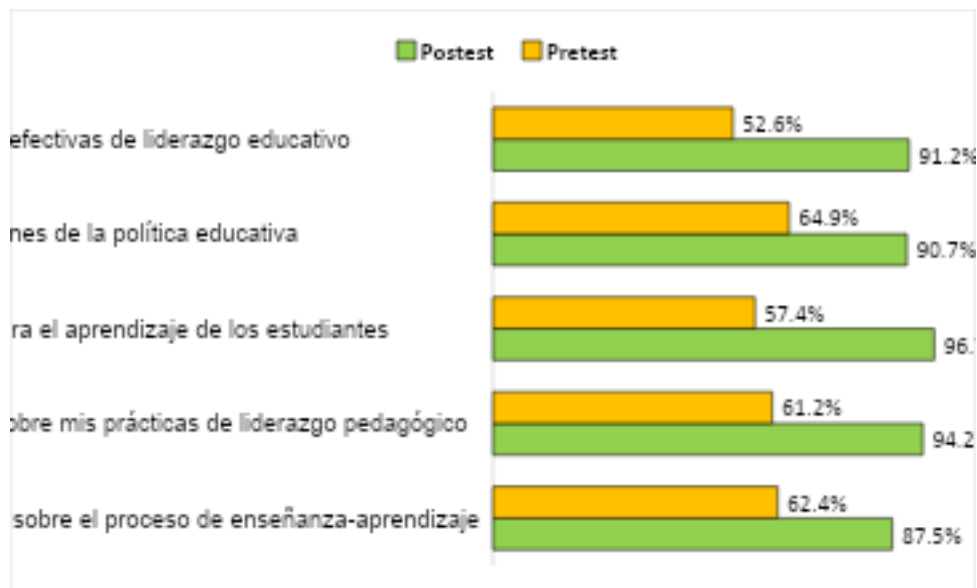


Figura 7. Resultados pre y postest dimensión “desarrollo de capacidades directivas”

La Figura 7 muestra los resultados de la dimensión “Desarrollo de capacidades directivas escolares” correspondientes al pretest y postest, destacándose un aumento importante en la valoración que directivos/as realizaron a los cinco ítems. En tal sentido, el ítem “Intercambiar experiencias efectivas de liderazgo educativo” aumenta un 40% logrando una valoración del 91,2% en el postest. En cuanto al indicador “Comprender las orientaciones de la política educativa” aumenta un 25,8% alcanzando un 90,7% en el post test. El tercer ítem “Discutir sobre liderazgo

para el aprendizaje de los estudiantes” aumenta 39,3% logrando un 96,7% en el postest. Continúa la tendencia con el indicador número 4 “Reflexionar críticamente sobre mis prácticas de liderazgo pedagógico” alcanzando un 94,2% en el postest logrando un aumento del 33% a partir del pretest. Por último, el indicador “Resignificar mis creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” aumenta su porcentaje de valoración en un 25% logrando un resultado en el post test del 87,5%.

Resultados evaluación dimensión 2 “Prácticas de liderazgo educativo”

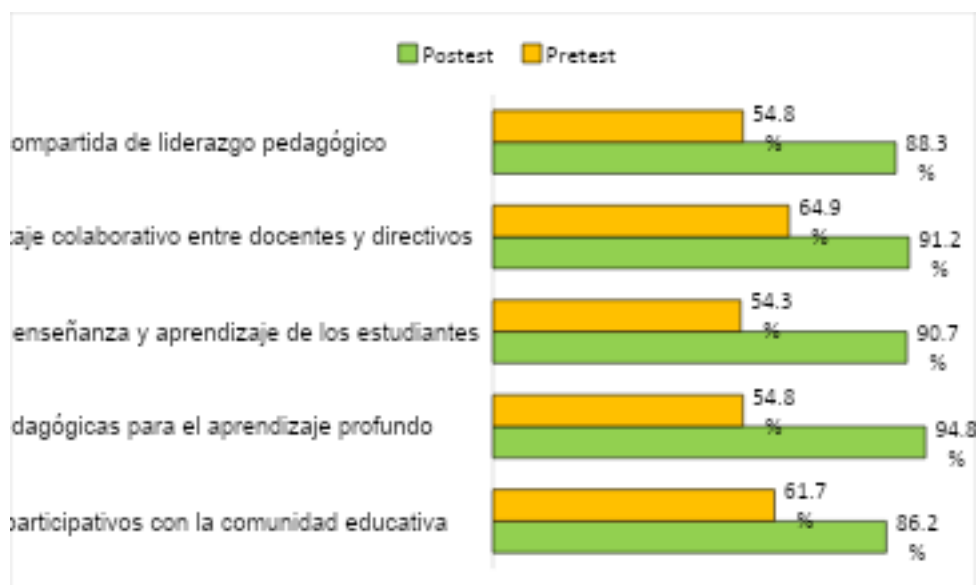


Figura 8. Resultados pre y postest dimensión “prácticas de liderazgo educativo”

El gráfico anterior muestra una notoria diferencia en la valoración de los directivos/as escolares para la totalidad de los ítems de la dimensión 2 “Prácticas de liderazgo educativo”. La mayor diferencia se aprecia en el ítem 9 “Propiciar prácticas pedagógicas para el aprendizaje profundo” el que obtuvo un 54,8% de valoración positiva en el pretest, versus el 94,8% alcanzado en el postest. El ítem 8 “Liderar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes” logra un aumento del 36,4% alcanzando un 90,7% de valoración en el postest. Por otro

lado, en el ítem 6 “Construir una visión compartida de liderazgo pedagógico” se observa un incremento del 33,5% logrando un resultado final en el postest de 88,3%. El ítem número 7 “Favorecer el aprendizaje colaborativo entre docentes y directivos” mejora su valoración en el postest aumentando a un 91,2%. Por último, el ítem “impulsar proyectos participativos con la comunidad educativa” incrementa en un 24,5% logrando un 86,2% en el postest.

Resultados evaluación dimensión 3 “Cultura de aprendizaje”



Figura 9. Resultados pre y postest dimensión “cultura de aprendizaje”

La Figura 9 muestra un aumento importante en la valoración de la dimensión Cultura de aprendizaje. En tal sentido, el ítem 11 “Establecer objetivos comunes y acuerdos en forma democrática” aumenta un 40% logrando una valoración del 92% en el postest. En cuanto al ítem “Propiciar un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto mutuo” aumenta un 18,3% alcanzando un 88% en el postest. El ítem 13 “Promover el aprendizaje colaborativo entre directivos escolares”

aumenta 43,3% logrando un 97, % en el postest. Continúa la tendencia con el ítem 14 “Intencionar discusiones que cuestionen las prácticas directivas” alcanzando un 91,6% en el postest logrando un aumento del 36,3% a partir del pretest. Por último, el ítem “Retroalimentar oportunamente el aprendizaje el aprendizaje de los directivos escolares” aumenta su porcentaje de valoración en un 37,8% logrando un resultado en el postest del 94,2%.

4.3.3. Resultados de mejoramiento equipo directivo escuela

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida

NUDOS CRÍTICOS	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO IMPLEMENTADAS
Se deben construir metas a corto y mediano plazo junto a procesos de participación. Optimizar los tiempos y concretar acciones que lleven a mejorar la gestión escolar. Se debe buscar la permanencia del sostenedor/a en su gestión.	1.- Se diseñan planes de mejoramientos en conjunto con la comunidad escolar a través de procesos de planificación participativa. 2.- Se implementan acciones en base a las necesidades y demandas de la comunidad escolar enfocadas al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. 3.- Se instalan espacios de reflexión mensuales del equipo directivo junto al equipo comunal del sostenedor con el objetivo de monitorear y ajustar los objetivos y metas del establecimiento a nivel local.

El equipo directivo al liderar el diseño y la reconstrucción de objetivos y metas institucionales mediante procesos de planificación participativos a nivel del establecimiento y sostenedor favorece el logro de aprendizajes de los estudiantes y la mejora escolar a través del involucramiento y adhesión de los miembros de la comunidad educativa.

Al considerar en la planificación las necesidades del colegio, los desafíos y oportunidades que brinda el contexto, los orienta para la toma de decisiones de nuevos proyectos y políticas del establecimiento.

Todo lo anterior se sustentará con una comunicación sistemática que difunda los objetivos y metas como los avances, generando involucramiento por parte de los miembros del centro escolar y su sostenedor.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Desarrollando las Capacidades Profesionales

NUDOS CRÍTICOS	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO IMPLEMENTADAS
1.- No hay estrategias definidas desde el DAEM en cuanto a la búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación. 2.- Se debe priorizar las necesidades formativas más apremiantes de docentes y asistentes de la educación y articular las acciones PME con el plan de desarrollo profesional docente. 3.- Falta establecer una forma definida de reconocimiento a los funcionarios, que los estimule en el desarrollo de sus funciones y no quede solo en la comunicación a toda la comunidad; es necesario que el funcionario tenga una evidencia concreta a ese reconocimiento. 4.- Se debe, resguardar los espacios para reflexión técnico-pedagógica. Como también se debe centrar la reflexión en las prácticas profesionales y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. 5.- Debe ser sistemática la reflexión y trabajo técnico.	1.- Se reflexiona y se diseña en conjunto con el sostenedor un sistema de desarrollo profesional para el colegio. Donde se elaboró un instrumento que orienta y es referente para la práctica docente y de los asistentes de educación. La elaboración de este documento permitió guiar la selección, inducción y retención del personal. 2.- Se diseña e implementa acciones formativas en el PME se orientan a cómo afectan el conocimiento y las habilidades de los docentes y asistentes de la educación, el nivel de trabajo en las aulas y el nivel de aprendizaje activo de los estudiantes. 3.- Se ha construido colectivamente un referente que explicita el reconocimiento individual y colectivo de los logros del personal del colegio, transformándose en una estrategia que contribuye al desarrollo profesional docente y de los asistentes. Lo anterior promueve el surgimiento de liderazgo intermedio al interior del centro escolar. 4.- El equipo directivo aseguró en tiempos y espacios la reflexión intencionada, sistémica y colectiva con el objetivo de potenciar el liderazgo pedagógico y el aprendizaje profesional entre los docentes. 5.- El equipo directivo asegura en tiempos y espacios la reflexión colectiva para potenciar el

	liderazgo pedagógico y el aprendizaje profesional entre el profesorado.
--	---

Se aprecia que el equipo directivo crea una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los profesionales del establecimiento, para lo cual generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo técnico colectivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento, construyendo en ese sentido una comunidad de aprendizaje profesional.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

NUDOS CRÍTICOS	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO IMPLEMENTADAS
1.- Se debe trabajar para lograr la articulación y la coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación entre los niveles y las asignaturas. 2.- Se debe instalar un acompañamiento al docente sistemático y que logre mejorar las practicas docentes más descendidas	1.- Se han instaurado espacios para el fortalecimiento de las competencias del equipo directivo para observar, analizar e incidir sobre la práctica pedagógica. 2.- Se utiliza el modelo de la junta medica como estrategia de mejoramiento para saber qué características debería tener la práctica para obtener los resultados deseados en el aula y el colegio. 3.- Se movilizan creencias directivas y docentes desde un enfoque tradicional de observación de las practicas docentes, hacia una instancia de desarrollo profesional. 4.- Se inician acompañamientos pedagógicos a los docentes por parte del equipo directivo como una estrategia de desarrollo profesional docente con un enfoque formativo.

Las descripciones dan cuenta que los equipos directivos Los equipos directivos están fuertemente comprometidos con la equidad en los logros de todos los estudiantes del establecimiento, para lo cual transmiten su importancia a la comunidad escolar e implementan estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presentan dificultades, sea en los

aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social. Por otro lado, están siempre pendientes de identificar buenas prácticas de gestión pedagógica y de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus salas de clases como fuera del establecimiento, para difundirlas y analizarlas con sus docentes, promoviendo así el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar

NUDOS CRÍTICOS	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO IMPLEMENTADAS
1.- Enfatizar permanentemente en conceptos de inclusión, para que cada miembro de la comunidad educativa internalice día a día, como debe enfocar su proceder, trato, y respeto por todos y cada uno.	1.- Se realizó por parte del equipo directivo la revisión y la comprensión de la Política Nacional de Convivencia Escolar y cómo permea en diferentes aspectos de la gestión escolar. 2.- Se analizó por parte de la comunidad escolar las diferentes iniciativas y dispositivos con que cuentan el colegio en la dimensión de convivencia. Evaluando su contribución a la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes. 3.- Se aborda e implementa de forma participativa la convivencia escolar como un eje de la gestión institucional y curricular-pedagógica.

Los equipos directivos desarrollan sus actividades desde una perspectiva formativa, modelando con el ejemplo, fomentando el diálogo y la colaboración tanto entre los estudiantes como entre los profesores, así como en las relaciones entre profesores y estudiantes, asegurando un clima propicio para el aprendizaje en todos los espacios formativos de la escuela. Asimismo, implementan una política y prácticas que aseguren una cultura de inclusión, facilitando espacios para la participación de la comunidad escolar, asegurando igualdad de oportunidades. Están presentes en los diversos espacios y actividades relevantes del establecimiento y son accesibles para el personal, los estudiantes y las familias, lo que les permite escuchar, proponer y anticipar posibles conflictos,

tensiones o problemas, mediando entre los actores para el logro de soluciones oportunas y efectivas

DIMENSIÓN DE PRÁCTICA: Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar

NUDOS CRÍTICOS	PRÁCTICAS DE MEJORAMIENTO IMPLEMENTADAS
1.- Falta fortalecer la vinculación del establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y de las metas institucionales. Se debe mejorar la interacción con el representante del sostenedor (DAEM), para hacer un trabajo conjunto, que fortalezca y acompañe los procesos de la escuela, con todos sus estamentos.	1.- Se hace levantamiento de información para identificar las instituciones que pudiesen contribuir al desarrollo de los objetivos y metas del colegio. 2.- El equipo directivo genera las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la colaboración y aprendizaje para la mejora escolar a nivel colegio y sistema comunal.

La gestión de la información del establecimiento facilita la rendición de cuentas, entendida esta última como aquellas acciones de comunicación que explican, de manera periódica y comprensible, los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa. La rendición de cuentas al interior de la institución es un acto de gestión que promueve la transparencia y la confianza, por ende, consolida el liderazgo directivo. Los directivos, en coordinación con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de las condiciones, tiempos, recursos materiales y financieros que requiere el establecimiento, tanto para los procesos de enseñanza aprendizaje, así como para el cumplimiento del proyecto educativo. Los directivos gestionan y distribuyen estos recursos y los espacios del establecimiento de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas definidas en sus planes de mejoramiento.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

CONCLUSIONES OE1 Diagnosticar las prácticas de liderazgo educativo implementadas por equipos directivos de escuelas, redes de mejoramiento escolar y en supervisores ministeriales de la provincia de Malleco

Los resultados del estudio, permiten concluir que es complejo instalar o desarrollar buenas prácticas de asesoramiento sin que exista un sólido liderazgo pedagógico focalizado en el DPD y el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el diagnóstico favoreció la reflexión colaborativa de los equipos directivos sobre su real incidencia en el DPD y aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a los hallazgos, la ausencia del liderazgo pedagógico factor clave para orientar el asesoramiento pedagógico de alta calidad (Ulloa y Rodríguez, 2014). En definitiva, el diagnóstico permitió establecer el desafío de avanzar hacia un asesoramiento más comprensivo y romper lógicas tradicionales de supervisión que predomina en la cultura escolar chilena. Al respecto, la puesta en marcha del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.593), las distintas políticas de liderazgo escolar y los principios que promueven el modelo de formación del CPEIP (2018) demandan una alta coherencia con los actuales desafíos formativos tanto a equipos directivos y sus docentes para que puedan involucrarse en la construcción de condiciones que contribuyan a configurar un aprendizaje profesional de alta calidad, el cual no se traduce solamente en el cambio de pensamiento, reflexiones y representaciones del profesorado (Vezub, 2011; Kelchtermans, 2004). Por tanto, el proceso de asesoramiento debiese constituirse como una oportunidad para gestionar formas de aprendizaje que incidan, no solo

en el mejoramiento educativo, sino también en la profesionalización e identidad docente (Guskey, 2000; Pérez-Ruiz, 2017; Izarra, 2016).

En tal sentido, la etapa diagnóstica fue un insumo fundamental para mediar la reflexión acerca de las prácticas de liderazgo intermedio necesarias de iniciar la transformación las representaciones, creencias y prácticas del supervisor

OE2 Diseñar e implementar un plan de mejoramiento del liderazgo intermedio para influenciar el desarrollo de prácticas de liderazgo efectivas en escuelas, redes de mejoramiento escolar y en equipo de convivencia de supervisores ministeriales.

Diseñar e implementar un Plan de mejora que comprende acciones formativas y oportunidades de reflexión de prácticas del supervisor y de los equipos directivos con foco pedagógico, mediante la participación en redes escolares que contribuyan a la construcción de aprendizaje profundo de los estudiantes y en apoyo directo a las escuelas ha sido un proceso que surgió desde la necesidad de revitalizar el rol asesor. De esta forma se espera contribuir a las pretensiones de mejorar las condiciones educativas para los estudiantes, porque se centra en lo fundamental, el núcleo pedagógico (MINEDUC, 2017).

Implementar el plan de acción ha ofrecido la posibilidad de reflexionar críticamente respecto del rol de liderazgo de los equipos directivos, de las oportunidades de liderar procesos de transformación y mejoramiento. En tal sentido, fue clave el enfoque participativo y democrático del plan de mejora, donde los participantes aportaron activamente desde un diálogo honesto frente a la necesidad de generar cambios, hacer ajustes en función de sus particularidades.

Por tanto, La implementación del plan de mejora de las prácticas de liderazgo intermedio se presentó como una oportunidad para impulsar procesos de cambio cultural en el tradicional con foco en la transmisión de políticas, trabajo individual, entre otras, hacia aquellas que promueven el diálogo, el trabajo colegiado, la colaboración centrada en la reflexión crítica y la mejora de la práctica profesional.

OE3. Evaluar la transformación de las prácticas de los equipos directivos y supervisores ministeriales en función de la influencia del liderazgo intermedio

La evaluación final permitió evidenciar un tránsito en las prácticas del supervisor y cambios en las prácticas directivos, tanto en los centros escolares como en las redes de mejoramiento escolar. Aún con muchos desafíos para lograr una efectiva cultura de colaboración que logre impactar de forma más profunda en el aprendizaje directivo como actores clave para propiciar transformaciones y mejoras en sus centros escolares.

Otro aspecto relevante de considerar radica en centrar las acciones de las escuelas y de las redes en la mejora pedagógica del aprendizaje de los y las estudiantes. Se evidenció que los directivos escolares son capaces de analizar sistemáticamente sus prácticas construir sus propias teorías de acción que les permita explicar cómo su quehacer profesional se traduce en: 1) aprendizaje de sus pares al interior de la red, 2) mejores prácticas pedagógicas del profesorado en sus escuelas, y 3) mejores aprendizajes de los y las estudiantes en sus escuelas.

Finalmente, el supervisor ministerial visualiza muchos desafíos tendientes a seguir reflexionando sobre su práctica como líder intermedio y transformándola. Un desafío radica en apoyar las prácticas de pares asesores y generar una comunidad profesional de aprendizaje al interior del departamento provincial de educación de Malleco que contribuya a impulsar mejoras sostenidas en los centros escolares y en las redes de mejoramiento escolar.

Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Resultados Categoría de Desempeño 2018. Extraído de: <http://www.agenciaorienta.cl/api/pdf/getPdf/5396>
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Resultados Educativos 2017. Extraído de: <http://www.simce.cl/ficha2017/?lista=1&rbd=5396&establecimiento=COL EGIO+IGNACIO+CARRERA+PINTO®ion=0&comuna=0>
- Ahumada, Luis, José Manuel Améstica, Mauricio Pino-Yancovic, Andrea Lagos y Álvaro González (2019), *Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico*, Nota Técnica nº 3, Valparaíso-Chile, Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Aravena, Felipe, Ramirez, Jahel, & Escare, Karla. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿Qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde?. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 45-65. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Azorín, C. y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (2), 7-27.
- Berkowitz, d., zoro, B. y trujillo, d. (eds.) (2020). *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1)
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Revista Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje*.

- Bolívar, A. (2012) Organizar los centros para el aprendizaje del profesorado. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 12-13.
- Borgatti, S. y Halgin, D. (2011). On Network Theory. *Organization Science*, 22(5), 1168-1181
- Castellanos, G. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 2-18.
- Chapman, C. & Fullan, M. (2007). Collaboration and patternship for equitable improvement: towards a networked learning systems? *School Leadership and Management*, 27 (3), 205-211.
- Chapman, C. & Hadfieldb, M. (2010). Realising the potential of School-based Networks. *Educational Research*, 52 (3) 309-323.
- Chapman, C. & Mujs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *Journal School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25, (3) 1-27.
- Chapman, C., & Allen, T. (2005). *Partnerships for improvement: The specialist schools achievement programme*. Coventry, UK: University of Warwick.
- Cordingley, P. & Mitchell, B. (2005). *Systematic research review. Impact of Networks on pupils, practitioners, organisation and thje communities they serve*. Networked Learning Group (NLG) and the Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE).
- Cortez Muñoz, Mónica, Zoro Sutton, Bárbara, & Aravena Castillo, Felipe. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(2), 18-32.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Costa, A. & Kallik, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 5, 2-49.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. Ed. Routledge. New York- Estados Unidos.
- Elmore, R. (2007). Professional Networks and School Improvement. *School Administrator*, 64
- Elmore, R. & City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard. It's bumpy, and ir take as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 23-44.
- Fuentealba, R., & Russell, T. "Critical friends using self-study methods to challenge practicum assumptions and practices." In D. Garbett & A. Ovens (Eds.), *Enacting self-study as methodology for professional inquiry*. (227-234). Herstmonceux, UK: S-STEP.
- Fullan, M. (2002). El Líder del Cambio. Material corresponde a una traducción realizada por LÍDERES EDUCATIVOS (2016).

- González, Álvaro, Mauricio Pino-Yancovic y Luis Ahumada (2017), *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*, Nota técnica n° 2, Valparaíso-Chile, Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D. & Abd Stoot, A. (2005). *The Impact of Networking and Collaboration: The Existing Knowledge-base*. Nottingham: NCSL Innovation Unit.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Sage Press.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. (pp. 213-216). *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging circumstances: *Exploring the possible*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 409–424.
- Hatch, T., Hill, K. y Roegman, R. (2016). Investigating the role of instructional rounds in the development of social networks and district- wide improvement. *American Educational Research Journal*, 53 (4) pp. 1022-1053.
- Hopkins, D. (2003). Understanding Networks for Innovation in Policy and Practice, *Networks of Innovation, Towards New Models for Managing Schools and Systems*, part III, chapter 10, 153-163. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/>.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities* (pp.23-40). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Horn, A., Rojas, M. E., Navarro, L., Valencia, E. y Palma, R. (2016). *Bases para la instalación de un sistema de apoyo educativo a los establecimientos del Servicio Local de Educación*. Proyecto Formación de Líderes Intermedios del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(1), 1477 – 1503.

- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement. Masters Research thesis*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Krichesky, J. y Murillo, J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 64-83.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, (30), 75-91.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras Escuelas? Aportes desde la Investigación*. Santiago: Fundación Chile, Área Educación.
- Leithwood, K. (2011). Revising the Ontario Leadership Framework. *Prepared for the Leadership Development Branch*
- Leithwood, K. y Azah, V. (2016) Characteristics of high-performing school districts. *School Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 1-27. DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282
- Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K.; Seashore, L.; Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. London: Wallace Foundation.
- López, Verónica, Ramírez, Lorena, Valdés, René, Ascorra, Paula, & Carrasco-Aguilar, Claudia. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación*, (48), 96-129. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Loughran, J. & Northfield, J. (1996). *Opening the classroom door: teacher, researcher, learner*. London: Falmer.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 47-62.

- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know About Action Research*. London: Sage.
- Mellado, M. y Valdebenito, V. (2017). *Liderazgo escolar y Gestión pedagógica*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Mineduc (2008). *Ley 20248/2008, establece ley de subvención escolar preferencial (SEP)*. Recuperado desde: [http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%20 20248%20Ley%20SEP.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%2020248%20Ley%20SEP.pdf)
- Mineduc (2009). *Ley 20370/2009, LGE General de Educación*. Recuperado desde: [http://www. leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043](http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043)
- Mineduc (2011a) *Ley 20.529/2011, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Recuperado desde: [https://www. leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635](https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635) -
- Mineduc (2011b). *Ley 20.536/2011 sobre violencia escolar*. Recuperado desde: [https://www. leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087](https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087)
- Mineduc (2012). *Modelo para el Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Santiago de Chile. Chile. Recuperado desde: [http://operaciones. pnud.cl/Adquisiciones/2012/106- 2012-anexo2.pdf](http://operaciones.pnud.cl/Adquisiciones/2012/106-2012-anexo2.pdf)
- Mineduc (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado desde: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/ 201511131613560.MBD&yLE_2015. Pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&yLE_2015.Pdf)
- Mineduc (2015b). *Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto Estadísticas de la Educación*. Recuperado desde: [www. centrodeestudios.mineduc.cl](http://www.centrodeestudios.mineduc.cl)
- Mineduc (2015c). *Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar*. Recuperado desde: [http:// leyinclusion.mineduc.cl](http://leyinclusion.mineduc.cl)
- Mineduc (2015d). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Recuperado desde: [http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/ sites/19/2015/12/politica-noviembre- definitiva.pdf](http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf)
- Mineduc (2016). *Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Recuperado desde: [https://www.docentemas.cl/docs/LEY- 20903-Sist-Desarrollo- Profesional-Docente.pdf](https://www.docentemas.cl/docs/LEY-20903-Sist-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf)
- Mineduc (2017). *Ley 21.040, crea el sistema de Educación Pública*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Mineduc. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Recuperado desde: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_ Indicativos_de_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2020). *Estándares indicativos de desempeño*

para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Diario Oficial. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sus sotenedores.* Aprobados por el CNED mediante Acuerdo No 018/2020 Oficio No 049/2020 y Resolución No 043/2020. Recuperado desde: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-145349_estandar.pdf
- Ministerio de Educación Chile (2018). POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR 2014-2017.Unidad de Liderazgo Escolar, División de Educación General, MINEDUC.
- Ministerio de Educación Chile (s.f.). Historia de la supervisión. <https://escolar.mineduc.cl/historia-de-la-supervision/>
- Muijs, D. & Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- OECD (2016). *Educational Research and Innovation. Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD Publishing.
- Pino-Yancovic, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*, Informe técnico n° 4, Valparaíso-Chile, Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Pino-Yancovic, Mauricio, Luis Ahumada y Álvaro González (2017), *Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación*. Reporte n° 1, Valparaíso-Chile, Líderes Educativos: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). Física social del cambio educativo. Red de Escuelas Líderes
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Rincón-Gallardo, Santiago. Large-Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools, *Journal of Educational Change*, 17(4), 411-436.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86
- Sammons, P., Tamjid, M., Earl, L. & Gu, Q. (2007). Participation in network learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference? *School Leadershp & Management*, 3, 213-238.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *In Studying Teacher Education* 1(2),107-121.

- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.
- Stoll, L. & Louis, K. (Eds). (2007). Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones, Madrid, España.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2017). Cambio conceptual entre la colaboración entre el profesorado y colaboración entre estudiantes. *Cuadernos de Pesquisa*, 4(3), 99-112.
- Weinstein, J. (Ed). (2016). Liderazgo Educativo En La Escuela, Nueve Miradas. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Ed). (2017). Mejoramiento y Liderazgo En La Escuela, Once Miradas. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.