



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

**“Transformación de las prácticas de liderazgo intermedio y de equipos directivos escolares para el aprendizaje profundo de los estudiantes del territorio Costa Araucanía”**

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

**Estudiante  
Ninett Boutaud Bustamante**

**Directora  
Dra. María Elena Mellado Hernández**

**Temuco, 2020**



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

**“Transformación de las prácticas de liderazgo intermedio y de equipos directivos escolares para el aprendizaje profundo de los estudiantes del territorio Costa Araucanía”**

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

**Estudiante  
Ninett Boutaud Bustamante**

**Temuco, 2020**



## **DEDICATORIA**

*A mis amados hijos, esposo y madre, quienes han tenido la paciencia para compartirme durante este tiempo intenso de desarrollo profesional y comprender mi trabajo que tanto me apasiona.*

*A todos mis ángeles que me cuidan y me alientan desde el cielo.*

*A mis amigos y colegas por su apoyo y confianza.*

*A los niños, niñas, jóvenes y adultos del territorio Costa Araucanía, cada una de las iniciativas impulsadas ha sido pensando en transformar un sistema que realmente genere oportunidades de aprendizaje y un futuro mejor para ustedes.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*En primer lugar, como siempre en mi vida, agradecer a Dios, porque sin él nada es posible.*

*A mis queridos profesores, especialmente mis mentores y amigos críticos, Dra. María Elena Mellado y Mg. Omar Aravena Keings, quienes creyeron en mí y me alentaron a desarrollar un proceso extremadamente rico en aprendizajes y lleno de satisfacciones, por lo cual estaré eternamente agradecida.*

## **PRESENTACIÓN**

El presente estudio da cuenta de una Actividad Formativa Equivalente (AFE), para obtener el grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco. Este proyecto se desarrolló en el Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía. El estudio, se enmarca en una investigación educativa de alcance descriptivo y metodología mixta. Los participantes fueron miembros de la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico Servicio Local Educación Pública Costa Araucanía, Asesores Técnico Pedagógicos, Equipos directivos y de Gestión de establecimientos educacionales del territorio.

El objetivo del estudio fue favorecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el mejoramiento escolar sostenido de los centros escolares del territorio Costa Araucanía a través del fortalecimiento del liderazgo intermedio de los ATP del SLEP. Para ello, se implementaron estrategias como Acompañamiento, tutoría y trabajo en Redes, orientadas a lograr la transformación del núcleo pedagógico y mejorar la calidad educativa de los establecimientos.

La estructura del informe, se compone de un marco de antecedentes y planteamiento del problema de práctica. En segundo lugar, se revisan los principales antecedentes teóricos de liderazgo pedagógico, liderazgo intermedio, Trabajo en redes y aprendizaje profundo. Posteriormente, se describe la metodología de estudio y los resultados en función de los objetivos específicos planteados para el estudio. Finalmente, se plantean las principales conclusiones y proyecciones del plan de mejoramiento implementado.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen

8

Abstract	9
----------	---

## **Capítulo I: Introducción**

1.1. Antecedentes contextuales	11
1.2. Planteamiento del problema	15
1.3. Antecedentes y justificación del estudio	16
1.4. Objetivo General	20

## **Capítulo II: Marco Teórico**

2.1. Liderazgo Pedagógico para el Aprendizaje Profundo de los Estudiantes	21
2.1.1. Liderar el Nucleo pedagógico y aprendizaje profundo	
2.2. Liderazgo Intermedio y su Influencia en el Mejoramiento Educativo	29
2.2.1. Asesoramiento colaborativo para el aprendizaje recíproco	
2.3. Aprendizaje en Red y Cultura de Colaboración	36
2.4. Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico Educación Pública	37
2.4.1 Principios y fundamentos que orientan el modelo de apoyo técnico pedagógico.	
2.4.2 Ciclo del Modelo de Acompañamiento	

## **Capítulo III: Marco Metodológico**

3.1. Diseño	41
3.2. Participantes	41
3.3. Instrumentos	41

3.4. Procedimientos	44
---------------------	----

#### **Capítulo IV: Resultados**

4.1. Diagnóstico	46
------------------	----

4.2. Plan de mejora	54
---------------------	----

4.3. Resultados de impacto plan de mejora	56
-------------------------------------------	----

#### **Capítulo V: Conclusiones**

5.1. Objetivo 1	74
-----------------	----

5.2. Objetivo 2	74
-----------------	----

5.3. Objetivo 3	75
-----------------	----

Referencias bibliográficas	76
----------------------------	----

**“Transformación de las prácticas de liderazgo intermedio y de equipos directivos escolares para el aprendizaje profundo de los estudiantes del territorio Costa Araucanía”**

**Resumen**

El Servicio Local de Educación Costa Araucanía es una institucionalidad adscrita a la Nueva Educación Pública del país. El objetivo de esta Actividad Formativa equivalente fue fortalecer el liderazgo pedagógico de los asesores técnicos pedagógicos y directivos escolares del territorio Costa Araucanía para favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje profundo de los estudiantes. Los participantes fueron 20 asesores técnico pedagógicos y 35 equipos directivos. El estudio es de alcance descriptivo y utiliza un método mixto. Las técnicas e instrumentos de recolección y producción de información fueron jornadas de reflexión crítica, aplicación de encuestas y entrevistas, además de análisis de fuentes secundarias. Como resultados se establece el fortalecimiento del liderazgo pedagógico del equipo de asesores y directivos, el avance en el nivel de maduración de las redes territoriales y la innovación de la práctica educativa. Se concluye la importancia de fortalecer los liderazgos intermedios y directivos, para abordar transversalmente la transformación del núcleo pedagógico, con foco en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, de este modo favorecer el desarrollo integral y el aprendizaje profundo de los estudiantes.

**Palabras clave:** Liderazgo pedagógico, líderes intermedios, reflexión pedagógica, aprendizaje profundo, aprendizaje en red.

**"Transformation of intermediate leadership practices and school management teams for deep learning of students in the Costa Araucanía territory"**

**Abstract**

The Costa Araucanía Local Education Service is an institution attached to the New Public Education of the country. The objective of this equivalent Training Activity was to strengthen the pedagogical leadership of the pedagogical technical advisers and school directors of the Costa Araucanía territory to favor the integral development and deep learning of students. The participants were 20 pedagogical technical advisers and 35 management teams. The study is descriptive in scope and uses a mixed method. The information collection and production techniques and instruments were days of critical reflection, application of surveys and interviews, as well as analysis of secondary sources. The results establish the strengthening of the pedagogical leadership of the team of advisers and managers, the advance in the level of maturity of territorial networks and the innovation of educational practice. The importance of strengthening intermediate and directive leadership is concluded, to transversally address the transformation of the pedagogical nucleus, with a focus on the development of skills for the 21st century, thus favoring the integral development and deep learning of students.

***Key words:*** Pedagogical leadership, intermediate leaders, pedagogical reflection, deep learning, network learning.

## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Antecedentes contextuales**

El Servicio Local de Educación Costa Araucanía, creado a partir de la nueva Ley de Educación Pública 21.040, inicia su funcionamiento el 01 de julio del año 2018 en la Región de la Araucanía, abarca todos los niveles y modalidades de enseñanza y comprende la zona costera de la región que incluye las comunas de Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén. Las 5 comunas que conforman el Territorio Costa Araucanía tienen una superficie conjunta de 3.989 km<sup>2</sup>, lo cual representa un 12,6% de la superficie regional.

Respecto de la distribución de la población, un 49,92% vive en áreas urbanas y 50,01% en áreas rurales y tiene una marcada tendencia al envejecimiento. (INE, 2017). Una de las características distintivas del Territorio, es su diversidad cultural. Actualmente un 47% de la población se declara perteneciente al pueblo Mapuche. De acuerdo a la clasificación realizada por la Comisión de Trabajo Autónoma Mapuche (COTAM): el Gülu mapu, referido al espacio físico geográfico del territorio, han identificado dos espacios territoriales: los Lafkenches (gente de la Costa, sector poniente de la cordillera de Nahuelbuta) y los Wenteches. Los primeros se localizan principalmente en la zona costera y los Wenteches en el valle central y ribera del río Cautín (SLEPCA 2020 PEL).

Tradicionalmente el territorio Lafkenche tenía como límites el río Imperial por el norte y el río Toltén por el sur. No obstante, en la actualidad el territorio se asocia a la división jurídica administrativa de las comunas de Carahue, Teodoro Schmidt, Toltén y Saavedra. Desde la perspectiva geográfica este espacio territorial se encuentra ubicado en el borde costero de la Provincia de Cautín, región de La Araucanía, distante a 30 km de la capital regional.

Fue declarada zona de rezago bajo el Decreto 1490 del 19 de octubre del 2016 por la persistencia de bajos resultados en distintos indicadores, principalmente de pobreza y de aislamiento.

Las 5 comunas del territorio poseen un alto número de localidades aisladas: las condiciones físico-estructurales son desventajosas (habitabilidad y acceso a centros urbanos) y los grados de integración como los accesos a salud, educación y servicios, se dificultan para la comunidad en general.

La Pobreza es multidimensional y la brecha de pobreza respecto del nivel nacional, deja a la región de la Araucanía como la más pobre del país. A nivel regional las comunas de la Costa Araucanía están dentro del 30% de las comunas más pobres de la región. En términos individuales, las carencias que más afectan a los hogares residentes en la Araucanía son, la falta de Escolaridad, hogares en que al menos un miembro no alcanzó los años de escolaridad exigidos. (CASEN, 2015).

En relación a los establecimientos educacionales que conforman el Servicio Local Costa Araucanía, se encuentran Jardines Infantiles y salas Cunas, establecimientos con enseñanza básica completa, multigrado, establecimientos de enseñanza media, entre ellos, liceos humanistas y Técnico Profesionales, escuelas especiales y escuela cárcel, sumando en total 93 unidades educativas, de las cuales la mayor cantidad se encuentran ubicadas en zonas rurales (Tabla 1).

**Tabla 1:**

*Cantidad de establecimientos que componen el Servicio Local Costa Araucanía*

<b>Tipo de Establecimiento</b>	<b>Cantidad</b>
Jardines Urbanos	15
Jardines Rurales	1
Básica Urbanas	11
Básica Rurales	56
Media Urbanas	6
Media rurales	1
Escuelas especiales	2
Escuelas Cárcel	1
<b>Total</b>	<b>93</b>

La matrícula total corresponde a 9.427 estudiantes, concentrándose la mayor cantidad en los establecimientos de enseñanza básica (Tabla 2). En cuanto a la relación matrícula y ubicación geográfica de los establecimientos educacionales, el 71% son rurales y concentran el 13% del total de la matrícula. Por su parte, los establecimientos urbanos representan el 29% y concentran el 87% de la matrícula total de estudiantes.

**Tabla 2:**

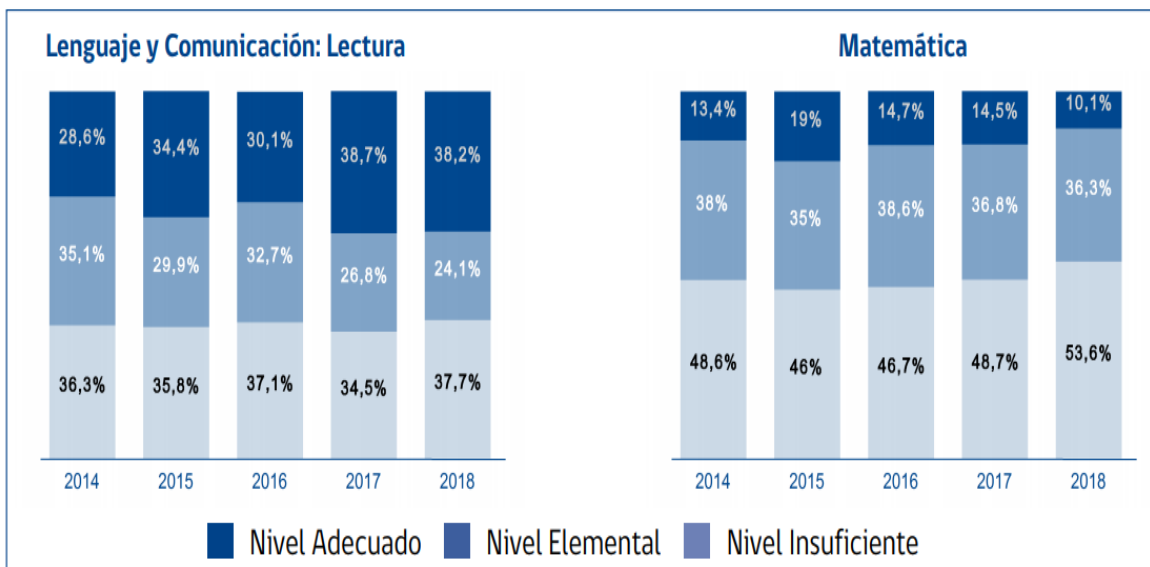
*Matrícula según nivel de enseñanza*

<b>Establecimientos</b>	<b>Nº Estudiantes</b>	<b>%</b>
Jardines y salas cunas	646	6,9%
Educación Parvularia	893	9,5%

Enseñanza Básica	4856	51,5%
Enseñanza Media	2667	28,3%
Escuelas especiales	121	1,3%
Escuelas Cárcel	25	0,3%
Educación Adultos	219	2,3%

En cuanto a los resultados educativos de los establecimientos educacionales pertenecientes al servicio local Costa Araucanía revelan otra brecha existente en el territorio, ya que considerando los datos aportados por la Agencia de Calidad de la Educación (2019), en relación a la medición Simce entre los años 2014 y 2018, en promedio los estudiantes de cuarto año básico ubicados en el nivel adecuado según los estándares de aprendizaje no superan el 39% en la asignatura de lenguaje y Comunicación y un 15% en Matemática, aumentando la brecha en los niveles de sexto, octavo y segundo medio. Por su parte, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social no superan los 80 puntos, siendo los más bajos el indicador Autoestima académica y motivación Escolar y Hábitos de Vida Saludable, en el caso del primero disminuye en los niveles escolares superiores.

A partir de estos resultados se puede establecer una relación entre los bajos resultados de aprendizaje, y la valoración acerca de su autoestima académica y motivación escolar, teniendo la misma tendencia a la baja a medida que se avanza en la trayectoria escolar. Además se presenta dentro de esta realidad educativa un número menor de estudiantes que continúan estudios superiores. Esto es consistente con investigaciones que relacionan la deserción con el nivel socioeconómico de las familias, ya que los estudiantes que pertenecen a familias de bajos ingresos tienen una mayor probabilidad de desertar del sistema escolar (Bellei y Tomassi, 2000; Goicovic, 2002; PREAL, 2003; Castillo, 2003; Espíndola et al., 2003; Sapelli y Torche, 2004; ACHNU, 2006; Rumberge, 2008; Santo, 2009; Espinoza et al., 2012).



**Figura 1.** Porcentaje de estudiantes en cada Nivel de Aprendizaje en Simce 4° básico Servicio Local 2014-2018.

En este escenario de condiciones adversas el desafío de la educación de calidad aumenta y cobra aún mayor relevancia, puesto que se trata de mejorar las oportunidades para que los estudiantes de la zona tengan opciones de superar las condiciones actuales de pobreza que los rodean.

## 1.2. Planteamiento del problema de práctica

El presente estudio de caso, se desarrolló en el Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía, específicamente en la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, cuyo principal desafío radica en mejorar la calidad de los procesos educativos y la gestión de los establecimientos educacionales, en función de aumentar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes durante su trayectoria escolar, disminuir la brecha socioeducativa existente en el territorio. En suma, los estudiantes más vulnerables tienen mayores dificultades para

adecuar su itinerario escolar a la trayectoria esperada y organizada por el sistema educativo chileno. Es necesario hacer notar que la trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables está mediada por otros aspectos de la vida como el trabajo, la emancipación familiar, o la paternidad, por ejemplo, donde se desarrollan sus biografías y pueden presentar acontecimientos que actúan como obstaculizadores o facilitadores del proceso formativo (Román, 2013). En este contexto, la Subdirección ATP busca implementar un modelo de acompañamiento incorporando dos líneas de acción principales, las que corresponden a; Acompañamiento directo y Trabajo en Redes, promoviendo la contextualización de las prácticas del liderazgo intermedio, directivos y docentes a las particularidades del territorio.

A nivel de subdirección se concentra la gestión en 3 áreas de funcionamiento, Formación y Desarrollo Profesional, Monitoreo y seguimiento de procesos y aprendizajes, y Mejora continua/Acompañamiento Escolar. En este sentido, es posible apreciar una desarticulación entre cada una de las áreas, lo que resulta en una incoherencia sistémica que entorpece la relación con los establecimientos educacionales, descoordinación, problemas de comunicación, falta de una visión estratégica compartida, convirtiéndose en una réplica de prácticas heredadas del sistema antiguo de educación municipal. Lo que provoca entre otras cosas, una deslegitimación por parte de los establecimientos hacia la gestión del Servicio Local.

Al momento de levantar esta problemática la profesional que lidera esta subdirección lleva seis meses en el cargo, quien comparte esta visión, referida a la necesidad de desarrollar una visión estratégica compartida, fortalecer las capacidades profesionales, movilizar las prácticas y contextualizar la enseñanza.

Este cometido se encuentra a cargo de 20 Asesores Técnico Pedagógicos, del área de Mejora Continua y Acompañamiento Escolar, en su mayoría funcionarios traspasados al nuevo sistema desde los antiguos Daem. Desde el traspaso al sistema de educación pública, la gestión de esta área ha sido de un marcado sello administrativo-burocrático, existiendo escasos espacios de reuniones de coordinación con enfoque técnico pedagógico y desarrollo profesional, además de un liderazgo centrado en el control y la supervisión, que evidencia dificultades para comprender el rol y alcance de los ATP y el impacto del liderazgo intermedio en las prácticas de los equipos directivos y educativos del territorio. En este

sentido, en la nueva institucionalidad, se vislumbra el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia arriba con el Estado y hacia abajo con las escuelas y comunidades (Harris y Jones, 2017).

En el caso de los establecimientos educacionales, a nivel general se aprecia que los líderes escolares del territorio validan el modelo implementado durante años, centrandó su rol en funciones de tipo administrativo y prácticas que no evidencian impacto en la construcción de aprendizaje profundo en los estudiantes. En menor medida se reconocen liderazgos enfocados en la mejora continua, sin embargo, no han logrado consolidar procesos que permitan transformar la cultura escolar de sus comunidades educativa.

En relación al trabajo colaborativo entre establecimientos, existen espacios como las redes de mejora, en las que se evidencia un foco que prioriza aspectos administrativos, con reflexiones profesionales que solo llegan a un nivel anecdótico, respecto de las prácticas pedagógicas implementadas en sus establecimientos, lo que muchas veces se transforma en espacios para socializar, disminuyendo las posibilidades de construir una comunidad profesional de aprendizaje.

En este sentido, surge la necesidad de diseñar e implementar un plan de mejoramiento sistémico, que permita promover prácticas de liderazgo con foco en lo pedagógico en los equipos directivos, que contribuya al mejoramiento escolar sostenido. Para lo anterior, es necesario fortalecer el rol de la subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, especialmente desde el rol de los ATP como líderes intermedios.

Este desafío responde al propósito de la Ley N° 21.040 de Educación Pública que pretende mejorar la calidad de la educación y recobrar la confianza de las familias en este sistema educativo.

### **1.3. Antecedentes y justificación del estudio**

Muchos son los desafíos que tiene la educación chilena, siendo el principal avanzar en términos de calidad y equidad para disminuir la brecha educativa existente a nivel país, siendo los sectores vulnerables los más afectados por los bajos resultados. En respuesta a esta realidad entra en vigencia en noviembre de 2017 la ley 21.040 que crea un nuevo sistema de educación pública para Chile, en él se establece el traspaso paulatino y sistemático de los establecimientos educacionales de todas las modalidades y niveles de enseñanza de los 354 municipios a lo largo del país, a una nueva forma de organización administrativa, en dos grandes instituciones, una Dirección Nacional de Educación Pública, y los Servicios Locales de Educación. En la actualidad se encuentran funcionando 7 de los 70 servicios que se pretenden instalar al año 2025.

La ley 21.040 en su articulado 17 establece que el objetivo de los SLEP es proveer, a través de los establecimientos educacionales de su dependencia, el servicio educacional en los niveles y modalidades que corresponda, debiendo orientar su acción de conformidad a los principios de la educación pública establecidos en el artículo 5.

En este marco, velarán por la calidad de la educación, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, para lo cual deberán proveer apoyo técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos educativos a su cargo, considerando sus proyectos educativos institucionales y las necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo especialmente a las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se emplazan. (Ley 21.040, 2017)

Para responder a los propósitos que la Ley de educación pública impone, el SLEPCA cuenta con un Plan Estratégico Local (PEL) que orienta la gestión durante 6 años, donde se establecen objetivos y metas estratégicas, partiendo su implementación el año 2020. En dicho plan se establece como propósito “Generar las condiciones para que los establecimientos implementen iniciativas de mejora en sus prácticas pedagógicas en la dimensión cognitiva, física, emocional, espiritual, social y cultural a través de metodologías activas y participativas, que propicien en los estudiantes el desarrollo de actitudes, valores y habilidades para el siglo XXI” (SLEPCA, 2020). Para ello, cuatro de sus cinco objetivos

estratégicos se relacionan directamente con la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, quien a través de sus tres áreas de funcionamiento debe impulsar la mejora educativa en los centros escolares.

En este sentido, el área de Mejora continua y Acompañamiento Escolar es quien tiene la responsabilidad de apoyar y acompañar a los establecimientos educacionales, brindando los soportes técnicos y pedagógicos especializados en el mejoramiento escolar, teniendo a la base el desarrollo de capacidades para impactar en el aprendizaje de todos los estudiantes (DEP, 2019).

Diversas investigaciones han sostenido que la unidad básica de cambio hacia la mejora educativa es el establecimiento educacional, en el cual el liderazgo de los equipos directivos adquiere la condición de factor catalítico y/o estratégico en el proceso (Bolívar, 2015a, 2017; Bolívar y Murillo, 2017). Esto cobra mayor sentido y por tanto, la dirección escolar debe adscribirse a la dimensión pedagógica, centrando su preocupación en mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, López y Murillo, 2013). Es decir, ejerciendo un liderazgo pedagógico y subordinado a este su gestión administrativa – burocrática.

Es aquí donde el rol de los liderazgos intermedios cobra gran relevancia, ya que en ellos recae la responsabilidad de acompañar a los equipos directivos para impulsar la mejora dentro de las unidades educativas. Los niveles intermedios en todos los sistemas escolares son clave para el cambio educativo sistémico (Leithwood y Azah, 2017; Hargreaves y Ainscow, 2015; Datnow y Honig, 2008; Burch y Spillane, 2005). Lo que debe traducirse finalmente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la calidad sostenida de los procesos.

Para que esto suceda, debe desarrollarse una cultura tendiente a la especialización y profesionalización de las prácticas de liderazgo. Los sistemas educacionales con mayor desarrollo y efectividad se han ido movilizandohacia mayores niveles de profesionalización de la función directiva, en el entendido de que solamente a través de una adecuada selección y preparación de los líderes – sobre todo si ella se orienta hacia la configuración de un liderazgo con foco pedagógico - será posible afectar favorablemente el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2010; Mourshed, Chijoke y Barber, 2012). Para ello, el desafío de la gestión a nivel de subdirección ser impulsores de un cambio de paradigma centrado en la

enseñanza hacia uno centrado en el aprendizaje, favoreciendo la innovación pedagógica, actualización de metodologías de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de capacidades.

Al dar respuesta a la problemática presentada, se beneficiarían en primera instancia y la más significativa, los estudiantes del territorio, debido a que podrán desarrollarse de manera integral y construir aprendizajes profundos. A su vez, habrá un impacto positivo en los docentes, debido a que vivirán un proceso de cambio de paradigma educativo que desencadenará una transformación en sus prácticas pedagógicas.

Los equipos directivos de los establecimientos y Asesores Técnico pedagógicos, a través de la resignificación de sus creencias, podrán fortalecer sus prácticas de liderazgo, lo cual les generará relevar el sentido de su rol, aumentar el nivel de satisfacción y motivación laboral, y por sobre todo influir en la construcción de una visión estratégica y responsabilidad compartida en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes.

Por último, se espera que tras la implementación de esta mejora, en los establecimientos educacionales del Servicio Local exista un cambio en relación a las prácticas pedagógicas de los docentes, un liderazgo pedagógico de los asesores técnico pedagógicos, quienes podrán apoyar de mejor manera a los equipos directivos para impulsar la mejora tanto a través del acompañamiento directo, como a través de la redes.

#### **1.4. Objetivos del estudio**

##### **Objetivo General:**

Favorecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el mejoramiento escolar sostenido de los centros escolares a través del fortalecimiento del liderazgo intermedio de los Asesores Técnico Pedagógicos del Servicio Local de Educación Pública para desarrollar aprendizajes profundos en los estudiantes del territorio Costa Araucanía.

### **Objetivos Específicos:**

1. Diagnosticar las necesidades formativas de los Asesores Técnico Pedagógicos con foco en fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos escolares del territorio Costa Araucanía.
2. Influenciar el desarrollo de prácticas directivas escolares tendientes a mejorar el núcleo pedagógico a través de un plan de fortalecimiento del liderazgo intermedio de los Asesores Técnico Pedagógicos del Servicio Local de Educación Costa Araucanía.
3. Evaluar la incidencia del liderazgo intermedio de los ATP a través de la transformación de prácticas de liderazgo de los equipos directivos con foco en el mejoramiento del núcleo pedagógico

## **CAPITULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Liderazgo Pedagógico para el aprendizaje profundo de los estudiantes**

Las investigaciones sobre los factores que propician el éxito de los sistemas educativos indican que la variable que más incide sobre el aprendizaje de los estudiantes es la calidad de la práctica docente (Fullan, 2016). Sin embargo, el liderazgo que ejercen los directores escolares y sus equipos se posiciona como factor decisivo a la hora de generar condiciones que contribuyan a fortalecer las oportunidades de aprendizaje del profesorado (Hill, Beisiegel & Jacob, 2013; Bolívar, 2019; Leithwood & Louis, 2012). En tal sentido, los

directores son responsables de involucrarse activamente en la mejora de la enseñanza el aprendizaje como su principal función en el centro escolar (Bolívar, 2017).

Gajardo y Ulloa (2016), precisan que el concepto de liderazgo para el aprendizaje, representa una mezcla entre conceptualizaciones asociadas al liderazgo instruccional y transformacional. Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora ambos enfoques y enfatiza en el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje principalmente de los estudiantes, pero también de los docentes y el equipo en general.

En los últimos años los estudios de liderazgo han avanzado desde enfoques centrados en describir las prácticas y características de los líderes escolares para gestionar los centros educativos, hacia una mirada mucho más focalizada en la influencia del liderazgo para impulsar mejoras en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el liderazgo se entiende de forma más amplia y no se limita a una adecuada administración de los centros educativos, sino que se refiere a un liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje, como la principal responsabilidad de la función directiva (Bolívar, López y Murillo, 2013; OCDE, 2013; Robinson, 2011).

El liderazgo pedagógico o para el aprendizaje es definido por Bolívar (2010) como aquel liderazgo que toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. Por tanto, es un liderazgo que tiene su foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Gajardo y Ulloa, 2016). Desde una perspectiva actual (Fullan, 2014), la dirección escolar puede maximizar su papel en la mejora como *líder del aprendizaje*, que conforma las condiciones para que todos puedan aprender de forma continua y colaborativa.

Las dos tipologías asociadas al concepto de liderazgo pedagógico más utilizadas son el *liderazgo instruccional* y el *liderazgo para el aprendizaje* (Bush & Glover, 2014). *El liderazgo instruccional*, por una parte, ha sido objeto de críticas, puesto que se ha enfocado mucho más en la enseñanza que en el aprendizaje (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, ha focalizado fuertemente su atención en la figura del director “experto” en el que recae el poder y la autoridad, tendiendo a invisibilizar a otros líderes en la escuela (LaPointe, 2013).

Por otra parte, el *liderazgo para el aprendizaje* representa una mezcla entre conceptualizaciones de liderazgo instruccional y transformacional (Murphy, Hallinger & Heck, 2013). Así, el liderazgo para el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Bendikson, Robinson & Hattie, 2012). En palabras de Bolívar (2017), el liderazgo para el aprendizaje está vinculado con el aprendizaje del profesorado, en primer lugar, y con el de los estudiantes, en segundo. Por tanto, el rol de los directivos radica en rediseñar estructuras y prácticas que posibiliten mejorar las prácticas y el aprendizaje en el aula.

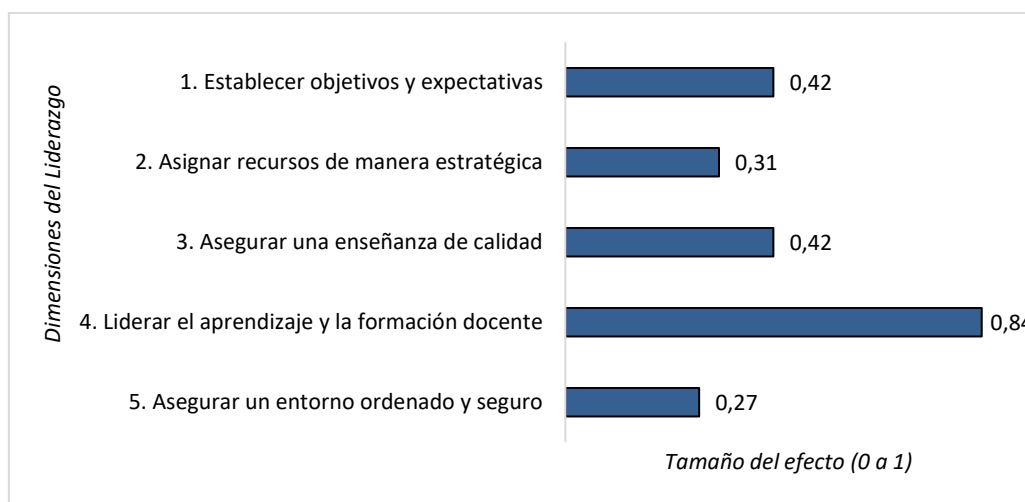
Al respecto, Rodríguez-Molina (2019) dice que una tarea del primordial del líder pedagógico es acompañar y apoyar a los docentes de sus escuelas a desarrollar conocimientos, habilidades y competencias que le permitan reflexionar y comprender de mejor forma la docencia, para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten su desempeño y el de los estudiantes (Balzán, 2008). En tal sentido, varios autores proponen que la efectividad del liderazgo pedagógico en el aprendizaje de los estudiantes, no solo depende de un conjunto de prácticas a implementar, sino que una condición clave es que este liderazgo sea distribuido (Spillane & Healey, 2010; Harris & DeFlaminis, 2016; Harris & Spillane, 2008).

Esto implica resignificar el liderazgo como una cualidad de la organización, más que un atributo propio de quienes poseen cargos formales (Maureira, Moforte y González, 2014). De esta forma, un segundo aspecto relevante del liderazgo es a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Harris, 2012). Lo anterior cobra relevancia, pues existe reciente evidencia que concluye que los directores escolares dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2014), quedando de esta forma rezagado el desarrollo de capacidades de sus integrantes (Vaillant, 2015).

Entre los países de la OCDE, según el informe TALIS (2013), los directores de escuela ocupan el 42% de su tiempo en resolver tareas de tipo administrativas y solo el 21% de su tiempo en actividades relacionadas con la gestión del currículum. Por tanto, la dirección ha estado escasamente involucrada en los resultados de aprendizaje de los alumnos, quedando

esa responsabilidad relegada principalmente al profesorado (Bolívar, 2017). Un estudio realizado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz para impactar significativamente en el aprendizaje de los estudiantes (Figura 2.1.).

*Figura 2.1. Prácticas de liderazgo y su influencia en el aprendizaje*



*Fuente: Robinson et al., 2009.*

Los resultados del estudio de Robinson et al., sugieren que la práctica de liderazgo que mayormente impacta en el aprendizaje de los estudiantes es liderar el aprendizaje y la formación docente en el centro escolar, mientras que la que tendría un menor impacto es asegurar un entorno ordenado. Estos resultados concuerdan con un estudio desarrollado también ya hace una década por Leithwood et al. (2006) en el cual se documentaron cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los estudiantes: a) identificar nuevas oportunidades que incentiven al profesorado a conseguir las metas comunes; b) desarrollar profesionalmente al profesorado; c) crear tiempos comunes de planificación entre docentes; y d) supervisar la sala de clases.

Un estudio realizado por Day et al. (2009), concluyeron que el impacto del liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes depende, principalmente, de tres variables mediadoras: a) capacidades docentes, b) motivación y compromiso y, c) condiciones de trabajo. Por tanto,

para mejorar el aprendizaje y resultados educativos de los estudiantes, se debe mejorar el desempeño del profesorado, debiendo el líder pedagógico impactar en su motivación y compromiso, desarrollar sus capacidades y gestionar adecuadamente las condiciones en que trabajan.

Por su parte, Leithwood (2009) describe cuatro grandes prácticas de los líderes que logran impactar en el aprendizaje de los estudiantes 1) establecen una dirección compartida, es decir, desarrolla una comprensión compartida y misión común de la escuela, focalizan en el aprendizaje de los estudiantes; 2) desarrollan al personal, potencian aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para lograr las metas establecidas; 3) rediseñan la organización, gestionan condiciones de trabajo que posibiliten al profesorado un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, y 4) gestionan los programas de enseñanza y aprendizaje, destinando tiempo a apoyar y evaluar la enseñanza.

Shirrell, Hopkins y Spillane (2019), plantean como un factor determinante en las oportunidades de aprendizaje profesional es la infraestructura creada por los sistemas escolares para apoyar el aprendizaje formal del profesorado. En este sentido, las escuelas exitosas cuentan con equipos directivos que conocen lo que sucede en sus aulas, que observan regularmente las clases y retroalimentan a sus docentes respecto de sus fortalezas y desafíos, en función de mejorar sus prácticas pedagógicas (Robinson, 2016a). Estas prácticas requieren tiempo de planificación, espacios de colaboración y oportunidades variadas para recibir retroalimentación en un clima de confianza y apoyo a la innovación.

En síntesis, los equipos directivos cumplen una doble función: la primera, referida a gestionar los espacios y condiciones para las instancias de formación dentro y fuera de la escuela; y la segunda, centrada en su intervención directa en la retroalimentación de sus prácticas como parte de su formación (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Weinstein y Hernández, 2015). A continuación, se revisarán las principales políticas de liderazgo escolar en el contexto educativo chileno.

En Chile el liderazgo escolar es uno de los pilares de las recientes reformas educativas, en el que igualmente se ha enfatizado en el rol pedagógico de los directivos escolares (Mellado

y Chaucono, 2016; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017; Weinstein y Hernández, 2015; Weinstein y Muñoz, 2017), reconociéndolos como actores claves para generar mejorar los procesos educativos. Por tanto, el sistema ha asumido como prioridad crítica el desafío de transitar desde modelos burocráticos y administrativos, hacia liderazgos centrados en el aprendizaje (Blázquez y Navarro, 1999; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

En este contexto, Horn y Marfán (2010) destacan como aspectos centrales del liderazgo educativo “la capacidad para convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan” (p. 84). En tal sentido, el rol de los equipos directivos escolares ha evolucionado desde la administración de los establecimientos a ser líderes de procesos de cambio con el fin de lograr mejoras continuas en el aprendizaje de sus estudiantes (Muñoz, Amenabar y Valdebenito, 2019).

En la última década, con el propósito de fortalecer y desarrollar capacidades de liderazgo de los directores de los centros escolares de Chile, el MINEDUC puso en marcha diferentes acciones orientadas a fortalecer el rol directivo. En este contexto, durante el año 2014 surgió en Chile la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, la cual propone, entre sus principales componentes, nuevos roles y funciones para los directivos escolares del país, asociados a asumir como su principal función liderar pedagógicamente la escuela y asegurar las oportunidades de desarrollo profesional para el profesorado.

Entre las iniciativas destacadas de la Política de Fortalecimiento, se crea el 2015 un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE). Este instrumento define los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile y tiene como objetivo orientar las prácticas de los directivos de las escuelas y liceos del país, así como también su proceso de autodesarrollo y formación al interior de los centros escolares (MINEDUC, 2015).

El MBDLE se compone de cinco dimensiones: a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida; b) Desarrollando las capacidades profesionales; c) Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Es

importante destacar que las dimensiones B y C focalizan fuertemente en aquellas prácticas directivas vinculadas al liderazgo pedagógico. La descripción de estas dimensiones, plantean que los equipos directivos deben asegurar la calidad de la implementación curricular y el fortalecimiento de las capacidades profesionales del profesorado para asegurar la implementación de prácticas de enseñanza de calidad.

### **2.1.1. Liderar el Nucleo pedagógico y aprendizaje profundo**

En la literatura se han destacado dos enfoques de aprendizaje relevantes: una orientación del aprendizaje hacia la comprensión del significado (enfoque profundo) y una orientación del aprendizaje hacia la reproducción (enfoque superficial). Los estudiantes con un enfoque profundo del aprendizaje se centran en la comprensión de los significados cuando aprenden debido a un interés en la materia. Por ello, el aprendizaje implica explorar, descubrir y relacionar ideas nuevas y existentes, lo que a su vez implica el compromiso con el proceso de aprendizaje y el pensamiento crítico (Monroy y González-Geraldo, 2017). Para Martínez, McGrath y Foster (2016), las escuelas que promueven el denominado Aprendizaje Profundo buscan que sus estudiantes desarrollen competencias que posibilitan aprender a utilizar y aplicar lo que han aprendido a problemas y situaciones novedosas. Esto considera el hecho de que los aprendices crean y usan el conocimiento en el mundo real (Cortez, 2018). En cambio, los estudiantes con un enfoque superficial muestran poco compromiso con la tarea en cuestión y memorizan el tema para aprobarlo (Monroy y González-Geraldo, 2017). En las escuelas que promueven este aprendizaje, el proceso se centra más bien en la exposición a contenidos, desde una enseñanza altamente directiva, que promueve el desarrollo de respuestas a preguntas de antemano conocidas.

Para propiciar en la comunidad educativa la discusión sobre la visión de aprendizaje que se promueve en las salas de clases, es fundamental contar con un marco comprensivo respecto de qué consideramos aprendizaje y, más concretamente, cómo este se visibiliza en las acciones de los estudiantes y las prácticas de los docentes. Para abordar lo anterior, proponemos considerar el concepto de enfoque de aprendizaje, particularmente, la relación entre un enfoque superficial y profundo del aprendizaje.

Desde una visión panorámica, los dos enfoques de aprendizaje, superficial y profundo, a partir de diferentes criterios. A estos se les han integrado las dimensiones cognitivas, intrapersonales e interpersonales, relevadas en el Aprendizaje Profundo (Cortez, 2018).

La discusión sobre las concepciones del aprendizaje y la posición respecto de la polaridad aprendizaje superficial/profundo, solo es un punto de partida. La visión es un conjunto de objetivos con propósito moral (contenidos en la misión), metas y expectativas (Murphy y Torre, 2015). Es tarea de los líderes, junto con la comunidad escolar, definir estos elementos. Tal como plantea Claxton (en González, 1995 p.214), es fundamental resituar el fenómeno del aprendizaje en el centro de la discusión, ya que solo comprendiendo el proceso de aprendizaje, podremos diseñar oportunidades reales que permitan que las escuelas logren su propósito último. Se debe problematizar respecto a qué entendemos por aprendizaje y qué tipo de aprendizaje necesitamos para responder a los desafíos del siglo XXI (Fundación Hewlett, 2013; Martínez, Mcgrath y Foster, 2016).

Los líderes educativos necesitan fomentar una cultura que valore y tenga como centro de su quehacer el aprendizaje. Para construir esta cultura, se requiere la creación de un conjunto claro y visible de valores fundamentales, que se reflejen en el diseño y la vida cotidiana de la escuela, desde el lenguaje que los maestros y los estudiantes usan para hablar sobre el aprendizaje, hasta la forma en que la escuela interactúa con la comunidad. Encontramos así establecimientos escolares que cuidan el tiempo de aprendizaje evitando distracciones, otros que comparten los aprendizajes de estudiantes a través de ferias o encuentros con apoderados y la comunidad, liceos y escuelas que evidencian en sus paredes los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes, y centros escolares que hacen explícito que todos sus integrantes están aprendiendo, no solo los estudiantes.

Para desarrollar el aprendizaje profundo de sus estudiantes, los líderes escolares deben dar garantías de ciertas condiciones:

- **Desarrollar una cultura de aprendizaje.** Los líderes educativos necesitan fomentar una cultura que valore y tenga como centro de su quehacer el aprendizaje. Para construir esta cultura, se requiere la creación de un conjunto claro y visible de valores fundamentales, que se reflejen en el diseño y la vida cotidiana de la escuela, desde

el lenguaje que los maestros y los estudiantes usan para hablar sobre el aprendizaje, hasta la forma en que la escuela interactúa con la comunidad. Encontramos así establecimientos escolares que cuidan el tiempo de aprendizaje evitando distracciones, otros que comparten los aprendizajes de estudiantes a través de ferias o encuentros con apoderados y la comunidad, liceos y escuelas que evidencian en sus paredes los aprendizajes desarrollados por sus estudiantes, y centros escolares que hacen explícito que todos sus integrantes están aprendiendo, no solo los estudiantes.

- **Responsabilidad compartida del aprendizaje de los estudiantes.** Refiere a fomentar una cultura en la que cada uno es colectivamente responsable del aprendizaje de todos los estudiantes. Esta cultura se desarrolla más comúnmente creando relaciones que aseguren que los estudiantes sean bien conocidos por los adultos y compañeros, y que haya oportunidades regulares y sistémicas para conversaciones frecuentes entre maestros, compañeros y otros adultos.
- **Confianza y profesionalidad.** Se necesita asegurar que los maestros se sientan apoyados y empoderados para asumir nuevos roles y asegurar que el trabajo diario y las interacciones estén alineados con la visión de aprendizaje más profundo. Los directores que confían en los docentes y los tratan como profesionales, también invitan a los maestros a compartir el liderazgo de la escuela. Así, los maestros tienen una influencia sustancial en las decisiones escolares, especialmente en torno a temas de enseñanza y aprendizaje. Potenciar diversos roles. Se requiere propiciar que los maestros asuman distintos roles formales e informales. Entre estos, podemos mencionar el de coordinador de ciclo, jefe de departamento, mentor de profesores principiantes, etc. En una cultura de confianza y profesionalismo, los directores valoran la vasta experiencia y experticia de sus maestros, y desean que sean partícipes activos en su aprendizaje y desarrollo profesional. Cuando los maestros diseñan su propio desarrollo profesional, están comprometidos y trabajan arduamente con sus colegas.
- **Tiempo para que los profesores colaboren.** Estos cambios en la cultura y en los roles al interior de la escuela, requieren de entornos que fomenten, establezcan y respeten el tiempo para que los profesores colaboren entre sí. Durante las instancias

de trabajo colaborativo, los maestros pueden: (a) aprovechar la experiencia de cada uno para diseñar o revisar experiencias de aprendizaje significativas para sus estudiantes; (b) abordar aquellos problemas que afectan al aula y la escuela en general; y (c) crear estrategias para mejorar su práctica individual y el aprendizaje de sus estudiantes. Las oportunidades de trabajo en conjunto pueden tomar la forma de: un desarrollo profesional dirigido por la dirección escolar o algún profesor de la escuela, o por otras instituciones formadoras sobre temas específicos; la retroalimentación de observaciones en el aula o el compartir prácticas de enseñanza efectivas de los demás; la identificación de herramientas tecnológicas, aplicaciones o recursos para evaluar a los estudiantes en el dominio del contenido y el pensamiento crítico, u otras habilidades; y la personalización de la enseñanza para satisfacer las necesidades de aprendizaje únicas de cada estudiante.

## **2.2. Liderazgo Intermedio y su influencia en el mejoramiento educativo**

Considerando los aportes de Fullan (2015), Hargreaves y Ainscow (2015), y Harris y Jones (2017), se conceptualiza el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia arriba (con el Estado) y hacia abajo (con las escuelas y comunidades). Desde una perspectiva sistémica, este liderazgo cumple el rol estratégico de “conector” entre niveles. (Fullan, 2015)

El equipo de liderazgo del nivel local, debe ser capaz de combinar adecuadamente todos sus roles: agente de cambio, conector del sistema y potenciador de las trayectorias educativas (Queen y Adam, 2015). Asimismo, debe reforzar la idea de liderazgo distribuido y colaboración entre los actores durante los procesos de cambio y transformación (Harris, 2014).

Una de las investigaciones más relevantes para analizar la relación entre la mejora de los aprendizajes y las prácticas del nivel intermedio, es la de Honig, Copland, Rainey, Lorton, Newton (2010), quienes analizaron la trayectoria de tres distritos con indicadores de mejoramiento sostenido del desempeño estudiantil en los Estados Unidos. Su principal hallazgo fue que, para lograr lo anterior, el nivel intermedio realiza esfuerzos por rediseñar

su función, orientando sus estrategias a: Focalizar sus acciones en función de los aprendizajes, Involucrar a todo el nivel intermedio en este foco, modificar todas sus prácticas organizacionales para la priorización de ese foco, lograr una reorganización orientada al mejoramiento.

### **2.2.1. Asesoramiento colaborativo para el aprendizaje recíproco**

El asesoramiento educativo se puede conceptualizar como una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo o ayuda a otros profesionales para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y de sus estrategias para resolver problemas. El apoyo que proporciona el asesoramiento se basa en una articulación de procesos de carácter social y técnico en los que juegan un papel destacado la información, la formación y la reflexión sobre la práctica (Carpio y Guerra, 2008).

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) 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 3).

Tabla 3

*Enfoques de las estrategias de asesoramiento educativo*

<b>Estrategia de asesoramiento centrada en el experto/prescripción</b>	<b>Estrategia de asesoramiento centrada en la facilitación de procesos/heterogeneidad</b>
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 para 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.

Para Carpio y Guerra (2008), el modelo de asesoramiento colaborativo se refiere a un tipo de interrelación entre asesor y asesorado, en la cual comparten la responsabilidad de analizar sus necesidades, definir objetivos y buscar estrategias que les permitan otorgarles adecuada respuesta. Según Domingo-Segovia (2000) el asesoramiento pedagógico es una práctica profesional que está en constante reconstrucción, puede asumir múltiples posibilidades de desarrollo en función de la complejidad y necesidad de los centros escolares. Sin embargo, parece existir consenso en que los modelos sustentados en la colaboración pueden acelerar los procesos de aprendizaje profesional.

Sánchez (2000) plantea que el asesoramiento colaborativo es un proceso de resolución conjunta de problemas entre el asesor y asesorados, en el que conviene distinguir dos dimensiones. La primera dimensión es el *proceso de resolución conjunta de problemas*, el cual posee un carácter *cognitivo*, en donde el asesor presta su ayuda al asesorado en 1) identificar problemas y delimitar las metas, 2) construir soluciones en función de los medios disponibles para lograr las metas; y 3) evaluar los resultados y reformular las metas. La segunda dimensión es la *creación de una relación de colaboración*, de carácter emocional, en la cual implica que la construcción de un clima de aceptación, valoración y confianza que permita una comunicación sincera y abierta). Asimismo, destaca que la creación del clima de confianza puede verse facilitado, si quien cumple el rol de asesor logra que el asesorado perciba que ha sido *escuchado*; que se han *comprendido* sus necesidades y sentimientos acerca del problema detectado y se han *valorado* sus competencias.

Por su parte, Martínez y González (2010) concuerdan que el proceso de asesoramiento pedagógico requiere construir una relación colaborativa en función de objetivos compartidos de mejoramiento. De esta forma, la acción de *acompañar* implica compartir y dar sentido a la labor pedagógica, por lo que debe ser abordada como una instancia de mutua formación, evitando relaciones jerárquicas o de poder entre los participantes (Alliaud y Antelo, 2009; Batlle, 2010). En este sentido, el asesoramiento pedagógico desde un enfoque colaborativo representa una potente alternativa frente al predominio de los modelos tradicionales de asesoramiento.

Diversos autores plantean que avanzar hacia modelos comprensivos de acompañamiento pedagógico, requiere desarrollar una serie de competencias (Lepeley, 2003; Maureira, 2014), especialmente en quienes tiene la labor de acompañar o asesorar las prácticas pedagógicas (Izarra, 2016). El asesor pedagógico, es definido por Domingo-Segovia (2008) como aquel profesional que “debe adoptar una forma de acción discursiva, argumentativa, comunicativa y democrática que promueva tanto la reflexión y análisis, como la colaboración y la orientada toma de decisiones conjunta” (p. 8). El asesor pedagógico tiene la responsabilidad de promover el análisis reflexivo de la práctica, para lo cual se requiere una amplia comprensión de la enseñanza y aprendizaje, lo que implica conocer las características del centro escolar y las necesidades del estudiantado, de modo de asegurar las condiciones necesarias para propiciar conflictos cognitivos en los docentes, ligados a su quehacer profesional (Imbernón, 2007; Vezub, 2011).

En palabras de Martínez y González (2010), el asesor pedagógico es un mediador responsable de apoyar a los docentes en el tránsito desde la toma de decisiones basadas en creencias arraigadas hacia prácticas sustentadas en la construcción de conocimiento y profesionalización en la toma de decisiones. En tal sentido, el asesor debe proporcionar evidencia útil y saber cómo y en qué momento comunicarla para producir los quiebres necesarios.

Para Harf y Azzerboni (2010), el acompañamiento pedagógico implica articular y llevar adelante, de manera conjunta, cuatro procesos fundamentales: 1) orientación de las actividades docentes; 2) formación y profesionalización; 3) asesoramiento en estrategias curriculares y pedagógicas concretas; y 4) apoyo a los docentes para implementar mecanismos de transformación e innovación. Para ello, uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo es la construcción paulatina de un clima de aceptación y confianza recíproca que se traduzca en acompañamientos efectivos al profesorado, donde el reconocimiento y respeto de los actores involucrados favorezca el proceso de aprendizaje profesional (Kennedy, et al., 2017; Vezub y Alliaud, 2012).

Respecto a las relaciones que se configuran durante el acto de acompañar, diversos autores enfatizan en que es necesario propiciar dinámicas horizontales y simetría profesional entre asesor y asesorado (Izarra, 2019). Por tanto, el asesor pedagógico constituye un compañero

o mediador crítico que favorece la participación, implicación, deliberación y toma de decisiones respecto a las prácticas o determinados procesos. Sin embargo, el rol del asesor no necesariamente se traduce en una relación de simetría, pues quien asesora tiene la capacidad para determinar si la acción supervisada es o no la más adecuada (Domingo-Segovia, 2012; Montanero, 2014).

En el sistema educativo, tradicionalmente se ha endosado a los equipos directivos la responsabilidad de asesorar, monitorear o acompañar la labor docente (Kane, Kerr y Pianta, 2014; Kosko & Herbst, 2012; Vezub, 2011). Sin embargo, varios autores advierten que el acompañamiento debería ser una labor compartida por los actores educativos, donde los propios docentes jueguen un rol determinante para propiciar innovaciones (Krichesky y Murillo, 2018; Salazar y Marqués, 2012).

### **2.3. Aprendizaje en red y cultura de colaboración efectiva**

Las redes son un conjunto de relaciones entre agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos. Su funcionamiento depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes de la red mantienen a lo largo del tiempo, es decir, de su capital social. El horizonte de estas redes debe ser el mejoramiento de sus escuelas y el sistema educativo en general (Ahumada, González y Pino, 2016). Un aspecto importante de las redes de mejoramiento escolar, es el trabajo que realizan los líderes intermedios que acompañan y apoyan su labor, a partir de un liderazgo sistémico, que se define como “una práctica innovadora, que busca facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del sistema escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa” (Ahumada, González, Pino y Galdames, 2016). El acompañamiento que realizan los liderazgos intermedios busca facilitar procesos efectivos de trabajo en red, favoreciendo la confianza, participación y colaboración interna para lograr el aprendizaje individual y colectivo. Este acompañamiento

debe ser flexible respecto al propósito y funcionamiento de la red, de modo que los directivos puedan asumir distintos roles para orientar el trabajo hacia el mejoramiento educativo de los centros escolares que participan (Ahumada, González y Pino, 2016).

Como parte de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar el Ministerio de Educación en 2015 puso en marcha Redes de Mejoramiento Escolar como una estrategia de apoyo al desarrollo de capacidades de los líderes educativos. Se busca que las redes sean espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo que congregan a los líderes escolares organizados por localidad.

Las jornadas de redes se realizan, generalmente, una vez al mes, en sesiones que duran entre cuatro y cinco horas. Cada una de las redes está conformada por líderes escolares (director y jefe de UTP), un representante de la administración educativa (Municipalidad o Servicio Local) y una dupla de supervisores del Ministerio de Educación, más uno o dos profesionales del Cedle-UCT, que asumen el rol de “amigos críticos”.

#### **2.4 Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública**

El artículo 18 de la Ley 21.040 define las funciones y atribuciones de la nueva Institucionalidad Pública de Educación, entre las cuales se encuentran:

- Diseñar y prestar apoyo técnico-pedagógico y a la gestión de los establecimientos educacionales de su dependencia. En particular, diseñarán y prestarán apoyo a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de dichos establecimientos. El apoyo técnico-pedagógico deberá orientarse y responder a las necesidades de cada comunidad educativa, para lo cual deberá considerar los contenidos establecidos en los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento educativo de cada establecimiento.
- Fomentar el trabajo colaborativo y en red de los establecimientos educacionales de su dependencia. Para ello, podrá agruparlos sobre la base de criterios tales como proximidad territorial, pertenencia comunal, características de los proyectos educativos y nivel educativo, considerando sus formaciones diferenciadas, o sus modalidades educativas. En el ejercicio de esta función considerará el diagnóstico

y atención de necesidades educativas especiales de los estudiantes, entre otros factores.

A nivel sistémico, la organización y despliegue del apoyo técnico pedagógico está inserto en la institucionalidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el cual está conformado por el Ministerio de Educación (Mineduc) como órgano rector, la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED). En un sistema de estas características, la coordinación de la Dirección de Educación Pública (DEP) y de los SLEP con estas distintas instituciones juega un papel fundamental.

En este contexto, el Servicio Local de Educación, como nuevo gestor educacional público, cumple el rol de articulador y mediador entre las instituciones que conforman el SAC y los establecimientos educacionales del territorio, asegurando, especialmente, la prestación del apoyo técnico pedagógico a los equipos directivos y docentes de cada unidad educativa, basado en información que proveen las instituciones antes señaladas. Esta información es utilizada por la respectiva subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico del SLEP, con el fin de propiciar una coordinación óptima y coherente de las iniciativas de apoyo a los establecimientos a su cargo, y que no implique una sobrecarga de trabajo para la comunidad educativa. La coordinación entre las instituciones debiera fortalecer los procesos de apoyo técnico pedagógico en los jardines, en las escuelas y liceos, potenciando procesos educativos situados de acuerdo al contexto y a las características del territorio. Además de ser un articulador del sistema, el SLEP, a través de su UATP, entrega lineamientos y orientaciones claras que les permitan a los establecimientos educacionales simplificar su relación con las instituciones del SAC y el SLEP, explicitando el rol singular de cada organismo, así como los roles del MINEDUC y del SLEP en el apoyo a los establecimientos y en el ejercicio de la supervisión ministerial. En tal sentido, la mejor manera de promover la formación de los líderes educativos y fortalecer su rol, es incorporándolos en la toma de decisiones y el diseño de programas estratégicos para su territorio. Si el equipo directivo es excesivamente controlado y tratado con desconfianza, es muy probable que actúe de la misma manera con sus profesores (McFarlane, 2010; Santos, 2015).

#### **2.4.1 Principios y fundamentos que orientan el modelo de apoyo técnico pedagógico.**

Los principios y fundamentos provienen tanto de la normativa educacional y los marcos de gestión que rigen el sistema educativo chileno, entre estos se encuentran:

- Considerar al establecimiento educacional como parte del Sistema educacional a nivel local (territorial) y de un proyecto común que debe verse reflejado en el Plan Estratégico Local.
- Reconocer en el establecimiento educacional el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes y, en este marco, considerar a la comunidad educativa como protagonista del cambio.
- Comprender la mejora educativa como un proceso gradual y no lineal de aprendizaje continuo que transcurre en un determinado contexto.
- Comprender que la primera fuente de apoyo y acompañamiento a los establecimientos es la comunidad de aprendizaje que puede desarrollarse en cada una de ellas.
- Comprender que los equipos directivos de cada establecimiento representan los intereses y necesidades de su comunidad educativa, y que están en una posición privilegiada para desarrollar capacidades tanto al interior de dicha comunidad como entre escuelas.
- Comprender que siempre los establecimientos educacionales cuentan con profesionales y equipos con capacidades, las cuales hay que movilizar y fortalecer para la sustentabilidad de los procesos de mejoramiento.

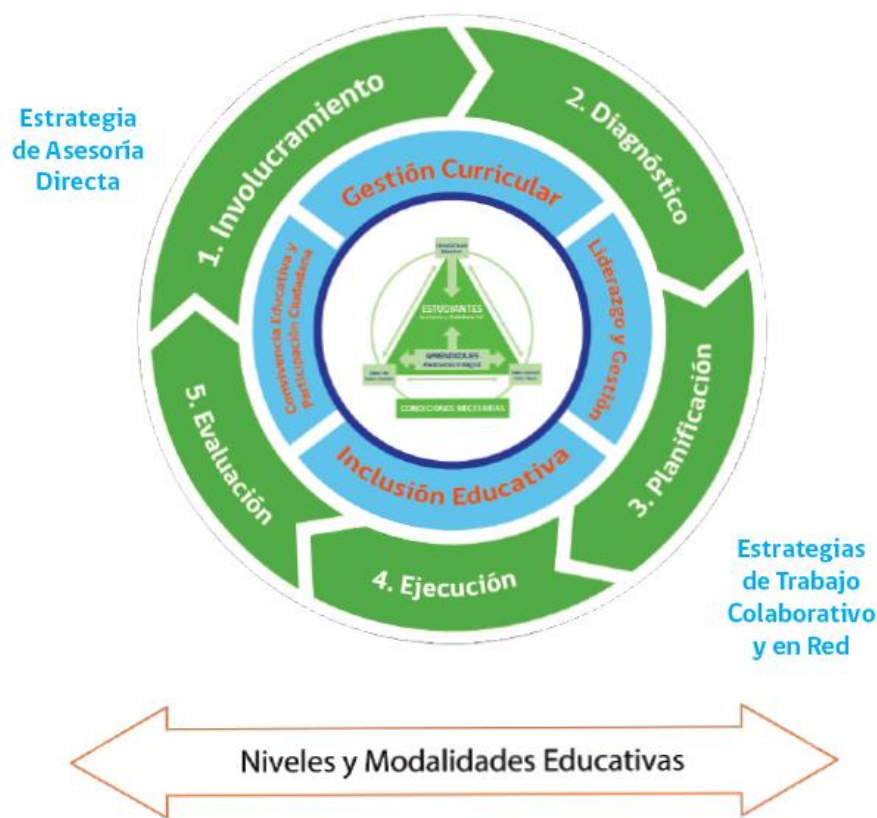
En consecuencia, el objetivo del apoyo técnico pedagógico, en el marco del Sistema de Educación Pública, es que, a través de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico de cada SLEP, se propenda el desarrollo de capacidades para la mejora de procesos en los ámbitos de la gestión institucional y la gestión pedagógica.



El mejoramiento sostenible requiere del mejoramiento continuo de las condiciones en el que éste ocurre y eso solo se puede lograr por la vía de construir capacidades. Se trata de **construir el conocimiento y las habilidades** que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también el compromiso y la resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas (Leithwood y Riehl, 2005).

#### **2.4.2 Ciclo del Modelo de Acompañamiento**

El apoyo técnico pedagógico se implementa a partir de estrategias pertinentes de apoyo, las que pueden darse de forma directa, colaborativa y/o de trabajo en red. Estas estrategias cuentan con un ciclo estratégico de apoyo que considera 5 etapas: i) Involucramiento; ii) Diagnóstico; iii) Planificación; iv) Ejecución, y v) Evaluación. Cada una de estas etapas se ejecuta en función de 4 ejes de trabajo situados en la gestión institucional y pedagógica, que permiten a la UATP la identificación de prácticas a desarrollar y potenciar en los equipos directivos y docentes, considerando las particularidades del nivel y modalidades de enseñanza para aportar de forma efectiva a la mejora de los aprendizajes durante toda la trayectoria educativa de los estudiantes. Lo anterior se resume en el siguiente esquema:



### CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Diseño

El estudio correspondió a un caso que utilizó una metodología mixta de alcance descriptivo el cual se desarrolló entre el primer y segundo semestre del periodo 2020. A través de este alcance se representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández, Sampieri y Mendoza, 2008).

#### 3.2 Participantes

En los sujetos que participaron de esta investigación se incluyen a nivel de sistema, Subdirectora y Encargados de área de la Subdirección ATP-SLEPCA, 20 asesores técnico pedagógicos, equipo de liderazgo y docentes de un centro escolar, 2 redes de Mejoramiento Educativo del territorio Costa Araucanía. Se utilizaron como técnicas e instrumentos de

recogida de información la observación, encuestas de satisfacción, análisis de fuente secundaria y grupos de discusión.

### **3.2 Instrumentos**

Para Arias (2006), los instrumentos de investigación son los medios materiales que se emplean para recoger y almacenar la información.

Los instrumentos de recolección de datos que se aplican en esta investigación son cuestionario, entrevista, observación directa:

#### **a) Entrevista:**

Según Contreras (2003) una entrevista presenta distintas ventajas, como ser una técnica eficaz para obtener datos puntuales y relevantes, se obtiene mayor información que en una pregunta escrita.

Una entrevista no es casual, sino que es un diálogo intencionado entre el entrevistado y el entrevistador, con el objetivo de recopilar información sobre la investigación, bajo una estructura particular de preguntas y respuestas (Sampieri, Fernandez y Batista, 2006)

Este tipo de instrumento permite recopilar datos de los encargados y ATP que participan de la investigación. Se trabajará con entrevistas no estructuradas, que permitan un grado de flexibilidad de las preguntas, guiando hacia una mejor y más completa recolección de datos sobre las percepciones que se tienen acerca de las prácticas que se implementan en la Subdirección ATP a través de grupo focal en ambos cursos participantes.

Un grupo focal se conforma con un conjunto de "personas representativas", que en esta investigación representan a los ATP y equipos directivos del territorio Costa Araucanía, en calidad de informantes, organizadas alrededor de diversas preguntas propuestas por otra persona, en este caso el investigador, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado. La interacción grupal que se produce en el encuentro promueve un aumento de las posibilidades de exploración y de generación espontánea de información; en términos de Valles (2000), se produce un "efecto de sinergia" provocado por el propio escenario grupal

y un "efecto de audiencia" donde cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros, hacia quienes orienta su actuación.

#### **b) Observación Directa:**

Según Hernández, Fernández y Baptista (1998), la observación consiste en el registro sistemático, cálido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas. En relación a la observación Méndez (1995), señala que ésta se hace a través de formularios, los cuales tienen aplicación a aquellos problemas que se pueden investigar por métodos de observación, análisis de fuentes documentales y demás sistemas de conocimiento.

Este tipo de instrumento de recolección de datos permitirá analizar las prácticas de liderazgo intermedio y directivo, utilizando para ello las bases del modelo de acompañamiento DEEP (2019)

#### **c) Rúbrica:**

Para Tobón (2010) las rúbricas portan elementos para mejorar la práctica educativa. Los resultados obtenidos de la evaluación del desempeño utilizando rúbricas socioformativas, no solo benefician a los estudiantes sino también a los docentes, pues les permite determinar si las estrategias docentes, los recursos y el plan formativo de la institución están favoreciendo la formación integral de acuerdo con el currículo, los proyectos y los resultados de aprendizaje. De esta manera, las rúbricas socioformativas, además de entregar importantes antecedentes e información sobre el desarrollo de habilidades, también retroalimentan la calidad de los procesos didácticos para mejorarlos, pues aportan indicadores de cómo se lleva a cabo la mediación pedagógica, lo que posibilita la detección de dificultades.

También se describen como instrumentos en los que se definen criterios y diferentes estándares que corresponden a niveles progresivos de ejecución de una tarea (Gil, 2007). Algunos autores como Blanco (2008) se refiere a ellas como guías de puntuación que describen las características específicas del desempeño de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento o ejecución.

Por su parte, Cebrián (2007) la define como una herramienta válida para el proceso de enseñanza aprendizaje que ayuda a definir y explicar a los estudiantes lo que espera el profesor que aprendan, y dispone de criterios sobre cómo va a ser valorado su trabajo con ejemplos claros y concretos; por lo tanto, el estudiante puede observar sus avances en términos de competencias, para saber en cualquier momento qué le queda por superar y qué ha superado y cómo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso formativo se trata (Sánchez Vera et al., 2011). Según Díaz Barriga (2006) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada.

**A. D) CUESTIONARIO LIKERT** la información es levantada a través de Cuestionario Likert de valoración del trabajo en red, este cuestionario fue aplicado para conocer el estado del arte en relación a dimensiones y prácticas. 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, en las cuales cada participante debió valorar individual y subjetivamente, considerando los siguientes niveles: *1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Muy de acuerdo.* (Mellado et, al 2019)

Las 3 dimensiones abordadas, se muestran en la siguiente Tabla resumen:

Tabla N°6

- 
1. *Capacidades directivas escolares:* 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
  2. *Prácticas de liderazgo educativo:* 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

- 
3. *Cultura de aprendizaje*: 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
- 

*Fuente: Mellado, et al 2019.*

La dimensión que refleja resultados más desfavorables se asocia a *prácticas de liderazgo educativo*, seguido por *Cultura de Aprendizaje*, obteniendo mejores resultados, sin embargo, sin una diferencia significativa respecto de los dos anteriores, *Capacidades directivas escolares*.

### 3.4 Procedimiento:

El desarrollo del estudio se divide en tres fases que se describen a continuación:

- Fase Diagnóstica, correspondiente al desarrollo del objetivo específico N° 1
- Fase de Implementación, desarrollo del objetivo específico N°2, Diseño e implementación del Plan de Mejora
- Fase de evaluación del impacto, correspondiente al objetivo específico N°3.
- Para cada una de las fases del estudio se organiza la información en cuatro niveles de intervención: “Sistema Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico” denominado nivel 1, “Asesores Técnico Pedagógicos” correspondiente al nivel 2, “Redes de Mejora Educativa” nivel 3 y “Unidad Educativa” como nivel 4.
- Se utilizarán diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información y la validación de expertos.

A continuación, se presenta en la Tabla 4 las fases de recolección de la información utilizados en la investigación.

#### **Tabla 4:**

Resumen proceso de recolección y análisis de la información

<b>Objetivo específico 1:</b>			
Diagnosticar las necesidades formativas de los ATP con foco en fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos escolares del territorio Costa Araucanía			
<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos de recolección de</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Presentación de Resultados</b>

<b>información</b>			
Sistema Subdirección ATP-SLEPCA)	Entrevista Nudos críticos a nivel de sistema	Cualitativo	Categorías emergentes
20 Asesores técnicos pedagógicos	Reuniones ATP- notas de campo-entrevista semiestructurada	Cualitativo, análisis del discurso, interpretativo	Categorías emergentes
	Cuestionario google form Evaluación de equipos directivos sobre prácticas ATP	Cuantitativo	Descriptivo, porcentaje
	Acompañamiento in situ asesores (redes y asesorías)	Cualitativo, descriptivo	Categoría emergente
2 redes de mejoramiento escolar (Carahue y Toltén)	Cuestionario cerrado Escala Likert Mellado et al (2020) + entrevista	cuantitativo	Gráfico + textualidades
2 directivos y 14 profesores	Diagnóstico integral (rúbrica modelo de acompañamiento 5 dimensiones y 11 sub-dimensiones)	Mixto	Tabla Resumen diagnóstico de prácticas y capacidades priorizadas

**Tabla 5:**

Resumen proceso de valoración y análisis de la información

<b>Objetivo específico 3:</b>			
Evaluar la incidencia del liderazgo intermedio de los ATP a través de la transformación de prácticas de liderazgo de los equipos directivos con foco en el mejoramiento del núcleo pedagógico			
<b>Participantes</b>	<b>Instrumentos de recolección de información</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>Presentación de Resultados</b>
Sistema Subdirección ATP-SLEPCA)	FODA – profesionales de Subdirección. GRUPO FOCAL- equipos directivos	Cualitativo	Categorías emergentes
20 Asesores técnicos pedagógicos	Reuniones ATP- notas de campo	Cualitativo, análisis del discurso, interpretativo	Categorías emergentes

	GRUPO FOCAL Evaluación de equipos directivos sobre prácticas ATP Autoevaluación ATP Cuestionario google form	Cuantitativo	Descriptivo, porcentaje +textualidades
2 redes de mejoramiento escolar (Carahue y Toltén)	Escala Likert Mellado et al (2020) + entrevista	cuantitativo	Gráfico + textualidades
2 directivos y 14 profesores	Evaluación implementación acompañamiento e impacto en la práctica	Mixto	Categorías emergentes Gráfico descripción de práctica asociada a la dimensión y sub-dimensión

## CAPITULO V: RESULTADOS

Objetivo Específico N°1: Diagnosticar las necesidades formativas de los ATP con foco en fortalecimiento del liderazgo pedagógico de los equipos directivos escolares del territorio Costa Araucanía

### 4.1. Fase Diagnóstica

Para responder al primer objetivo de esta AFE, se realiza un análisis por cada nivel abordado en este estudio:

- A. Nivel sistema Subdirección ATP.
- B. Nivel Asesores Técnico Pedagógicos.
- C. Nivel Redes de Mejora.
- D. Nivel Unidad Educativa.

**B.** En relación al primer nivel abordado “**Sistema Subdirección ATP**”, mediante la recogida de datos se identifican nudos críticos presentes en la gestión. A través de las **entrevistas realizadas**, los encargados evidencian una serie de prácticas asociadas a aspectos administrativos y de supervisión, ante la pregunta ¿cuál es el propósito o de qué se encarga el área que lidera?, encargado 1, señala que:

*“Esta área solicita a los establecimientos los informes de la agencia de calidad para ver cómo están los resultados y supervisar que los PME estén dentro de los plazos, entre otras cosas administrativas” (QUIÉN LO DIJO?)*

Esto sin duda refleja poca claridad sobre su rol, lo cual se relaciona a la desconfianza que manifiestan los equipos directivos frente al trabajo que realiza la subdirección, ante la consulta sobre cómo es la relación que existe con los establecimientos educacionales señalan que

*“no es muy buena, ya que ellos tenían altas expectativas en este sistema y la verdad ni nosotros tenemos muy claro lo que debemos hacer”*

, por otra parte, se establece que existe una muy marcada desarticulación entre áreas sin espacios para la coordinación y trabajo en equipo, puesto que señalan que:

*“la verdad es que nos reunimos bien poco, faltaba alguien que articulara y nos ayude a focalizar lo que debemos hacer y poder actuar de manera coordinada, porque hoy cada uno actúa por su lado, respondiendo diversas tareas que se presentan en el momento por lo general y asociadas al área de compras, contrataciones, casi nada de lo técnico pedagógico”*,

al consultar si conoce los procesos asociados a labor técnico pedagógica, se alude a temas de asistencia, plataforma SIGE, SAE, PIE, entrega de textos escolares, por tanto, esto refuerza la idea de la gestión centrada en los procesos administrativos. En relación a la organización del trabajo, manifiestan que se basan principalmente en el cumplimiento de convenios y planes, como instrumentos de gestión, mediante la realización de informes y solicitud de evidencias. Esto sin duda denota una falta de apropiación de las Políticas educativas, y desde luego como éstas se traducen a prácticas para fortalecer la gestión de los establecimientos en función del aprendizaje de los estudiantes, por otra parte, la escasa visión compartida, disminuye las posibilidades de generar una coherencia sistémica que apunte hacia la transformación del sistema, como lo plantea la nueva Ley N°21.040 de Educación Pública, que en su artículo 18 letra d señala entre las funciones y atribuciones de la nueva

institucionalidad está, “**Diseñar y prestar apoyo técnico-pedagógico** a la gestión de los establecimientos educacionales de su dependencia. En particular, diseñarán y prestarán apoyo a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de dichos establecimientos. El apoyo técnico-pedagógico deberá **orientarse y responder a las necesidades de cada comunidad educativa**, para lo cual deberá **considerar** los contenidos establecidos en los **proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento educativo** de cada establecimiento”.

Desde la realidad detectada, la mirada está muy lejos de estar centrada en el aprendizaje, aun cuando la mayoría de los funcionarios de la subdirección ATP son docentes, muchos de ellos han ocupado cargos administrativos en la antigua administración municipal, por tanto, existe una lejanía y descontextualización del aula, lo que dificulta la validación de los equipos de la unidades educativas hacia la labor de la unidad sostenedora..

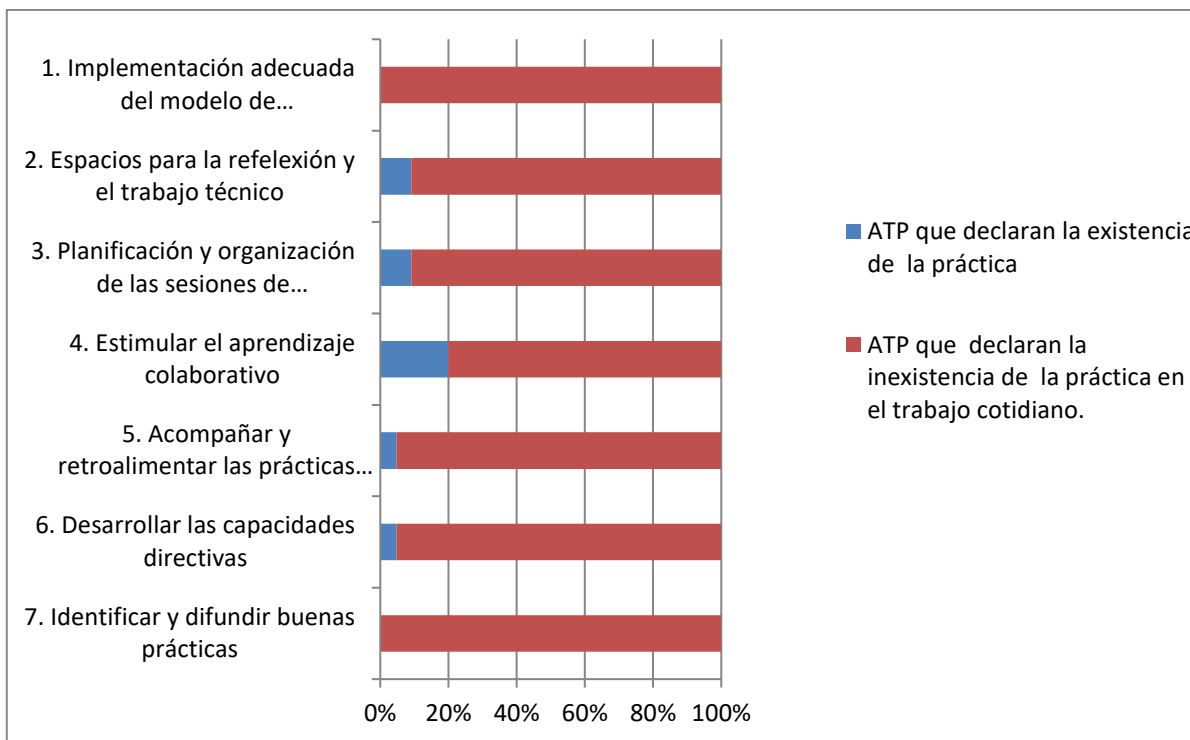
Por otra parte, la escasa existencia de instancias de formación, disminuye las posibilidades de desarrollar las capacidades del equipo.

C. En cuanto al nivel “**Asesores Técnico Pedagógicos**” se logró establecer que **no existe claridad sobre su rol, aludiendo a que se encargan principalmente a “supervisar”** el cumplimiento de la normativa, responder a denuncias realizadas a la superintendencia de educación. En el cuestionario implementado, frente a la consulta sobre qué necesidades identifica en sí mismo para realizar un mejor trabajo, la mayoría destaca que no dominan el currículum vigente, desconociendo como apoyar a los establecimientos en la gestión pedagógica, al ser consultados sobre a qué se le destina más tiempo, señalan que *“todo lo relacionado a la normativa, ordenar las escuelas, que todas tengan los planes, muchas escuelas estaban acostumbradas a que todo se los hacía el DAEM, desde la asistencia hasta el PME o bien se contrataban ATEs para hacer ese trabajo, entonces ahora hay que pasarles desde la circular número 1 a los colegas directivos”*. Esto devela sin duda, donde está el foco de la asesoría, puesto que el tiempo se destina a “ordenar las escuelas” instruir a los directivos escolares sobre temas normativos, dejando a la deriva los aspectos técnico pedagógicos que contribuyen a fortalecer el foco en el aprendizaje.

Al consultar sobre las áreas de crecimiento que identifican en su rol de ATP, señalan que, *“es necesario trabajar lineamientos comunes de trabajo y comunicación con los establecimientos. Destacar un lenguaje común y demostrar que existe un equipo consolidado. Debemos trabajar en el desarrollo profesional de cada uno de nosotros para ayudar a generar esos lineamientos comunes. Otra área de crecimiento es lograr diseñar instrumentos para la gestión que sean u aporte a los establecimientos”* la mayoría coincide en que es necesario desarrollar un trabajo cohesionado, puesto que la practica más frecuente es el trabajo aislado, lo que genera que prevalezcan las visiones individuales, basadas en las creencias personales, recurriendo por lo general a la práctica intuitiva, en este mismo sentido, otro de los profesionales de apoyo a los establecimientos, reafirma estas apreciaciones a través de sus dichos *“Necesitamos fortalecer el rol que cumple cada integrante del equipo en lo que respecta a la especialización que debemos tener según el rol que cumplimos. - Necesitamos redistribuir funciones en el equipo, haciendo más equitativas las responsabilidades, necesitamos analizar y levantar criterios comunes para el rol que desempeñamos, específicamente como ATP de EE focalizados. En diversas oportunidades vemos que por situaciones similares se toman decisiones diametralmente opuestas dependiendo de cada ATP, hecho que nos desacredita como equipo”*.

En relación a la existencia de prácticas claves en la gestión de un acompañamiento efectivo a los centros escolares, se establecen los siguientes resultados

Figura 3. Resultados evaluación de prácticas asociadas al acompañamiento técnico pedagógico.



(Fuente elaboración propia)

Al analizar el gráfico se establece, que si bien existe un “*modelo de acompañamiento técnico pedagógico*”, cuyas bases fueron construidas por la DEP, no se encuentra apropiado en los ATP, solo algunos declaran dominar medianamente dicho documento, en este sentido la implementación del modelo durante el tiempo de instalación del SLEPCA ha sido asistemática, con una frecuencia esporádica de visitas a establecimientos y por lo tanto, representan más bien un acercamiento de los ATP hacia los establecimientos, más que desarrollar un modelo de acompañamiento. Por otra parte, ante la pregunta si existen espacios para la profundización, “*reflexión y trabajo técnico*”, solo algunos declaran haber participado en instancias de apropiación y corresponden principalmente a los encargados de área. En cuanto a la “*Planificación y organización del trabajo*”, no existen lineamientos que promuevan una estandarización de las prácticas de liderazgo intermedio para dar calidad al proceso y propiciar una coherencia sistémica en torno a la implementación del apoyo.

En cuanto a “*estimular el aprendizaje colaborativo entre los equipos directivos*” es la que obtuvo mejores resultados, sin embargo, se refiere principalmente a compartir formatos y materiales como orientaciones y recursos ministeriales.

Por su parte, en la práctica asociada al “*acompañamiento y retroalimentación de las prácticas directivas*”, solo 2 hacen alusión a retroalimentar usando como referente el MBD&LE, pero como una acción más bien declarativa desde el discurso sobre la importancia de este referente.

En relación al levantamiento “*Identificar y compartir buenas prácticas*” nadie declara realizar dicha acción.

Otro aspecto considerado en los instrumentos aplicados es comprobar la existencia de espacios para la formación y desarrollo profesional, indagar sobre cómo se desarrolla y fortalece el rol de los ATP, en términos generales, no existen espacios implementados con una lógica intencionada al desarrollo de capacidades, pues los escasos momentos que han tenido durante el año y medio de funcionamiento han sido espontáneos o emergentes, actividades asistemáticas sin un propósito definido, lo que se traduce en una hacer por hacer, sin impactar en la transformación de las prácticas de los profesionales. Al consultar sobre dónde identifican sus necesidades formativas, 16 de los 20 encuestados contestaron que en temas asociados a la gestión pedagógica y curricular y de liderazgo escolar.

**D. RESULTADOS DIAGNÓSTICOS nivel de Redes de Mejora Educativa** Las prácticas con menor porcentaje de logro en relación a la dimensión 1, fueron *reflexionar sobre mis prácticas de liderazgo pedagógico y resignificar mis creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje*. En tanto, en la dimensión número 2, Prácticas de liderazgo educativo, la que obtiene los resultados más bajos corresponde a *Liderar los procesos de enseñanza aprendizaje*, mientras que en la tercera dimensión abordada la práctica que menos se evidencia según la percepción de los integrantes de las redes es *Retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los directivos escolares*. En términos generales sobre los resultados de las prácticas analizadas a través del cuestionario no sobrepasan un de 50% de logro.

Al dialogar en torno a los resultados de la encuesta los directivos identificaron como nudos críticos, la necesidad de “*despejar los temas administrativos del SLEPCA para que las redes de mejora no sea una catarsis*”, por otra parte, manifiestan que “*es importante que el asesor tenga habilidades blandas, seguir profundizando en el apoyo hacia los docentes*” en este sentido, se devela que el acompañamiento no tiene un propósito definido, lo cual es

reafirmado por los siguientes comentarios, *“debe existir una mayor organización de redes, aportes, objetivos, respuestas efectivas y una verdadera posibilidad de compartir experiencias y trabajar colaborativamente.* Enfatizando en que al momento del traspaso del sistema municipal hacia el nuevo sostenedor *“Se produjo un estancamiento en el caso de algunas redes durante el traspaso”*.

Finalmente al analizar los resultados del pre test y de acuerdo a los relatos de los directivos participantes de ambas redes, se logra establecer un marcado foco en los aspectos normativos, cargado de un sesgo administrativo y burocrático, por otro lado, lo que es considerado como reflexión crítica, corresponde a un diálogo a nivel anecdótico y experiencial.

**E.** En el cuarto y último nivel analizado, **Unidad Educativa**, el levantamiento del diagnóstico se realiza a partir de la identificación y evaluación de prácticas priorizadas en el contexto de emergencia sanitaria, establecidas en el modelo de desarrollo de capacidades propuesto por la DEP, el cual contempla 5 dimensiones, 11 subdimensiones y 11 prácticas de liderazgo, que surgen de diversas fuentes de información existentes, tanto a nivel nacional e internacional, siendo la más relevante el MBD&LE, Marco para la Buena Enseñanza, Estándares Indicativos de Desempeño, investigaciones, estudios y publicaciones de los centros de liderazgo CEDLE, Líderes Educativos, CPEIP, entre otros. (DEP, 2020).

Al analizar resultados educativos del establecimiento se evidencia una tendencia a la baja, un gran porcentaje de estudiantes, ubicados entre los niveles insuficiente y elemental en los últimos años, por ello es necesario avanzar en el análisis acostumbrado a examinar cifras numéricas, y guiar la reflexión a las prácticas que los docentes realizan en el aula.

En segundo lugar de influencia sobre los aprendizajes, se encuentra el liderazgo directivo, tanto Directora como UTP deben replantear sus sistemas de acompañamiento a los docentes, es decir, cómo se están liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que muchas de las actividades que se realizan, no impactan en el desempeño profesional docente.

A partir de la evaluación de centro, mediante la rúbrica DEP, se establece que la práctica a focalizar para el acompañamiento al establecimiento es desarrollar un **sistema de retroalimentación de las prácticas docentes**, puesto que si bien existen algunas al interior

del establecimiento, se enfocan más bien en aspectos de forma, enmarcándose en lo que Bolívar (2010) denomina “demencia de la microgestión”, donde priman los criterios intuitivos, centrados en el cumplimiento de la tarea y la sobrevaloración a los formatos, por tanto, no involucran una transformación de las prácticas docentes asociadas al fortalecimiento del núcleo pedagógico.

Al realizar el análisis contrastando las dimensiones, subdimensiones y prácticas de la rúbrica con los datos del establecimiento y la autoevaluación, se establece la siguiente matriz de diagnóstico.

Tabla N° 7 Cuadro resumen diagnóstico de prácticas y capacidades de EQUIPOS DIRECTIVOS de un liceo de asesoría directa

Dimensión	Sub-dimensión	Prácticas prioritizadas	Línea base	Justificación	Capacidad
Gestión de recursos	Evaluación y retroalimentación de la práctica	Establecen un sistema de monitoreo y seguimiento de la práctica docente en periodo de contingencia, analizando con frecuencia, los hallazgos en el proceso,	1 Nivel débil	Si bien existen mecanismos de retroalimentación, es una práctica que recae principalmente en algunos profesionales, los cuales se encargan de	<b>Retroalimentar la practicas:</b> <i>Capacidad de entregar a otro una visión que permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados y el establecimiento de compromisos de</i>

		destacando fortalezas e identificando áreas de crecimiento abordables en el corto plazo de manera precisa.		revisar e entregar las orientaciones en base a sus conocimientos o creencias, es necesario elaborar un instrumento que permita orientar y retroalimentar las prácticas, promoviendo la autoevaluación y reflexión crítica.	mejora. <b>Proponer y desarrollar innovaciones pedagógicas:</b> <i>Capacidad de para crear, absorber, adaptar y transformar determinadas formas de hacer las cosas a las nuevas necesidades que surgen para potenciar los aprendizajes.</i>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 4.2 Fase de Implementación

### **Objetivo específico N°2:**

Influenciar desarrollo de prácticas directivas escolares tendientes a mejorar el núcleo pedagógico a través de un plan de fortalecimiento del liderazgo intermedio de los ATP del servicio local Costa Araucanía

Para desarrollar el objetivo N°2 de este estudio se establece el siguiente plan de acción, el cual tiene por foco desarrollar las capacidades de liderazgo intermedio, directivas, e incorporar mejoras a la gestión de la subdirección ATP, poniendo al centro el aprendizaje de los estudiantes del SLEP Costa Araucanía.

Tabla N°8 Plan de Mejora

Quiénes	Qué se hizo	Evidencia
<b>Sistema SLEPCA</b>	Plan de trabajo para subdirección que involucre la articulación de las 3 áreas y los diversos instrumentos de gestión del SLEPCA.  Reuniones de coordinación  Plan de Co-formación  Evaluación de la implementación y resultados.	Plan de trabajo  Apuntes de los ATP.  Actas de sesiones.  Evaluación de jornadas de co-formación  FODA
<b>Asesores</b>	- Jornadas de apropiación del modelo de Acompañamiento Técnico Pedagógico.  - Seguimiento y monitoreo del ciclo de acompañamiento.	Programa de las jornadas, material de apoyo audiovisual.  Actas de sesiones.  Planes de acompañamiento.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniones técnicas sistemáticas</li> <li>- Acompañamiento y retroalimentación</li> <li>- Autoevaluación de las prácticas</li> <li>- Trabajo colaborativo</li> </ul>	<p>Evaluación de jornadas de trabajo.</p> <p>Informe de implementación y evaluación del impacto del proceso de acompañamiento 2020</p> <p>Evaluación líderes escolares</p> <p>Autoevaluación de prácticas ATP</p>
<b>Redes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico</li> <li>- Acompañamiento Técnico Pedagógico.</li> <li>- Planificación y evaluación de las sesiones de trabajo.</li> <li>- Compartir experiencias de aprendizaje implementadas desde el diseño, implementación y resultados.</li> <li>- Reflexión crítica sobre las prácticas y decisiones pedagógicas.</li> </ul>	<p>Plan territorial de redes</p> <p>Plan de trabajo de cada red</p> <p>Actas</p> <p>Diagnóstico</p> <p>Evaluación de cierre anual</p>
<b>Unidad Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico de prácticas y capacidades de equipo de liderazgo Unidad Educativa.</li> <li>- Co-construcción plan de acompañamiento con foco en el desarrollo de capacidades de liderazgo pedagógico y la retroalimentación de las prácticas docentes.</li> <li>- Sesiones de acompañamiento</li> <li>- Talleres con docentes.</li> <li>- Retroalimentación plan de aprendizaje.</li> <li>- Análisis y retroalimentación PEI</li> </ul>	<p>Diagnóstico</p> <p>Plan de acompañamiento</p> <p>Rúbrica modelo desarrollo capacidades.</p> <p>Rúbrica planes de aprendizaje.</p> <p>Actas de sesiones de acompañamiento.</p> <p>Evaluación sesiones y jornadas</p> <p>Informe técnico avance plan de acompañamiento.</p>

### **4.3 Fase de evaluación del impacto**

**Objetivo específico 3:**

Evaluar la incidencia del liderazgo intermedio de los ATP a través de la transformación de prácticas de liderazgo de los equipos directivos con foco en el mejoramiento del núcleo pedagógico

Para responder al objetivo N°3 de esta AFE, se analizan los por cada uno de los niveles abordado en el diagnóstico:

- A. Nivel sistema Subdirección ATP.
- B. Nivel Asesores Técnico Pedagógicos.
- C. Nivel Redes de Mejora.
- D. Nivel Unidad Educativa.

A. Como resultado de las acciones del plan de mejora asociado al nivel “**Sistema Subdirección ATP**”, se puede establecer que ha existido una mejora significativa tanto, en la coordinación, propósitos y focos de la gestión.

**A.1. A través del discurso de los directivos escolares, mediante la técnica de grupo focal se desprende que:**

En relación a la categoría **foco de la gestión de la subdirección ATP** señalan que “*hoy el foco está centrado en el aprendizaje de los y las estudiantes, no tanto en lo administrativo*”, develando una evolución positiva hacia la transformación del núcleo pedagógico. Por otra parte, destacan que hoy la gestión de la UATP “*responde a la realidad del EE, está más cercana al contexto, se respeta la gestión de los establecimientos y se realiza un trabajo productivo*”, en este sentido podemos asociar este cambio al liderazgo ético, entendiendo su relación con el propósito moral de mejorar la educación que reciben las niñas, niños, jóvenes y adultos, especialmente aquellos que provienen de grupos sociales desfavorecidos o desaventajados, como es el caso del territorio Costa Araucanía. Este propósito moral da un sentido de urgencia a la labor de enseñanza que realizan las escuelas y pone en el centro de las preocupaciones y acciones pedagógicas el aprendizaje de los estudiantes (Day y Gurr, 2014).

En cuanto a la categoría establecida como **relación entre la subdirección y los establecimientos educacionales**, señalan que “*se ha mantenido un vínculo contante con las escuelas, ha existido un cambio en la mirada en el acompañamiento, hoy existen buenas relaciones y confianza*”, en este sentido se evidencia una evolución positiva de la percepción que tenían a comienzos del mes de marzo 2020. Tanto en el discurso de los directivos, como en la revisión bibliográfica, la confianza ha surgido como un tema fundamental dentro de los cambios necesarios para generar una cultura colaborativa. Con el propósito de establecer una relación sostenible, los líderes intermedios a cargo de los SLE, deberán poner gran esfuerzo en construir una relación de confianza con los establecimientos escolares, que genere un ambiente constructivo y reflexivo para la mejora (González, González y Galdames, 2015). Desde esta base de confianza, se puede potenciar un trabajo verdaderamente participativo con los equipos directivos y las comunidades educativas en general.

Por su parte la categoría asociada a la **organización del trabajo y visión compartida**, señalan que *“está todo más ordenado y normado”*, haciendo hincapié que se evidencia una lógica de trabajo organizado y coordinado, agregan que *“existe una mayor organización, aportes, objetivos claros, respuestas oportunas y efectivas”* además destacan la cohesión que muestra el equipo ATP, señalando *“que de apoco se ha visto un lenguaje común entre los ATP, las orientaciones son claras y ayudan mucho a la gestión, se ven propósitos claros que están alineados a lo que las escuelas necesitan”*. Una de las exigencias que pone la Ley 21.040 es avanzar hacia la transformación del sistema educativo chileno, en términos de calidad y equidad, donde los SLEP representan el liderazgo intermedio entre el estado y los establecimientos educacionales, para lograr las transformaciones que requiere la Nueva Educación Pública, una de las prioridades que deberán asumir quienes se desempeñan en este nivel es, precisamente, construir una visión compartida (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park, 2012; Benedetti, 2010). Su función será guiar a la comunidad educativa del territorio hacia el logro de metas comunes, facilitando la adaptación de los establecimientos en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy. La construcción de una visión compartida a nivel territorial es, así, clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

En relación a la categoría **cambios evidenciados en la gestión de la subdirección ATP**, manifiestan que *“existen distintos niveles de acompañamiento, se han fortalecido las redes territoriales y se han creado otras que han involucrado a otros líderes escolares ayudándolos a fortalecer sus conocimientos”*, por otra parte señalan que *“se ha notado un crecimiento en conocimientos técnicos de los asesores, hoy se cuenta con un acompañamiento que en años anteriores hacía falta”*, ideas que son reforzadas mediante la afirmación de que *“hoy existe una nueva propuesta de acompañamiento, se ha fortalecido el rol directivo gracias a la ATP, ha existido una mejor comunicación, se ve un trabajo más consistente, con propósitos y procesos claros”*. Por otra parte, señalan que *“ hoy se nota la intención de avanzar hacia una mirada territorial, donde las jornadas que hemos tenido han servido para conocernos, darnos cuenta que hay muchas cosas que hacemos bien, y también rescatamos experiencias de otras comunas, ha sido muy agradable, aunque agotador, tener la posibilidad de compartir con equipos de todas las comunas, los encuentros territoriales han sido un gran*

*avance y un tremendo acierto, hace mucho estábamos a la espera de lineamientos claros y que no se vea tanta disparidad entre las decisiones de un establecimiento y otro, eso principalmente por las señales que se dan a los apoderados, no se trata de que seamos todos iguales, pero que tengamos un mismo enfoque”* Estos cambios a los cuales hacen alusión los directivos, pueden asociarse al tipo de liderazgo transformacional, donde la transformación no pasa por imponer y exigir un cambio a quienes trabajan y estudian en el establecimiento, sino que requiere del director, en este caso los líderes intermedios, saber movilizar lo mejor de todas las personas a las que le corresponde liderar, construir con ellos el sentido de urgencia y llevar adelante las acciones necesarias para promover los cambios personales y comunitarios que permitan alcanzar las metas y expectativas que la sociedad entera pone en sus escuelas, colegios y liceos (Leithwood et al, 2006).

**A.2. En relación al análisis FODA implementado a nivel de Subdirección ATP se desprende que:**

Existe una alta valoración hacia la **organización del trabajo y confianza generada**, *“Contamos con el respaldo y confianza de nuestros encargados/as de área y subdirectora. - Tenemos autonomía para tomar determinaciones. -La gestión del equipo tiene objetivos claros que orientan nuestra labor. -Nuestro foco es el proceso de aprendizaje de los estudiantes”*, en este sentido señalan además que *“se ha generado un equipo organizado, con metas claras, lo que ha permitido tener un mejor acercamiento a los establecimientos y lograr validez como equipo UATP, lo que ha aumentado el compromiso por parte de todos los actores”*.

En cuanto al fortalecimiento de una **visión estratégica compartida** señalan que *“se cuenta con una ruta clara hacia donde debemos ir, se ha puesto al centro de la gestión el aprendizaje de los estudiantes”*, en este sentido se destaca el trabajo realizado sobre los instrumentos de gestión del servicio, a través de este análisis se permite desarrollar una **coherencia sistémica**, que facilita la comprensión del rol, los principios de la gestión y el sentido estratégico con proyección a largo plazo. Lo que suele pasar, es que la avalancha de urgencias y retos cotidianos termina por restar tiempo al líder de construir una visión, no obstante, es mucho

más fácil lidiar con las urgencias y desafíos del día a día si el líder tiene una visión clara, precisa y consensuada sobre qué realmente se quiere lograr educativamente en el territorio (Kay y Greenhill, 2013).

Por otra parte, en relación al **Desarrollo de Capacidades** existe una alta valoración de los espacios para el desarrollo profesional *“los espacios de co-formación han sido un acierto, ya que permiten desarrollar nuestras capacidades y tener un lenguaje común y apoyar de mejor manera a los establecimientos”*, estos espacios, que cuentan con un diagnóstico y un plan definido, les otorgan mayor seguridad a la hora de enfrentar a los equipos directivos, lo que se traduce en un aumento en el compromiso y satisfacción por la labor que realizan. De este modo se rescatan las capacidades que existen en el equipo y se ponen al servicio de los demás. Hoy, existe una articulación intencionada entre el área de Mejora Continua y Formación y Desarrollo Profesional, práctica que se potencia a partir del plan de mejora implementado.

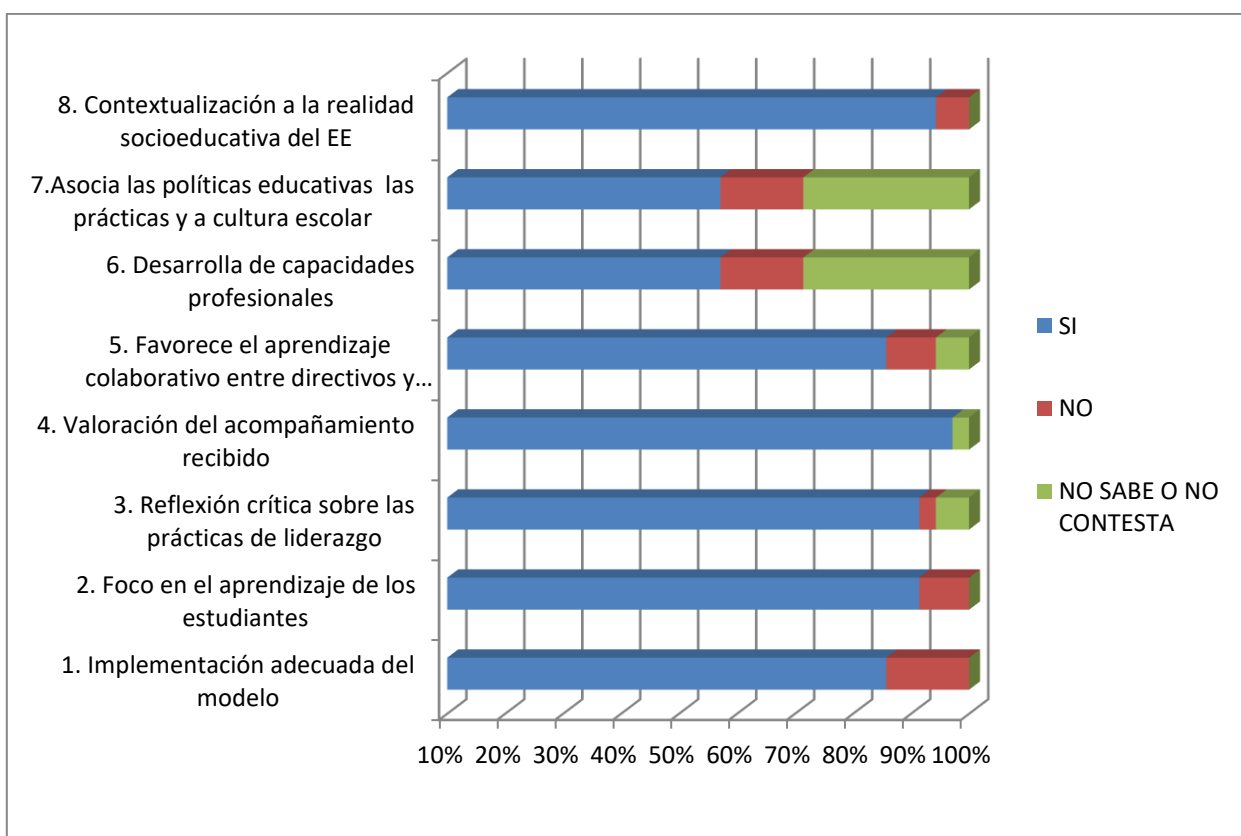
La evidencia en sistemas que han desarrollado y profesionalizado el nivel intermedio, nos indica que sus acciones tienen una influencia indirecta en el mejoramiento de los aprendizajes, la cual pasa, principalmente, por restablecer las condiciones para dicha mejora, tanto en los territorios como en las escuelas y liceos (Daly y Finnigan, 2016; Leithwood y Azah, 2016). En este sentido, los esfuerzos se han concentrado en fortalecer las capacidades profesionales del equipo de la UATP, a fin de generar un lenguaje común, una comprensión del rol como líderes intermedios, desarrollar una responsabilidad compartida frente a los resultados de aprendizaje de los estudiantes del territorio y generar lineamientos en función de las necesidades de apoyo y capacidad de respuesta de los establecimientos, es decir, diseñar la mejora considerando el contexto escolar en primer lugar.

Por otra parte, la oportunidad de trabajar conjuntamente con colegas permite: (a) construir nuevas relaciones y propósitos, (b) indagar sobre el conocimiento en uso, (c) ampliar el pensamiento hacia nuevas comprensiones, respecto a los problemas y tareas que enfrentan en su ejercicio profesional, (d) desplegar estrategias para resolver problemas auténticos a su labor pedagógica, y (e) generar conocimiento compartido (Mendez Zaballo, 2012).

**B.** En cuanto al nivel asociado a los **Apoyos territoriales o ATP**, los resultados corresponden a los dos instrumentos aplicados, evaluación de los equipos directivos en relación al proceso de acompañamiento y la autoevaluación de los asesores sobre sus prácticas de acompañamiento, realizando un análisis comparativo en el test aplicado en marzo 2020 y el post test en diciembre.

**B.1. Sobre la evaluación del proceso de acompañamiento los equipos de liderazgo de los establecimientos educacionales focalizados, señalan:**

Figura 4. Resultados valoración de los equipos directivos al acompañamiento técnico pedagógico recibido entre marzo y diciembre 2020.



(Fuente elaboración propia)

A partir de la figura se define claramente una evolución frente a la percepción de los directivos en relación al acompañamiento recibido desde los ATP, en este sentido se destaca una alta valoración (ítem 4) obteniendo un 93% de aprobación, a partir del análisis de los resultados, señalan que *“existe una mejor Comunicación constante entre todos”* existiendo

una mayor *“Empatía, foco en lo pedagógico”*, además agregan que *“hay diferencias entre asesoría ATP SEREMI, en relación al enfoque actual del acompañamiento del sostenedor”*, agregan que hoy existe una *“mayor preocupación por parte de los ATP”* y que además se ve un *“apoyo significativo en la gestión pedagógica”* lo que es acompañado con los *“avances en las competencias del equipo”*. Por su parte, dentro de los ítems con mejores resultados también se encuentran la **“contextualización del acompañamiento”** (ítem 8) con un 91% y el **“foco en el aprendizaje de los estudiantes”** (ítem 2) con 90% de logro, *“felicitación al equipo ATP por la evolución que han tenido durante el presente año, ha existido una mayor cercanía y comunicación”*. Esto es acompañado de los resultados en cuanto al aporte que atribuyen al acompañamiento como un espacio para **“reflexionar críticamente sobre sus prácticas”** (ítem 3) con 90% de valoración. Por su parte, en relación al ítem 5 sobre *“si el acompañamiento **“favorece el aprendizaje colaborativo entre directivos y docentes”** se obtiene un 83% de logro, esto corresponde a que desde la coordinación se ha instado a abordar no solo los equipos directivos, sino avanzar hacia un mayor acercamiento hacia los docentes, si se quiere impactar en el núcleo pedagógico es necesario tensionar no solo las creencias de los directivos, por tanto, el acompañamiento debe generar espacios de reflexión y colaboración entre directivos y docentes. Así mismo, la **implementación del modelo de acompañamiento** es considerada adecuada (ítem 1) con un 83%, aun cuando aún se detectan áreas de crecimiento, como la apropiación de algunos ATP sobre el modelo. Mientras los ítems con menor porcentaje de logro corresponden a **“desarrollar las capacidades profesionales de los equipos directivos”** (ítem 6) con un 55% de aprobación, lo cual se relaciona a las propias capacidades del equipo ATP, en este sentido se establece la necesidad de continuar desarrollando y profesionalizando las prácticas de los asesores. Finalmente, en relación a si el acompañamiento desplegado ha servido para **“asociar la política educativa a las prácticas directivas y cultura escolar”** (ítem 7) obtiene un 54% de logro, se evidencian dificultades, puesto que aún se desarrolla a nivel discursivo como lo ideal que debería ocurrir al interior del establecimiento, existiendo dificultades para avanzar en términos de comprensión y apropiación de las orientaciones y cómo estas se traducen a prácticas.*

**B.2. La auto-evaluación de las prácticas de los asesores técnico pedagógicos en relación al proceso de acompañamiento, arroja los siguientes resultados:**

Figura 5. Resultados pre y post test “autoevaluación de las prácticas ATP”



(Fuente elaboración propia)

La figura 5 muestra los resultados obtenidos en la aplicación de cuestionario en el mes de marzo y el contraste obtenido en el mes de diciembre, reflejando que los ítems 2 y 3 son los que alcanzan un mayor incremento entre el pre y post test. En este sentido, el 100% de los participantes declara que existen *espacios para la reflexión y trabajo en equipo* (ítem 2) aumentando un 90% respecto al pre test. Del mismo modo, el 100% de los integrantes declaran que realizan una *planificación y organización de las sesiones de acompañamiento* (ítem 3), práctica que se ha visto igualmente incrementada en un 90%, en relación al pre test. Por su parte, los ítems 1 y 4 muestran que el 90% de los asesores han logrado implementar adecuadamente el modelo de acompañamiento, pasando del 0% que se presentaba en la primera aplicación del test y un aumento de 65% en relación a la *práctica de trabajo colaborativo*, en relación al pre test. En el caso del ítem 5 obtiene un 85% de logro, evidenciando que hoy acompañan y retroalimentan las prácticas directivas, reflejando un aumento de un 77%. Por otra parte, un 82% de los ATP participantes manifiestan que existe un foco en el desarrollo de capacidades directivas, presentando un aumento de 77% en relación a la aplicación del test inicial. Finalmente, el ítem 7 que evalúa el *identificar y*

*difundir buenas prácticas* logra un 67% siendo el más bajo en cuanto a resultados, sin embargo, de igual manera presenta un aumento de un 67%, siendo una práctica que no se visualizaba en la gestión de los ATP.

Para profundizar en los resultados cuantitativos, se realiza un análisis de contenido de la información cualitativa recogida en las notas de campo que contemplan testimonios y relatos espontáneos, realizadas en las instancias de reuniones técnicas y trabajo colaborativo, del cual surgen las siguientes categorías emergentes:

**Intercambio de experiencias y trabajo colaborativo**, a lo cual se recogen comentarios como *“Gracias, por la oportunidad de poder compartir el trabajo. A mí me sirve mucho igual, para ir consolidando aprendizajes que nadie ha dicho está bien o está mal. Es muy importante compartir experiencias para consolidar el conocimiento. Estaré siempre disponible para el equipo”*. En este mismo sentido, los ATP destacan la posibilidad de construir diversos instrumentos, que por una parte les ayudan desarrollar un lenguaje común, fortalecen sus capacidades técnicas y se sienten partícipes válidos en el equipo, como es el caso de la rúbrica para revisar los planes de aprendizaje, pauta de retroalimentación a los PEI de los establecimientos, Instrumentos como orientaciones técnico pedagógicas en tiempos de pandemia y ajustadas al contexto SLEP, *“me gusta mucho poder trabajar colaborativamente con mis colegas, eso es algo que antes no estaba, y hace que el trabajo sea más entretenido e interesante, aprendo de ellos y con ellos y también siento que apporto, muchas gracias por darnos estos espacios”*, *“Gracias colega, ahora siento que todos somos importantes y lo que uno no sabe lo puede consultar o resolverlo en conjunto, siento que puedo opinar sin temor a equivocarme, me siento muy bien trabajando en este gran equipo”*.

**Apropiación del modelo de acompañamiento técnico pedagógico**, en este sentido existe una alta valoración a las instancias de apropiación y profundización del modelo existiendo un trabajo de inducción antes del inicio de cada fase, *“estas instancias han servido mucho para comprender nuestro rol como asesores, antes llegábamos a los establecimientos y no sabíamos que hacer, lo más frecuente era consultar por el PME”*.

**Organización del trabajo**, *“antes en las escasas reuniones que teníamos, eran muy poco democráticas y por lo general terminábamos haciendo solo papeles, que si uno piensa ahora no tenían ningún sentido”*, *“ahora siento que llevamos un rumbo claro, sabemos lo que*

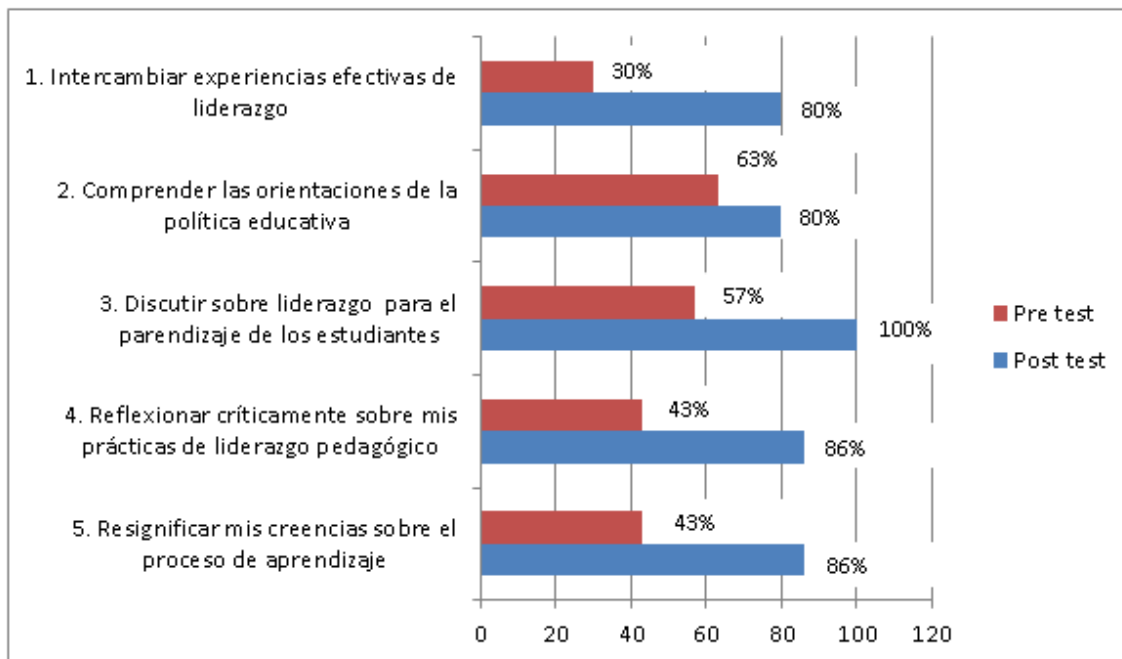
*tenemos que hacer y eso me da tranquilidad, porque hay tantos instrumentos y orientaciones que uno no sabe por dónde empezar”*

**Visión compartida,** *“creo que uno de los mejores ejercicios que hemos realizado ha sido analizar nuestro PEL, me he dado cuenta que cada uno de sus componentes pone los énfasis de nuestra gestión, los sellos, la misión, la visión y el modelo pedagógico centrado en el núcleo nos ayudaron a ver todo más articulado, el acompañamiento no tiene un foco distinto que nuestro plan estratégico, muchas gracias por ayudarnos a comprender y no sentirnos tan agobiados con tanta cosa separada”*

Estos hallazgos y testimonios dan cuenta que existe una mayor democratización y participación en la toma de decisiones, a su vez un avance significativo en la visión compartida que contribuye a desarrollar coherencia sistémica centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Tal como plantea Claxton (en González, 1995 p.214), es fundamental resituar el fenómeno del aprendizaje en el centro de la discusión, ya que solo comprendiendo el proceso de aprendizaje, podremos diseñar oportunidades reales que permitan que las escuelas logren su propósito último.

**C. En torno a los resultados obtenidos en las Redes de Mejora Educativa se establece que:**

Figura 6. Resultados pre y post test dimensión 1 “Capacidades directivas escolares”



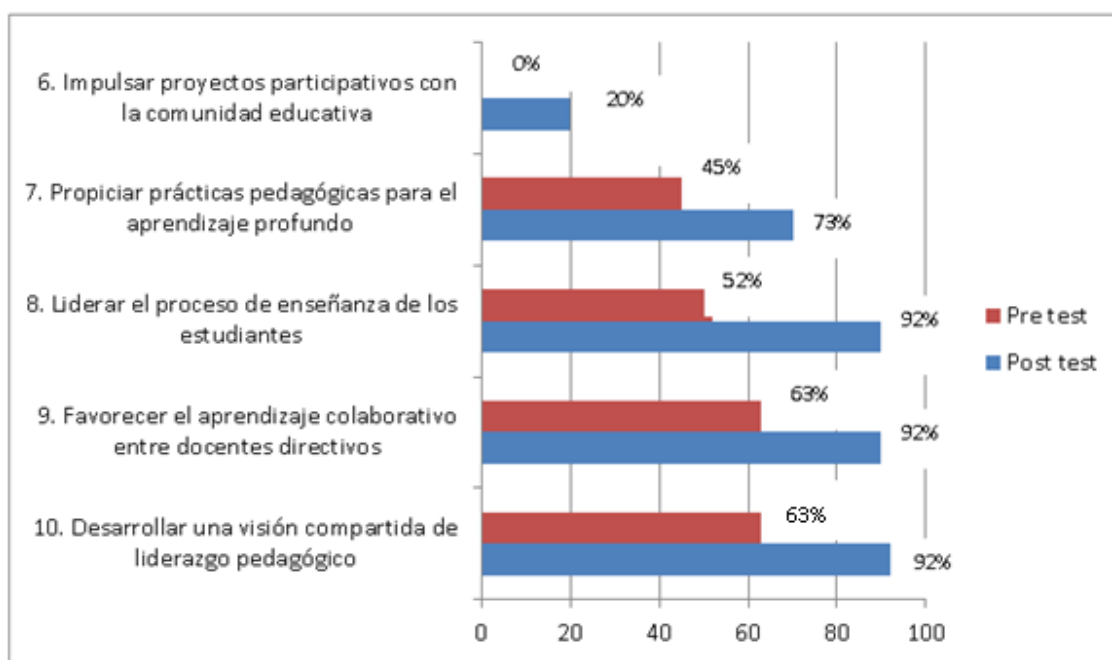
(Fuente elaboración propia)

La figura 6 muestra una notoria diferencia en la valoración de los directivos escolares para la totalidad de los ítems de la dimensión 1 “*Capacidades directivas escolares*”. La mayor diferencia se aprecia en el ítem 3 *discutir sobre liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes* el que alcanzó un 57% de valoración positiva en el pre test, a diferencia de un 100% alcanzado en el mes de diciembre. En el ítem 4, *reflexionar críticamente sobre mis prácticas de liderazgo pedagógico*, se observa el mayor incremento (43%) en relación al 86% alcanzado en la evaluación anual versus el 43% logrado en el pre test. Por su parte, el ítem 5, que está asociado a *resignificar mis creencias sobre el proceso de aprendizaje*, alcanza un 86% al final del acompañamiento del ATP, respecto del 43% del pre test, logrando un incremento de 43%.

En el ítem 2, que está asociado a *comprender las orientaciones de la política educativa* alcanza un 80% en la evaluación final, respecto del 63% del pre test, logrando un incremento de 17%. El ítem 1, *intercambiar experiencias efectivas de liderazgo* presenta un 80% en el post test y un 30% en el pre test, alcanzando un incremento en la valoración de 50%.

En este sentido, se destaca el avance significativo que ha experimentado la valoración de los equipos directivos sobre la contribución del trabajo en red en sus capacidades directivas escolares, por cuanto cada uno de los ítems presenta un nivel de logro superior al presentado en la aplicación del pre test. En este sentido, los directivos escolares destacan los avances en procesos de reflexión y profundización en los problemas de práctica, focalizando en la gestión pedagógica y aprendizaje de los estudiantes (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; Hargreaves y Fullan, 2012; Lee et al., 2014, Leithwood, 2018).

Figura 7. Resultados pre y post test dimensión 2 “Prácticas de liderazgo educativo”

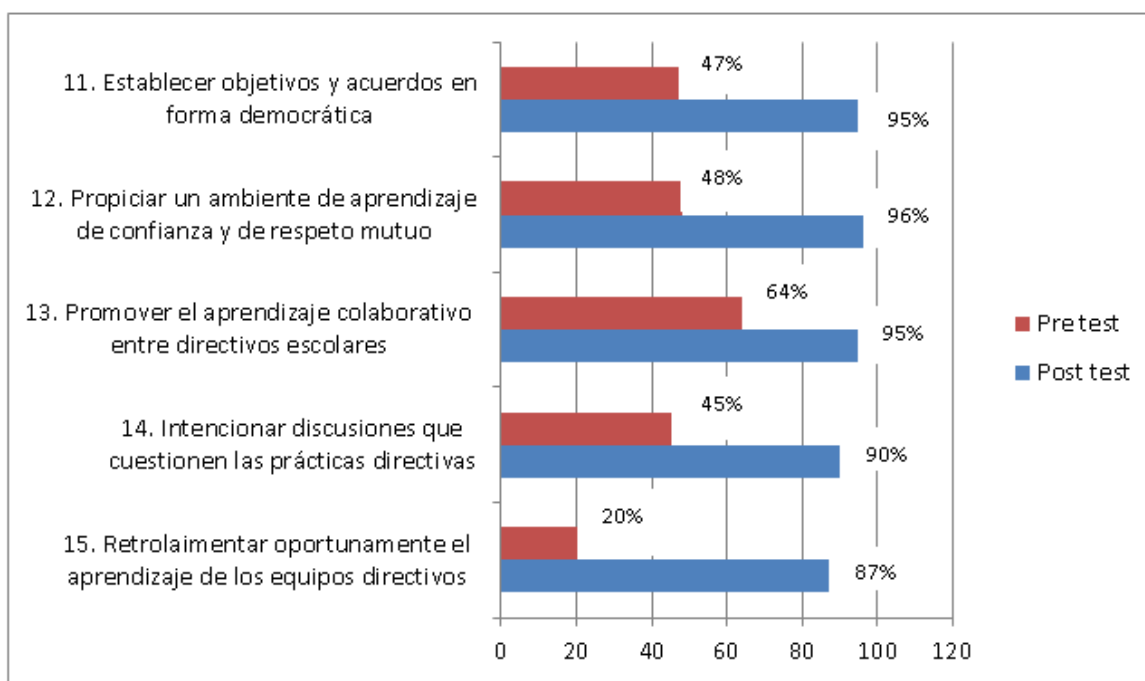


(Fuente elaboración propia)

Los resultados de la figura 7 evidencian un incremento en la valoración que los directivos escolares atribuyen a la totalidad de ítems de la dimensión “*Prácticas de liderazgo educativo*”. Se destaca el ítem 8, 9 y 10 con un 92% de logro, según la percepción de los directivos, es así como *liderar el proceso de enseñanza de los estudiantes* (ítem 8) aumenta 40%, mientras que *favorecer el aprendizaje colaborativo entre docentes directivos* (ítem 9) aumenta un 29% respecto al pre test, por su parte *desarrollar una visión compartida de*

liderazgo pedagógico aumenta .en un 29%. Asimismo, el 73% de los directivos escolares considera que se dan las instancias para *propiciar prácticas pedagógicas para el aprendizaje profundo* (ítem 7), incrementándose en 28% las valoraciones positivas respecto del pre test. Por su parte, el ítem 6 “*impulsar proyectos participativos con la comunidad educativo* si bien experimentó un aumento de un 20%, constituye una práctica que se debe fortalecer.

Figura 8. Resultados pre y post test dimensión 3 “Cultura de aprendizaje en red”



(Fuente elaboración propia)

La figura 8 muestra que los ítems 11,12 y 13 de la dimensión 5 “**Cultura de aprendizaje en red**” son los que alcanzan un mayor incremento entre el pre y post test. En este sentido, el 96% de los participantes señala que en la red se ha logrado *propiciar un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto mutuo* (ítem 12), aumentando un 48% respecto al pre test. Asimismo, el 95% de los integrantes señalan que ha sido posible *establecer objetivos y acuerdos en forma democrática* (ítem 11), presentando un aumento de 48% en relación al pre test. Por su parte, el ítem 13 muestra que el 95% de los integrantes valoran la red como un espacio que permite *promover el aprendizaje colaborativo entre directivos escolares*,

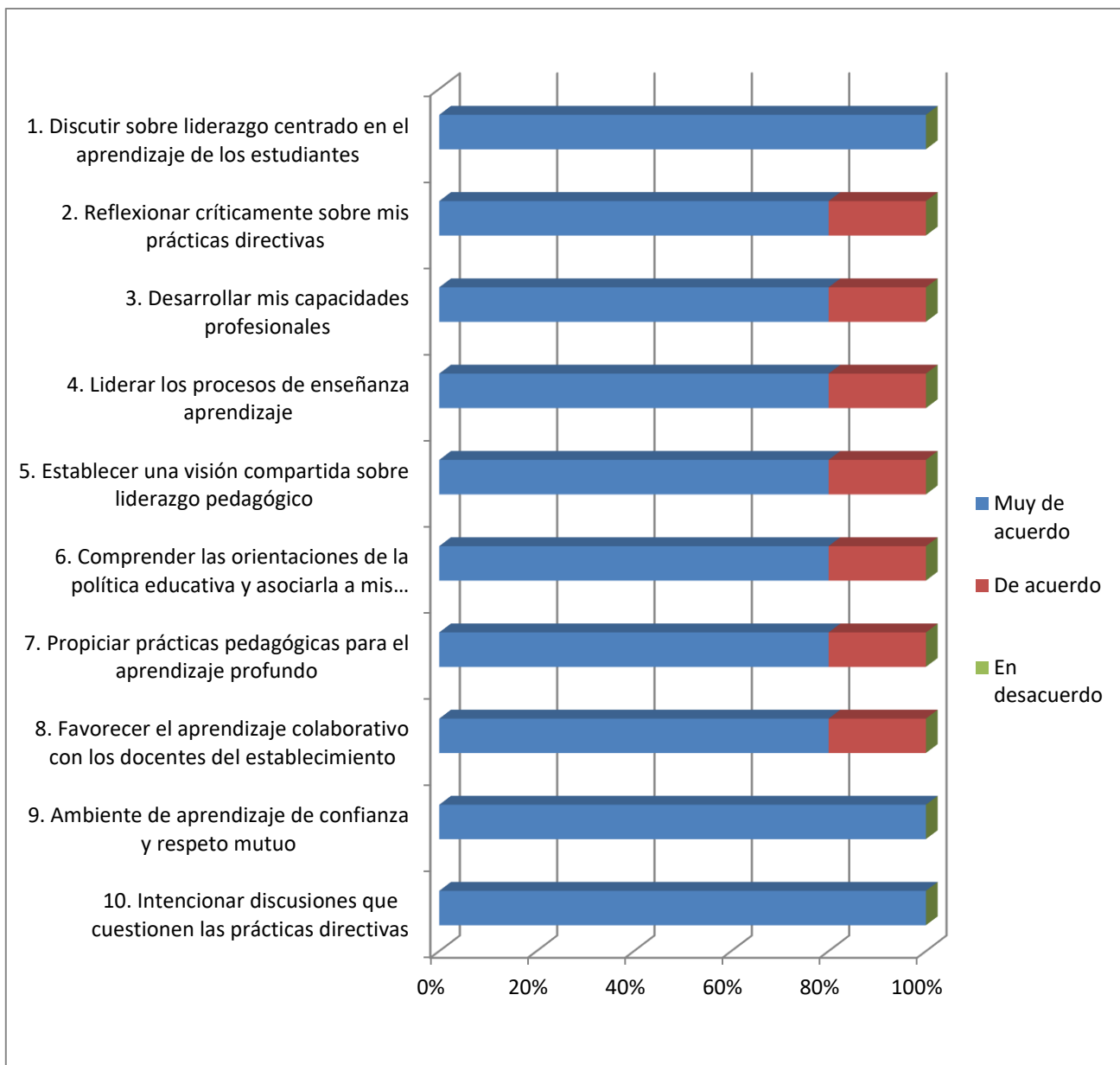
evidenciando un aumento de 31% en relación al pre test. Finalmente, el ítem 14 que se relaciona a *intencionar discusiones que cuestionen las prácticas directivas* en la red logra un 90% y el ítem 15 referido a la *retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los equipos directivos* obtiene un 87%.

En esta idea de trabajo en red, el líder intermedio y su equipo deben establecer condiciones para la instalación de redes de aprendizaje inter escolares. La entrega de recursos y sentido a directivos y docentes para que discutan, reflexionen, aprendan y busquen soluciones a problemas similares, es una excelente estrategia para empoderar y sostener el mejoramiento. Algunas de estas iniciativas pueden incluir reunir a directivos para que problematicen temas comunes, reunir a docentes por asignaturas o niveles e, incluso, diseñar espacios de discusión entre agentes del nivel intermedio, directivos y profesores (Anderson, 2003; Anderson et al., 2012; Dickson y Mitchell, 2014; Santos, 2015).

**D. En relación a las mejoras impulsadas en el establecimiento educativo se obtienen los siguientes resultados:**

#### **D.1. Valoración del proceso de Acompañamiento Técnico Pedagógico**

Figura 9. Valoración del acompañamiento técnico pedagógico.



(Fuente elaboración propia)

En relación a la figura 9 se establece que existe una alta aprobación de los integrantes del equipo de liderazgo del establecimiento sobre el acompañamiento recibido, en este sentido los ítems 1, 9 y 10 que obtienen una aprobación muy de acuerdo del 100% develando que ha que ha sido una oportunidad para *Discutir sobre liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes (item 1)*, en esta misma lógica creen que el espacio ha permitido *Intencionar discusiones que cuestionen las prácticas directivas (ítem 10)* más allá de las sesiones con la

ATP, además valoran que el acompañamiento se ha desarrollado en un *Ambiente de aprendizaje de confianza y respeto mutuo*. En cuanto a todos los demás ítems presentados en el gráfico obtienen un 80% de valoración muy de acuerdo y un 20% en acuerdo, en lo cual demuestra que ha sido un espacio significativo para *reflexionar críticamente sobre mis prácticas directivas (ítem 3)*, y que les ha permitido *desarrollar mis capacidades profesionales (ítem 4)*. Por su parte todos los integrantes del equipo de liderazgo del establecimiento señalan que le ha permitido concentrarse en *Liderar los procesos de enseñanza aprendizaje (ítem 5)*. Además consideran que el acompañamiento les ha contribuido para *Establecer una visión compartida sobre liderazgo pedagógico (ítem 6)*, y les ha permitido *Comprender las orientaciones de la política educativa y asociarla a mis prácticas directivas (ítem 7)*. Por su parte, reconocen que el acompañamiento le ha servido para *propiciar prácticas pedagógicas para el aprendizaje profundo (ítem 8)*. Asimismo, todos los líderes señalan que mediante la estrategia de acompañamiento ha servido para *Favorecer el aprendizaje colaborativo con los docentes del establecimiento*

Esta valoración sobre el proceso de acompañamiento se refuerza mediante los relatos obtenidos en reuniones y evaluaciones de talleres con los docentes del establecimiento.

Los temas tratados, muy oportunos y necesarios para mejorar nuestro centro educativo (directivo 1)

Todos podemos aportar nuestras ideas y participar activamente (docente 1)

Las instancias generadas han permitido conocer la opinión de mis colegas sobre el perfil del estudiante (directivo 2)

Tomar conciencia que nuestro perfil está descontextualizado, desactualizado y poder formular ideas acorde a los estudiantes que tenemos y estamos formando (docente 2)

Poder trabajar en equipo, logrando compartir ideas y pensamiento entre colegas, para luego exponer lo desarrollado con los otros grupos. (docente 3)

Darme cuenta que estamos trabajando conectados y como comunidad en pos de mejores aprendizajes para todos y todas las estudiantes de forma reflexiva y motivante. Reflexionar sobre nuestra propia práctica docente. (docente 4)

El trabajo realizado por dominio del aprendizaje profundo, permitió la posibilidad de generar opiniones, concretar ideas e intercambiar diferentes posturas, darnos cuenta que tenemos

mucho que mejorar y desafíos nuevos que alcanzar. Nos cuesta mucho ser autocríticos.  
(docente 5)

Estas apreciaciones develan la existencia de nuevas prácticas de liderazgo educativo de los líderes escolares y por otra demuestran que las diversas instancias desarrolladas les han servido para auto inspeccionar sus propias prácticas docentes y directivas, por otra parte, les han permitido establecer una visión compartida sobre lo que esperan lograr en sus estudiantes, y cómo deben actuar para que eso ocurra, estas oportunidades de trabajo colaborativo entre docentes y directivos, les han permitido desarrollar una relación más simétrica y avanzar en lazos de confianza. Este aprendizaje colectivo permitirá entablar diálogos reflexivos y discusiones más profundas qué y cómo se están haciendo las cosas y qué se puede hacer para mejorar (Louis y Lee, 2016). Asimismo, han asumido responsabilidades por el aprendizaje colectivo en base a diálogos honestos que contribuyan al logro de metas compartidas de mejora (Hargreaves y O'Connor, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a; Mukherjee, 2016). Por otra parte, se refuerza la idea que el liderazgo escolar influencia las capacidades, motivaciones y condiciones en que los docentes despliegan sus prácticas pedagógicas en el aula (Hargreaves & Fink, 2006; Leithwood et al., 2008).

## **RESULTADOS GENERALES:**

A partir de las acciones de mejora implementadas, los resultados demuestran que, tanto líderes escolares, como ATP muestran una alta valoración hacia la transformación que ha experimentado la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, mencionando como uno de los principales cambios el foco centrado en el aprendizaje de los estudiantes, la contextualización del apoyo a la realidad de los establecimientos educacionales, la organización de la gestión y la comunicación alcanzada durante el año lo que sin duda ha contribuido en términos de confianza.

Respecto al rol de los Asesores Técnico Pedagógicos, se evidencia un notable avance en las capacidades técnicas, lo cual ha permitido avanzar en la implementación adecuada del modelo de acompañamiento. En este sentido se reconoce que el principal recurso son las personas que trabajan en el territorio, privilegiando experiencias de desarrollo profesional

implementadas por los mismos profesionales, que están alineadas con las necesidades formativas y articuladas con el trabajo cotidiano (Aziz dos Santos, 2016).

Por otra parte, los equipos directivos valoran las redes de mejora educativa, como una oportunidad para favorecer el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos profesionales. En este sentido, asumen que se debe transitar hacia espacios más abiertos al diálogo y la reflexión.

En cuanto al nivel asociado a una unidad educativa, mediante la experiencia de apoyo directo, se puede establecer que, si bien al comienzo hubo rechazo al acompañamiento, este terminó siendo altamente valorado, tanto, por el equipo directivo, como por los demás miembros del equipo de liderazgo y docentes, en este sentido se reconoce la oportunidad de tensionar las prácticas, recibir retroalimentación oportuna y enfocar la mejora educativa en los aprendizajes de los estudiantes, en lo cual han notado avances tanto en el diseño de experiencias que apunten al aprendizaje profundo de los estudiantes y el trabajo colaborativo entre docentes.

Se relevan de manera general, las prácticas asociadas al trabajo colaborativo, las jornadas territoriales, encuentros que permitieron reunir a la totalidad de los líderes escolares del territorio, no solo a equipos directivos y docentes encargados de escuelas, sino también a encargados de convivencia escolar y coordinadores PIE, donde hubo espacio para que diferentes profesionales, como docentes de aula, educadoras de párvulos, pudieran compartir experiencias de innovación pedagógica, lo cual gracias a la oportunidad y aprendizajes a raíz de la emergencia sanitaria se pudo concretar exitosamente

## **CAPITULO V: CONCLUSIONES**

La tarea encomendada a la nueva institucionalidad de Educación Pública es muy desafiante y compleja, se espera que este nuevo sistema creado para garantizar el acceso y calidad en el

proceso educativo, progresivamente avance de acuerdo a estándares nacionales y políticas locales. Uno de los propósitos de la Ley 21.040 es que las familias recobren la confianza en el valor de la educación pública, viendo en ella la alternativa de calidad para los proyectos de vida de las y los estudiantes, sin distinción de condiciones de origen.

El artículo N° 18 de la ley 21.040, establece las funciones y atribuciones de los nuevos SLEP, entre las cuales se encuentra, diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales, ajustados a sus necesidades y características territoriales, implementación de iniciativas de desarrollo profesional y contar con sistemas de seguimiento, información y monitoreo que consideren tanto, la evaluación de procesos y resultados educativos. Asimismo, se consideran en los principios de la nueva ley, el mejoramiento sostenido de los procesos educativos, la colaboración y trabajo en red.

En este sentido, los líderes intermedios, en este caso los SLEP, poseen un rol estratégico en la gobernanza educativa territorial (Uribe y Berkowitz, 2018). Leithwood y Prestine (2002) por su parte, argumentan que el líder intermedio es fundamental para la traducción de políticas públicas, facilitando su posterior implementación en el nivel escolar. Siendo estas las principales tareas a abordar por los nuevos sostenedores, es necesario fortalecer las prácticas de los líderes intermedios.

En relación al objetivo específico 1: A partir de este estudio se logró evidenciar una herencia de prácticas burocráticas del anterior sistema municipal, siendo en la actualidad la responsabilidad exclusiva sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la gestión seguía asociada a temas de orden, control y supervisión, lo cual influye de manera negativa en las prácticas de los líderes escolares, provocando distracción y sobrecarga que no impacta en los aprendizajes de los estudiantes ni en el mejoramiento sostenido de la calidad educativa.

En relación al objetivo específico 2: A partir de los resultados del diagnóstico se estableció un plan de mejora en cuatro niveles de influencia, por una parte, a nivel de “Sistema Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico” denominado nivel 1, “Asesores Técnico Pedagógicos” correspondiente al nivel 2, “Redes de Mejora Educativa” nivel 3 y “Unidad Educativa” como nivel 4. Cuyo fin era “Favorecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y el mejoramiento escolar sostenido de los centros escolares a través del fortalecimiento del liderazgo intermedio de los Asesores Técnico Pedagógicos del Servicio

Local de Educación Pública para desarrollar aprendizajes profundos en los estudiantes del territorio Costa Araucanía”.

Para poder impulsar estos aprendizajes en el sistema educativo local, es necesario tener una comprensión compartida sobre el concepto de aprendizaje profundo. Según Beas, Manterola y Santa Cruz (2011). Así, la intención a través de la implementación del plan fue convocar a cada vez más líderes escolares, con el fin de fortalecer la alianza que se traduzca en más y mejores oportunidades de aprendizaje profundo para los y las estudiantes del territorio Costa Araucanía.

Objetivo específico 3: En este sentido, se puede establecer que cuando el líder intermedio y su equipo promueven la alineación pedagógica, los territorios se vuelven exitosos, ya que tienden a cautelar que sus estrategias de enseñanza estén alineadas con las políticas, recursos y herramientas curriculares. Cuando los profesores trabajan con un currículo similar, se facilitan espacios de colaboración, retroalimentación y mejoramiento y, además, refuerzan la visión territorial en la comunidad educativa.

En términos de las mejoras evidenciadas, se aprecia un notable avance en las capacidades técnicas de los ATP, una visión estratégica compartida entre los líderes intermedios y los líderes escolares con foco en el aprendizaje de los estudiantes, lo que ha contribuido a desarrollar una coherencia sistémica en favor de la mejora de la calidad educativa.

El desafío está en mantener y reforzar las estrategias implementadas, puesto que el contexto de emergencia sanitaria representó una gran oportunidad para impulsar las iniciativas de mejora.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

- Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En A. Datnow, A. Bolívar, & A. Harris, *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela, Once miradas* (págs. 71-112). Santiago: Ediciones UDP.
- Calvo (2014). *Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo*. En UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Cortez, M., Zoro, B., y Núñez, K. (Eds.) (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Cortez, M. (2018). Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI. Nota técnica N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos impresores S.A.
- Fullan, M. (2018). Liderar los Aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar. En A. A. Datnow, A. Bolívar, & A. Harris, *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela, Once miradas* (págs. 182-193). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Fundación Hewlett (2013). Deeper learning competencias. Recuperado desde: [http://www.hewlett.org/uploads/documents/Deeper\\_Learning\\_De\\_ned\\_April\\_2013.pdf](http://www.hewlett.org/uploads/documents/Deeper_Learning_De_ned_April_2013.pdf)
- Gajardo, J. (2019). Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile
- Hallinger, P. (2005). *Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away*. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). *What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement*. In K. Leithwood & P. Hallinger, *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Great Britain: Kluwer Academic.

- Hamui-Sutton, A., Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. Investigación en educación médica, 2(5), 55-60. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es).
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand oaks. California: Corwin.
- Hawley, W., & Valli, L. (1999). The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice, pp. 127-149). S. Francisco: Jossey-Bass.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación (4° Ed.). México: McGraw Hill Educación.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2004). Collaborative learning. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). *Transformational school leadership effects: A replication*. *School effectiveness and school improvement*. 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. and Jantzi, D. (1999), *the relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school*. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 10 No. 4, pp. 451-479..
- Mellado, M., & Chaucono, J. (2017). Liderazgo pedagógico: Una comunidad profesional de aprendizaje que reflexiona desde las creencias del profesorado. En F. Blazquez, A. Palomino, C. Villagra, & J. Miranda, *Liderazgo escolar y gestión pedagógica* (págs. 113-125). Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Mellado, M., Chaucono, J. & Villagra, C. *Psicología Escolar e Educacional*, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 541-548
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20370 Establece la ley general de educación*. Santiago. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=1087343&f=2017-11-24&p=>

- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago.
- Montecinos, C., & Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo profesional docente. *Docencia*, 52-61.
- Palomino, A. (2017). Liderazgo educativo como facilitador de la inclusión en la práctica docente. En F. Blázquez, A. Palomino, C. Villagra, & J. Miranda, *Liderazgo escolar y gestión pedagógica* (págs. 26-37). Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Pozo, C. & Simonetti, F. (2018). *¿Cómo indagar sobre aprendizaje profundo en centros escolares?* Instrumentos y orientaciones prácticas. Líderes Educativos. Santiago.
- Rincón, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje. *En Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (págs. 355-388). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Rincón, S. (2019). Liberar el aprendizaje, el cambio educativo como movimiento social. México: Grano de sal.
- Robinson, V. (2017). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En T. Bush, & V. Robinson, *Liderazgo Educativo en la Escuela, Nueve miradas* (págs. 45-80). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Santos Guerra, M. A. (2003). DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ QUÉ TIPO DE PROFESIONAL ERES. *Enfoques Educativos*, 70.
- Simonetti, F. (2019). *Aprendizaje de Adultos: liderando el desarrollo profesional docente*. Líderes Educativos Santiago.

- UNESCO. (2007). *El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe*. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2-22.
- Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Docencia Año XX Número 60. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El abc y d de la formación docente*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Weinstein, J. (2018). *Prácticas de liderazgo educativo en Chile, 10 años después*. Santiago: Centro de desarrollo de liderazgo educativo.
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). 'Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación'. Informe Técnico No. 8 LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Zoro, B. y Berkowitz, D. (2019). El rol de los líderes intermedios como comunicadores en el territorio. Nota Técnica N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

## ANEXOS

# RÚBRICA PLANES DE APRENDIZAJE EN TIEMPO DE EMERGENCIA SANITARIA

### 1. Foco del desarrollo de los estudiantes.

El plan incluye objetivos de aprendizaje priorizados y focalizados según criterios de factibilidad, trazabilidad y transversalidad, describiendo la forma en los abordará. Pone énfasis en el desarrollo integral de los estudiantes.

### 2. Bienestar del estudiante y las familias

El plan de aprendizaje describe medidas que dan cuenta de la preocupación por el bienestar del estudiante y de las familias, las actividades pedagógicas planificadas permiten un trabajo autónomo y flexible del estudiante y su apoderado, evitando una sobrecarga para ellos y se describen acciones de acompañamiento socioemocional para sobrellevar el periodo de aislamiento social

### 3. Prácticas pedagógicas

El plan incluye prácticas innovadoras y motivantes, basadas en metodologías para el Siglo XXI considerando las características de sus estudiantes. Muestra el trabajo articulado entre docentes, la transversalidad de objetivos de aprendizaje. Además es coherente al contexto particular de la familia.

### 4. Consideración del contexto como elemento clave para la planificación.

El plan muestra un conocimiento cabal de las características de su contexto educativo, especialmente la de sus estudiantes y familias, en las cuales fundamentan todas sus decisiones pedagógicas y estrategias diversificadas. (Medios de comunicación utilizados, recursos pedagógicos empleados, tipo de apoyo que requerirá el estudiante).

### 5. Evaluación como aprendizaje

El plan describe estrategias de evaluación formativa, considerando el uso de rúbricas como instrumento principal para favorecer la autogestión y autoevaluación en el aprendizaje del estudiante y explicita formas de retroalimentación de los aprendizajes según Dec 67. Explicita cómo se aborda este proceso, ejemplo: como se recoge la información para retroalimentar el aprendizaje, cómo se realiza la retroalimentación en función de los aprendizajes esperados, indicadores de logro o criterios.

### 6. Monitoreo y seguimiento del plan de aprendizajes

El plan considera un sistema de monitoreo que define estrategias de monitoreo y seguimiento del **aprendizaje de los estudiantes**, niveles de logro alcanzados en relación a los OA abordados, actividades de aprendizaje, metodologías utilizadas. **Identifica claramente;** Estudiantes cubiertos por el plan de aprendizaje, estudiantes sin repuesta o alcance, motivos, medidas remediales, protocolos indicando responsables, instrumentos, mecanismos y plazos.

## GUIÓN JORNADA EVALUACIÓN PRIMER SEMESTRE Y PLANIFICACIÓN SEGUNDO SEMESTRE

### **OBJETIVO:**

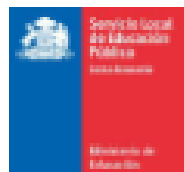
Fortalecer el liderazgo pedagógico, mediante la reflexión en torno a las prácticas desarrolladas durante el trabajo remoto, para proyectar la gestión pedagógica y curricular del segundo

semestre con foco en la innovación pedagógica

<b>Fecha</b>	<b>11 y 12 de agosto 2020</b>
<b>Ubicación:</b>	<a href="https://us02web.zoom.us/j/89347612928?pwd=b0FFcTd">https://us02web.zoom.us/j/89347612928?pwd=b0FFcTd</a>
<b>Participantes</b>	Directores, profesores encargados, jefes de UTP
<b>Organiza</b>	Subdirección Apoyo Técnico Pedagógico

<b>9:00 -9:10</b>	<b>RECEPCIÓN</b>	
<b>9:10 - 9:15</b>	Video motivacional	
<b><u>PPRIMERA PARTE</u></b>		
<b>9:15 – 9:30</b>	Saludo Saludo Director ejecutivo Presentar programa	<b>Ninett</b>
<b>9:30 – 9:50</b>	Saludo y Contextualización jornada	<b>Jessica</b>
<b>9:50 – 10:50</b>	<b>Evaluación primer semestre</b> <u>TRABAJO POR SALAS</u> <b>¿Cómo hemos liderado nuestra comunidad educativa en este tiempo de crisis sanitaria?</b> Reflexión/Evaluación y rescatar los Aprendizajes - desafíos que nos ha dejado este tiempo, (según pauta guía). Presentar a moderadores: Judith-Denisse-Nicolás-Hugo-Luis-Jesús- Tania	<b>Ninett</b>
<b>10:50 – 11:20</b>	<u>PLENARIO</u> Presentación de 1 tópico por grupo Aprendizaje – Desafíos/ registrar respuestas en formulario en línea	

11:20 – 11:30	PAUSA	
11:30 – 11:35	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Euoyp_es5Ao">https://www.youtube.com/watch?v=Euoyp_es5Ao</a>	Ninett
11:35 – 12:30	<p>Presentación <b>“Experiencias de innovación pedagógica”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Marcela Cruces UTP liceo Claudio Arraw Carahue/ enmarque teórico</li> <li>● Carlos Azócar: - UTP escuela El Sembrador Toltén/ Planificación inversa</li> <li>● Gustavo Soto UTP escuela Alejandro Gorostiaga - Saavedra/ Evaluación formativa parte 1</li> <li>● Consuelo Pizarro: Liceo Martín K – Toltén Evaluación formativa parte 2</li> <li>● Ana Soto: Coordinadora Microcentro Teodoro Schmidt/ experiencias de trabajo interdisciplinario.</li> </ul>	
	<b>SEGUNDA PARTE</b>	Mauricio
12:30 – 13:30	<p><b>Encuadre contextualización</b></p> <p><b>Propuesta organización Gestión Pedagógica y Curricular</b></p> <p><b>Modelo de herramientas para el seguimiento de los OA en relación al nivel de logro</b></p>	<p>Ninett</p> <p>Nicolás</p>
	Cierre	Mauricio
13:30 – 14:00	Preguntas Chat, comentarios	
	Evaluación jornada google forms	



## JORNADA DE EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN

Agosto 2020

### OBJETIVO GENERAL

## Momento de reflexión

### Taller N°1 ¿Cómo hemos liderado nuestra comunidad educativa en este tiempo de crisis sanitaria?

Grupo: N° 5

Participantes	Establecimientos	Cargo
Karim	Escuela Villa Boldo	Jefa UTP
Juan Enríquez		Jefe UTP
Vani López	Liceo Luis González Vasquez	Directora

<b>María Eugenia Zamorano</b>	Escuela Esp. Arcoiris	Directora
<b>Andrea Mella</b>	Liceo Barros Arana	Directora
<b>María Victoria</b>	Augusto Winter	Jefa UTP
<b>Nelly Mera</b>	Esc. Horizontes	Directora
<b>Paulina Montecino</b>	Liceo Reino de Suecia	Jefa UTP
<b>Gustavo</b>	Escuela P. Trovolhue	Jefe UTP
<b>Carlos Azocar</b>	El Sembrador	Jefe UTP
<b>Maribel Garrido</b>	Escuela Calof	Enc. Escuela

	TÓPICOS	PRÁCTICAS
<b>P L A N D E A P R E N D I Z A J E</b>	Liderazgo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexión y análisis con el equipo de liderazgo, docentes y asistentes de la educación para evaluar la realidad.</li> <li>-Realización de Plan para ponernos de acuerdo como planificar.</li> <li>-Priorización de acciones.</li> <li>-Orientación a los docentes, para desarrollar capacidades, a través de autocapacitación.</li> <li>-Organización por departamentos de asignatura.</li> <li>-Favorecer la autonomía de los docentes y estudiantes, asumir la responsabilidad.</li> <li>-Mantener y generar equipo a través de establecer vías de comunicación formal a través de plataformas virtuales.</li> </ul>
	Innovación Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organización semanal por asignatura. (cada asignatura, 1 semana)</li> <li>-Articulación de asignaturas, para la generación de proyectos. Articulación de proyectos interdisciplinarios.</li> <li>-Planes de estudios mensuales.</li> <li>-Whatsapp como aula virtual.</li> <li>-</li> </ul>
	Evaluación como aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Solucionario de actividades pedagógicas como modo de retroalimentación</li> </ul>
	Motivación de Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Concursos dirigido a las/os estudiantes.</li> <li>-Capsulas de video a través de whatsapp</li> <li>-Apoyo de equipo de convivencia o PIE a estudiantes con mayores situaciones de vulnerabilidad y desmotivación.</li> </ul>
	Vínculos con la familia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los apoderados se han dado cuenta de lo complejo que es generar procesos educativos.</li> <li>-Actividades pedagógicas que involucran a las familias a través de sus habilidades y conocimientos.</li> <li>-Comunicación constante con familias a través de distintos medios.</li> <li>-Flexibilidad</li> <li>-Activación de redes para apoyar a las/os estudiantes y familias.</li> </ul>

-Docentes de aula encargados de mantener la relación con las familias.  
 -Apoyo socioemocional a las/os apoderados y cuidadores.

<b>¿Qué aprendizajes y desafíos nos ha dejado esta nueva modalidad de trabajo?</b>		
	<b>Aprendizajes</b>	<b>Desafíos</b>
Liderazgo	Mantener la calma y comunicación con el equipo en todo momento. Hubo que idear la forma como continuar el proceso educativo sin tener a los estudiantes en la escuela. Plan de contingencia y plan de aprendizaje	Reflexión sobre cuál es la nueva educación que está surgiendo y como prepararnos para ello.
Prácticas docentes	Priorizar OA y asignaturas Hubo que estudiar las bases curriculares, analizar la progresión de OA.	Promover el trabajo interdisciplinario, incorporar otras metodologías de enseñanza
Familias y estudiantes	Vínculo familia escuela, comunicación y contención emocional Organizar los equipos de trabajo para mantener una comunicación constante. Conocer el contexto y la realidad de las familias	Reducir la carga de guías Mejorar las indicaciones de las actividades escolares Considerar propuestas de las familias para el plan.

**JORNADA CONFERENCIA DIRECTORES: TALLER DIA 2 / 29 agosto 2020**

**Modelo de Acompañamiento Técnico Pedagógico: Apoyo directo - Trabajo en Redes**

<b>GRUPO:</b>	<b>FECHA:</b>
<b>PARTICIPANTES:</b>	
<b>PROFESIONALES SLEPCA:</b>	

1. **Objetivo:** Evaluar la implementación del Modelo de Acompañamiento Técnico Pedagógico en el año 2020 en función de la Ley 21.040.

2. **Matriz de registro:**

TÓPICO	REFLEXIONES/IDEAS FUERZA	
	Trabajo en redes	Asesoría directa
1. AVANCES		
2. AREAS DE CRECIMIENTO		
3. ROL DIRECTIVOS		
4. ROL ATP		
5. PROPUESTAS		

3. **PLENARIO:**

1. ¿Cómo evaluamos el apoyo técnico pedagógico del Servicio Local hasta el día de hoy?
2. ¿Cuáles serían las propuestas para la mejora del apoyo técnico pedagógico y el liderazgo de los establecimientos?
3. ¿Con qué ideas fuerza nos quedamos?



## Programa Jornada Territorial Evaluación 2020 y Planificación 2021 Líderes Escolares y Apoyos Territoriales

### Objetivo General

Fortalecer la visión estratégica de los líderes escolares, posicionando los procesos técnico pedagógicos en el centro de la mejora educativa, a fin de generar una coherencia sistémica que contribuya a impactar el núcleo pedagógico para la construcción de aprendizajes profundos en los estudiantes del territorio Costa Araucanía.

Costa Araucanía, martes 22 de diciembre de 2020

Horario	Actividad
09:00 horas	<u>Inicio Jornada</u> Bienvenida - Presentación de programa Saludo Director Ejecutivo
09:15 horas	<u>Seminario Prácticas</u> 2 presentaciones. Cada expositor contará con 20 minutos de presentación para cerrar con comentarios y preguntas.
11:00 horas	Pausa entretenida - Receso
11:15 horas	<u>Evaluación Anual 2020</u> Trabajo en Salas por Establecimientos afines Plenaria
13:00 horas	Receso
13:10 horas	<u>Instrumentos de Gestión Institucional</u> Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) – Plan Estratégico Local (PEL) – Plan Anual (PA)
14:00 horas	Almuerzo
15:00 horas	Pausa entretenida
15:10 horas	<u>Planificación 2021</u> Plan Anual 2021 – Propuesta Pedagógica Curricular Trabajo en Sala por Establecimientos afines Plenaria
16:40 horas	Comentarios finales - Cierre

Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico  
Servicio Local de Educación Pública Costa Araucanía

# Guión Jornada Territorial Evaluación 2020 y Planificación 2021

## Líderes Educativos y Apoyos Territoriales

Fecha	22 diciembre 2020
Anfitriones	Ninet Boutaud – Hugo Inostroza
Participantes	<b>Directores, Profesores encargados escuelas rurales, Jefes UTP, encargados Convivencia escolar y Coordinadores PIE</b>
<b>Objetivo General</b> <b>Fortalecer la visión estratégica de los líderes escolares, posicionando los procesos técnicos pedagógicos en el centro de la mejora educativa, a fin de generar una coherencia sistémica que contribuya a impactar el núcleo pedagógico para la construcción de aprendizajes profundos en los estudiantes del territorio Costa Araucanía.</b>	

Horario	Actividad	Énfasis	Responsable
	<b>Recepción de participantes</b>	Saludar a las/os participantes y entregar primeras indicaciones, sobre plataforma y actividades	Anfitriones
09:00 horas (15 minutos)	<b><u>Inicio Jornada</u></b>  - Video con acciones UATP  - Saludo Director Ejecutivo  - Presentación de programa	Evaluación y Proyección Emergencia Sanitaria Resiliencia Subdirección Apoyo Técnico Pedagógico Socioemocional Disposición para la Jornada Flexibilidad Apoyo Equipos de Gestión, Profesores/as Encargadas/os, Directoras de Jardines Infantiles	Hugo Inostroza Profesional Apoyo Territorial  Ninett Boutaud Coordinadora de Apoyos Intermedios  Hugo Inostroza Profesional Apoyo Territorial

<p>09:15 horas (105 minutos)</p>	<p><b><u>Seminario</u></b> <b><u>Prácticas</u></b></p> <p>2 presentaciones (Trabajo en Jardines y Radio Teatro) Cada expositor contará con 20 minutos de presentación para cerrar con 45 minutos de comentarios y preguntas.</p>	<p>Se entrega contextualización de la importancia de reconocer las prácticas pedagógicas, especialmente aquellas que incorporan elementos innovadores, que promueven el aprendizaje profundo y donde las/os estudiantes son los/as protagonistas.</p> <p>-Daniela Leal Solis, Directora del Jardín Infantil y Sala Cuna El Esfuerzo (presentará a nombre de la red de jardines infantiles, las experiencias de todos)</p> <p>-Ana Belén Fuentes Tapia, profesora general básica escuela Alejandro Gorostiaga (Proyecto interdisciplinario "Radio Teatro como experiencia pedagógica")</p> <p>Al final de la presentación cierra reforzando ideas centrales. Trabajo en equipo, centradas en los aprendizajes de niñas, niños, etc.</p> <p>Luego da paso al otro/a anfitrión.</p>	<p>Ninett Boutaud Coordinadora de Apoyos Intermedios</p>
<p>11:00 horas (15 minutos)</p>	<p>Pausa entretenida Receso</p>	<p>Para presentar este espacio se hace mención a la importancia del autocuidado y realizar pausas en el trabajo.</p>	<p>Hugo Inostroza  Rudolf Roudergue Psicólogo Organizacional Gestión y Desarrollo de Personas</p>
<p>11:15 horas (105 minutos)</p>	<p><b><u>Evaluación Anual 2020</u></b></p> <p>- La voz de los actores (10 min)</p>	<p>El/la anfitriona hace introducción al trabajo haciendo mención sobre la importancia de evaluar los procesos, por varios aspectos; aprender, modificar, mantener, proyectar.</p> <p>NICOLÁS</p> <p>Uno de los aspectos a considerar dentro de la evaluación son las opiniones y aspectos anteriormente mencionados en otras evaluaciones.</p> <p>Por ello se presentarán síntesis de las sistematizaciones de 3 instancias.</p> <p>-3era Conferencia de Directoras/es y Profesores Encargados/as y Directoras de Jardines Infantiles</p>	<p>Ninett Boutaud Coordinadora de Apoyos Intermedios</p> <p>Nicolas Manriquez Encargado Área de Monitoreo y Seguimiento de Procesos y Resultados Educativos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo Grupal (45 min)</li> <li>- Plenario (45 min)</li> </ul>	<p>-Encuentro Consejos Educación Parvularia</p> <p>-Encuentro Consejos Escolares</p> <p>Luego de la Presentación se da explicación a la dinámica grupal, mencionando algunos elementos básicos</p> <p>-8 grupos</p> <p>-Conformados por tipo</p> <p>-Cada grupo con un o una dupla de moderadoras/es.</p> <p>-Matriz de evaluación</p> <p>-Cada grupo presentará 1, pero debe analizarlas todas.</p> <p>-En el plenario cada representante de grupo de establecimientos, tendrá 5 min. para plantear los elementos centrales de las respuestas.</p> <p>-El trabajo grupal tendrá 1 hora de duración</p> <p>El/la moderador/a, explica brevemente y recuerda algunos aspectos a considerar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada representante tendrá 5 min.</li> </ul> <p>Para cerrar este espacio se hará mención algunos aspectos centrales que aparezcan en las presentaciones grupales</p>	<p>Hugo Inostroza</p> <p>Ninett Boutaud</p>
13:00 horas (10 minutos)	Receso	Se les recuerda solo apagar las cámaras para conectarse en 10 minutos.	Ninett Boutaud
13:10 horas (50 minutos)	Instrumentos de Gestión Institucional  Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) – Plan Estratégico Local (PEL) – Plan Anual (PA)	<p>El/la moderador/a, menciona los instrumentos de Gestión Institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP)</li> <li>- Plan Estratégico Local (PEL)</li> <li>- Plan Anual (PA)</li> </ul>	<p>Hugo Inostroza</p> <p>Raúl Adonis</p> <p>Subdirector de Planificación y Control de Gestión</p>
14:00 horas	Almuerzo	Video “frases típicas del teletrabajo”	Ninett Boutaud

15:00 horas (10 minutos)	Pausa entretenida	<p>Importancia del Autocuidado</p> <p>Hacer pausa</p>	<p>Ninett Boutaud</p> <p>Rudolf Roudergue</p> <p>Psicólogo Organizacional Gestión y Desarrollo de Personas</p>
15:10 horas (90 minutos)	<p><b>Planificación 2021</b></p> <p>- Plan Anual 2021 (10 min.)</p> <p>-Trabajo por establecimientos y microcentros (50 min.)</p> <p>- Plenaria (30 min.)</p>	<p>El/la anfitriona hace una introducción respecto a este último punto a abordar en la jornada.</p> <p>Luego presenta elementos de la Planificación Anual 2021</p> <p>Ya habiendo realizado la presentación se explica el trabajo a realizar a continuación, el cual consistirá en:</p> <p>-Trabajo por Establecimiento y Microcentro, reflexión en torno a cómo plantean la organización 2021, Socialización de sus propuestas y fundamentos de las decisiones. (30 minutos)</p> <p>REGISTRAR IDEAS FUERZA</p> <p>-Luego se volverá a conformar los grupos de la mañana con los/as respectivas/os facilitadoras/es,</p> <p>Compartir sus reflexiones en plenarios grupales</p> <p>consensuar 2 preguntas y registrarlas en el PADLET</p> <p>-. (20 min)</p> <p>-Representante por grupos para exponer las preguntas síntesis, 3 min. por grupo</p>	<p>Ninett Boutaud</p> <p>Hugo Inostroza</p> <p>Hugo Inostroza</p> <p>Ninett Boutaud</p>
16:40 horas	Comentarios finales - Cierre	Se presenta a la Subdirectora de Apoyo Técnico Pedagógico para entregar una síntesis de la jornada y las palabras de cierre.	<p>Ninett Boutaud</p> <p>Jessica Sandoval</p> <p>Subdirectora Apoyo Técnico Pedagógico</p>

## MATRIZ DE ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DIRECTIVAS Y DOCENTES IMPLEMENTADAS EL AÑO 2020 - SISTEMATIZACIÓN

### Grupo 1

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>1. Relación Familia - Escuela</b></p> <p>El establecimiento mantiene una comunicación fluida con la familia a través de diversos mecanismos, que promueven la alianza y motivación por el aprendizaje y bienestar de las/os estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas domiciliarias</li> <li>- cápsulas educativas</li> <li>- Entrevistas on line</li> <li>- whatsapp</li> <li>- reuniones virtuales, donde realizaban talleres con terapeutas, actividades participativas.</li> <li>- Videollamadas con las tías técnicas y los niños/as.</li> <li>- entrega de material pedagógico</li> <li>- semana de evaluación en conjunto con los apoderados, realizando trabajo colaborativo, compartiendo responsabilidades.</li> <li>- Planificaciones semanales y quincenales que se enviaban a las familias.</li> <li>- cápsulas educativas, facilitando el trabajo a las</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrarlo en los PEI</li> <li>- Reglamentos Interno               <ul style="list-style-type: none"> <li>- recatar el nexo que han establecido con los apoderados, canales de comunicación, apoyo emocional</li> <li>- participe y formadores de sus hijos, coevaluadores. Protagonismo al trabajo con los apoderados.</li> <li>- ir al encuentro de los estudiantes cuando ellos no pueden asistir, validar educación remota.</li> <li>- incorporar en los consejos escolares y de educación parvularia.</li> <li>- Generar los espacios para incorporar a las familias.</li> <li>- Sistematizar el acompañamiento a los apoderados.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Articulación con la Red de Convivencia Escolar.</li> <li>- Continuidad con red de Inclusión</li> <li>- horas de trabajo con diversos profesionales, docentes y no docentes.</li> <li>- Organizar las rutinas de trabajo con redes, familia y equipos educativos.</li> <li>- mejorar la conectividad y recursos tecnológicos.</li> <li>- regular el trabajo remoto desde los funcionarios del Servicio.</li> <li>- Apoyo a las Directoras de los jardines que cumplen doble función.</li> </ul>

	<p>familias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- recolección de videos fotografías</li> <li>- empatía con el uso del vocabulario, que sea más comprensivo para las familias.</li> <li>- conocer el estado emocional de las familias.</li> <li>- Acciones que mejor resultaron</li> <li>- Visitas domiciliarias, ya que no todas las familias tienen internet.</li> <li>- comunicación por whatsapp</li> <li>- llamados telefónicos</li> <li>- entrega de canastas, era una buena instancia para compartir con las familias.</li> <li>- planificaciones diseñadas de acuerdo al contexto de las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- monitorear a través de los planes de acción.</li> <li>-</li> </ul>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Grupo 2

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>2. Evaluación Formativa (Decreto 67)</b></p> <p>El establecimiento gestiona las condiciones de su plan de aprendizaje, para que todos y todas las estudiantes logren demostrar lo aprendido según sus características y necesidades. Fortaleciendo la retroalimentación constante y pertinente</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guías de aprendizaje asociadas a rúbricas que indicaban factores de evaluación y su traducción en calificación</li> <li>- Proyectos de trabajo como Maleta Lectora, acompañada de guías de acuerdo al nivel de las y los estudiantes</li> <li>- Información a docentes y apoderados explicando la forma en que se evaluaría</li> <li>- El decreto 67 dió el piso para adaptar las formas de evaluar al período no presencial</li> <li>- Incorporar a la evaluación formativa la autoevaluación de las y los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El equipo docente y directivo requiere de apropiarse de lo propuesto en el decreto 67, enfocados en el desarrollo de las habilidades.</li> <li>- Instalar en el trabajo pedagógico la planificación invertida, partiendo por la pregunta de que se espera del aprendizaje.</li> <li>- Instalar en el proceso la retroalimentación, la autoevaluación y la co-evaluación.</li> <li>- Reflexionar respecto de las prácticas y procesos evaluativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redes de apoyo para implementar el decreto como una práctica</li> <li>- Implementar acciones de contención para las y los profesionales de cada escuela que afiance las prácticas implementadas.</li> <li>- Integrar las condiciones de las y los alumnos que permiten comprender las dificultades a las que puedan verse sometidos</li> <li>- Incorporar herramientas que ayuden a monitorear las acciones y evaluar sus resultados.</li> <li>- Intercambiar experiencias con otros establecimientos</li> </ul>

### Grupo 3

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>3. Metodologías activas (ABP)</b></p> <p>El establecimiento diseña e implementa metodologías de aprendizaje activas, que promueven la articulación del currículum, evitando la segmentación del aprendizaje por asignaturas, para ello, los docentes diseñan experiencias de aprendizaje de manera conjunta, existen espacios resguardados para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, se favorece el aprendizaje profundo de los/las estudiantes.</p>	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizamos asignaturas ejes y asignaturas complementarias que trabajarían de forma articulada.</li> <li>- Se focalizaron asignaturas según necesidades de aprendizaje de estudiantes.</li> <li>- Se priorizó objetivos de aprendizajes para el trabajo interdisciplinario.</li> <li>- Se organizó el trabajo por ciclos para implementar proyectos integrados.</li> <li>- Trabajo articulado en el área de ciencias (biología-química-física)</li> </ul>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer desarrollo profesional de los docentes, empoderar a los profesores en estas metodologías activas</li> <li>- Gestionar los espacios para el trabajo colaborativo entre los docentes.</li> <li>- Fortalecer el trabajo colaborativo docente-estudiante</li> <li>- Incentivar a los docentes para el uso de estas metodologías con foco en los estudiantes.</li> <li>- Generar espacios de reflexión pedagógica para la mejora de las prácticas.</li> </ul>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo en uso de tecnologías para docentes</li> <li>- Contar con la conectividad para los estudiantes</li> <li>- Es necesario que los estudiantes puedan comunicarse entre ellos.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacios de trabajo colaborativo entre docentes para el diseño de actividades articuladas</li> <li>- Uso de clase invertida como metodología activa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar en fortalecer la autonomía en los estudiantes.</li> </ul>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

## Grupo 4

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>4. Aprendizaje Socioemocional</b></p> <p>Se implementan de manera prioritaria estrategias y acciones, dentro de las actividades de aprendizaje y a nivel de la comunidad educativa para resguardar el bienestar socioemocional</p>	<p>Acciones implementadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Acompañamiento a la familia. Campaña solidaria (durante el año) Contacto permanente, vía telefónica y de acercamiento. programa de acompañamiento al personal, conversatorio...ejercicios, cápsulas de apoyo a padres y madres para apoyo a estudiantes en diferentes áreas, apoyo socioemocional, guías con la temática. Acciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Prácticas posibles de instalar desde el PME:</li> <li>-Uso de plataformas y modalidades virtuales</li> <li>-Plan de apoyo socioemocional a toda la comunidad educativa.</li> <li>-Abordarlo desde el curriculum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fortalecer comunicaciones : llamados telefónicos, entre otros.</li> <li>-Fortalecer conectividad, implicar autoridades, empresas</li> <li>-Capacitación y</li> </ul>

<p>de estudiantes y funcionarias/os.</p>	<p>con énfasis socioemocional dentro del Plan Remoto. Incorporación de derivación a actores externos, según necesidades.</p> <p>Acompañamiento a familias de afectados por Covid-19, duelos.</p> <p>Apoyo psicosocial “plan de apoyo a funcionarios.</p> <p>Acompañamiento docente a estudiantes. Apertura canales de comunicación. Visitas domiciliarias (a aquellos más desconectados), con recursos propios. PIE también realizó un trabajo fuerte.</p> <p>Plan “Estamos a Tiempo”.</p> <p>Aplicación de encuesta (diagnóstico) de realidad de conectividad, socioemocional y laboral. “Cuaderno de mis emociones en cuarentena”</p> <p>Talleres: Conversatorios de padres en cuarentena (zoom, meet), temáticas relacionadas a trastornos del sueño y otros.</p> <p>Talleres de entretenimiento y distracción, encuentro con compañeros de manera lúdica y entretenida.</p> <p>Concepto de factibilidad en plan de aprendizaje y anexo plan de contención emocional. Planes atingentes a la contingencia sanitaria. Proyección de sellos en la implementación de actividades remotas, con temáticas según efemérides. Proyección de acuerdo a condiciones de vulnerabilidad presente.</p>	<p>-En la asignatura de orientación , desde el autoconocimiento, valoración y autoestima</p> <p>-Integrar la acciones desde el inicio del año escolar al plan de gestión de convivencia escolar</p> <p>-Integrar la acciones desde el inicio del año escolar al plan de gestión de convivencia escolar</p> <p>-Debemos mantener estas acciones en nuestros planes de trabajo, en los distintos programas</p> <p>-Protocolizar las nuevas acciones de tal forma de dar uniformidad a su ejecución al interior de los colegios</p> <p>Debe estar incorporado dentro de las actividades pedagógicas y dentro del horario de clases, en el caso de los estudiantes, y en el caso de los docente y personal, debería estar en el Plan de desarrollo profesional también</p> <p>Yo concuerdo con la colega que menciona abordarlo desde el currículum e integrar esta temática en las distintas asignaturas. El área socioemocional se puede abordar desde distintas áreas por ejemplo Trabajar la escritura y lectura por medios de temáticas como las emociones, autoestima, motivación, los valores, etc. no desvincular la convivencia del trabajo realizado en</p>	<p>formación en temáticas de contención emocional.</p> <p>-Priorizar acciones de mayor impacto en cada Establecimiento .Maximizar recursos.</p> <p>-Aplicación de diagnósticos en tiempo adecuado y uso de la información para mejora de las acciones. de la</p> <p>Primero que nada los equipos de liderazgo también deben estar contenidos,</p> <p>-Reemplazar a tiempo las personas con licencia.</p> <p>facilitar las herramientas tecnológicas a los estudiantes que no tengan la posibilidad de</p>
------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>concursos dirigido a toda la comunidad educativa, estudiantes, apoderados, asistentes, docentes.</p>	<p>aula/pedagógico.</p> <p>Otro desafío es el apoyo y contención socioemocional a nuestros docentes y asistentes.</p> <p>En lo interno, crear espacios para la contención entre pares, el saber que pasa con cada uno de nosotros, como estamos que sentimos</p>	<p>adquirirlas, no es necesario en ocasiones tener internet, dar la posibilidad de entregar algún pendrive con las clases, videos, etc con los aprendizajes de cada asignatura</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Grupo 5

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado ?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>5. Trabajo colaborativo:</b></p> <p>Se fortalecen las instancias de trabajo colaborativo que permitan el intercambio de experiencias, estrategias, diseño de enseñanza</p>	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado ?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p> <p>Esc el sembrador: El trabajo</p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p> <p>La organización fue fundamental, el tiempo no lectivo es necesario para poder diseñar experiencias pedagógicas articuladas innovadoras.</p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p> <p>capacitación en trabajo colaborativo confianzas y motivación</p>

<p>conjunto, con metas comunes, para el logro de objetivos comunes y mejora de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes.</p>	<p>colaborativo se dio de manera exitosa, pudimos hacer innovaciones pedagógicas, avanzamos hacia una cultura colaborativa. Este trabajo nació del recurso humano existente en los EE.</p> <p>Esc: nehuentue: Se hizo trabajo colaborativo en el establecimiento, pudiendo compartir con otro EE.</p> <p>Esc. Rayen lafquen:El programa PIE, permitió articular el trabajo colaborativo. estaba instalada la práctica de trabajo colaborativo, pero fue enriquecedor poder incluir a todos los colegas en el desafío, poder trabajar con las orientaciones del decreto 83. permitió innovar con nuevas estrategias.</p> <p>.</p>	<p>Es necesario ir acompañando estos procesos, y el trabajo del equipo de gestión es muy significativo. Los equipos de gestión deben ir retroalimentando el proceso. evaluando constantemente.</p> <p>En la medida que podamos mejorar la confianza recíproca en el equipo. y fortalecer el liderazgo distribuido.</p> <p>La organización fue fundamental, el tiempo es necesario para poder diseñar experiencias pedagógicas.</p>	
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>Esc A.Winter:</p> <p>a partir de junio se comenzó a trabajar colaborativamente, el apoyo del programa PIE fue fundamental, no obstante, falta por mejorar aún. se valora el trabajo a través de proyectos, implementación de estrategias virtuales.</p> <p>trabajó temáticas</p> <p>Esc. Tranapunte:</p> <p>Todos los colegas se reúnen para hacer una evaluación socioemocional, luego socializando con los colegas, para ir diseñando experiencias de aprendizajes. se utilizó los ABP, permitiendo la articulación de tres o más asignaturas.</p> <p>La organización fue fundamental, el tiempo es necesario para poder diseñar experiencias pedagógicas.</p>		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

--	--	--	--

## Grupo 6

Prácticas y Procesos	<i>¿Qué acciones hemos implementado?</i> <i>¿Qué resultó mejor?</i>	<i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i>	<i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i>
<p><b>5. Trabajo colaborativo:</b></p> <p>Se fortalecen las instancias de trabajo colaborativo que permitan el intercambio de experiencias, estrategias, diseño de enseñanza conjunto, con metas comunes, para el logro de objetivos comunes y mejora de los aprendizajes de todos y todas las estudiantes.</p>			<p>La organización fue fundamental, el tiempo es necesario para poder diseñar experiencias pedagógicas.</p> <p>Capacitación en trabajo colaborativo</p> <p>La motivación es muy importante, la disposición a querer aportar con el equipo.</p>

<p><b>6. Sistema desarrollo y fomento de habilidades asociadas a lectura:</b></p> <p>El establecimiento establece estrategias pedagógicas comunes, para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de lecto-escritura de los/as estudiantes. Identifican las principales áreas de mejora para la toma de decisiones que permitan responder a las necesidades de todos los/as estudiantes.</p>	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grabado de lecturas de alumnos (cápsulas de alumnos)</li> <li>-Textos breves de lectura en conjunto con apoderados (comprometer a los padres e integrarlos en los procesos de aprendizaje de los alumnos)</li> <li>- Lecturas contextualizadas a nivel de los estudiantes con el compromiso de los padres, con monitoreo en terreno.</li> <li>- Modelar lectura a través de audios y videos</li> <li>- Pautas de categoría de lectura.</li> <li>-plan lectoescritura, a través de lo emocional</li> <li>- Biblioteca móvil, correo móvil, con videos de respaldo</li> </ul>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener monitoreo constante</li> <li>- Socializar con los padres las dinámicas de trabajo de manera de apoyar a los alumnos desde sus casas</li> <li>- Seleccionar textos adecuados para los alumnos</li> <li>- Plan lectoescritura por escuela, luego socializarlos con los padres.</li> <li>- Considerar los intereses y necesidades particulares de los estudiantes.</li> <li>- Articular acción desde el PME</li> </ul>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Leo primero, con dificultades en la plataforma, por el acceso.</li> <li>-Apoyo en crear una plataforma desde el SLEP, con material apropiado y llamativo para los alumnos.</li> <li>-Crear una red territorial de fomento de la lectura.</li> <li>- Acercar los medios tecnológicos a los alumnos desde el SLEP( modem, pendrive etc).</li> <li>- Profesionales, fonoaudiólogos, psicólogos..</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Grupo 7

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>1. Relación Familia - Escuela</b></p> <p>El establecimiento mantiene una comunicación fluida con la familia a través de diversos mecanismos, que promueven la alianza y motivación por el aprendizaje y bienestar de las/os estudiantes.</p>	<p>Uso de tecnología. Comunicación constante vía teléfono y whatsapp.</p> <p>Visitas a las casas para entrega de materiales y explicaciones pedagógicas para apoderados y alumnos.</p>	<p>Organización de los tiempos para comunicarse y visitar a las familias. (ej: Cronograma)</p> <p>Gestión de recursos necesarios, como soportes tecnológicos, internet, transporte.</p>	<p>Facilitar el traslado para atención/visita de estudiantes en sus hogares.</p> <p>Solucionar atochamiento de compras para adquisición de recursos pedagógicos necesarios.</p>
<p><b>7. Desarrollo de pensamiento matemático y resolución de problemas:</b></p> <p>El establecimiento fortalece el plan de aprendizaje con estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo con cuadernillos</li> <li>- Trabajo de priorización sugerida.</li> <li>- Fortalecimiento de tablas de multiplicar a través de juegos.</li> <li>- Desafíos matemáticos.</li> <li>- Desarrollo en trabajo colaborativo en microcentro para realizar actividades integradas con otras asignaturas.</li> </ul>	<p>Fortalecer el trabajo colaborativo, pensando en un mejor monitoreo y formas de evaluar en la asignatura, los avances de los aprendizajes que los estudiantes realicen en sus hogares, considerando que sus padres no son profesores y que cuentan con escaso acceso a Internet.</p> <p>¿Cómo’</p> <p>Utilizando tecnología digital para mejorar la motivación de los estudiantes frente la</p>	<p>Continuar considerando y participando con talleres Edumet del SLEPCA.</p> <p>Utilizar los cursos Suma y Sigue como perfeccionamiento específico.</p> <p>Continuar la labor colaborativa utilizando redes</p>

<p>y pensamiento matemático. Respondiendo a las necesidades de todos los/las estudiantes.</p>		<p>resolución de problemas.</p> <p>Desarrollar estrategias de visitas a los hogares, con fines pedagógicos específicos, tales como desafíos matemáticos, por ejemplo.</p>	<p>de apoyo como el programa del PIIE. de Crea Rural, por ejemplo.</p> <p>Conseguir mejor transporte y acceso a tecnología digital.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Grupo 8

Prácticas y Procesos	<p><i>¿Qué acciones hemos implementado?</i></p> <p><i>¿Qué resultó mejor?</i></p>	<p><i>¿Qué debemos hacer como equipo de gestión y establecimiento para implementarlo como práctica?</i></p>	<p><i>¿Qué otros apoyos (internos y externos) necesitamos para lograrlo?</i></p>
<p><b>8. Acompañamiento docente (para el desarrollo profesional)</b></p> <p>El establecimiento cuenta con un sistema de acompañamiento docente que promueve la práctica de apoyo entre pares y que busca como objetivo el desarrollo profesional y la reflexión para la mejora de las prácticas pedagógicas</p>	<p>Qué acciones hemos implementado y cuál/es nos resultó mejor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. socializar temáticas a realizar con el cuerpo docente.</li> <li>. talleres con el Marco de la Buena Enseñanza, acompañamiento online y planificación articulada</li> <li>. Equipo directivo como Mentor para los profesores, acompañamiento entre pares. Capacitación y formación online con la totalidad de los docentes.</li> <li>. liceo Luis González V.</li> </ul>	<p>Qué debemos hacer como establecimiento para implementarlo como práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Analizar el impacto de lo más potente en cuanto a las acciones realizadas en nuestra Comunidad educativa, entendiendo que algunas quedarán instaladas como el uso de la tecnología.</li> <li>. Rescatar lo que más quedó en los docentes.</li> <li>qué actividades, qué</li> </ul>	<p>Qué otros apoyos externos, necesitamos: externos e internos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Establecer redes o convenios de especialidades y temas específicos</li> <li>. Potenciar y mantener los convenios con otras instituciones.</li> <li>. Fortalecer la articulación entre las asignaturas</li> </ul>

	<p>focalizar el tema de la Pandemia y sus efectos en el área pedagógica. Orientación y equipo psicosocial para acompañamiento a los docente, equipo técnico en el uso de tecnologías, fortalecimiento pedagógico. Asistencia a webinar y otras plataformas.</p> <p>Acompañamiento individual para aprender haciendo: Classroom y otros. Aprendizaje individual. Equipo directivo, focalizó la atención emocional en los docentes. Además de estar atentos a : foros, seminarios, webinar y con eso derivar a distintos departamentos, atendiendo a los tiempos de los docentes. Foco en el autocuidado.</p> <p>.Liceo TP. HualOrganizar un día de la semana en plan de co-formación, atendiendo a las necesidades de los colegas.</p> <p>Liceo Claudio Arrau. Contención emocional y entrega de información y difusión sobre medidas sanitarias, respecto de la pandemia. Formación online y participación en seminarios, según sus intereses</p> <p>Una de las experiencias valiosas, fue la participación de ex alumnos vinculados en el área de la salud, para reforzar la entrega de la información respecto de la pandemia.</p> <p>Se potenciaron otros liderazgos: como equipo de convivencia escolar. otro</p>	<p>acciones, etc.</p> <p>Por ejemplo: procesos de evaluación, encuestas de satisfacción y nivel de impacto de las estrategias Fortalecer otras habilidades de los docentes, no necesariamente desde el ámbito curricular.</p> <p>. Establecer un sistema de acompañamiento y evaluación de desempeño, estableciendo criterios consensuados con los docentes, instrumento orientador de la propia práctica.</p> <p>. Apoyo, acompañamiento y retroalimentación.</p> <p>, No perder las instancias de Formación docente.</p> <p>.fortalecer el proceso de co formación docente.</p> <p>. Establecer planes territoriales articulados que apunten a las prácticas que queremos mejorar.</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	tiene relación con el soporte técnico. Además el liderazgo de relacionador público y otros.		
--	---------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## REFLEXIÓN Y PROYECCIÓN GESTIÓN EDUCATIVA, PEDAGÓGICA Y CURRICULAR.

Estimados equipos de establecimientos educacionales Costa Araucanía, reciban un afectuoso saludo lleno de reconocimiento a la labor realizada durante el presente año, ad portas de terminar. Sin duda, ha sido un tiempo lleno de incertidumbre, preocupaciones y agotamiento, sin embargo, nos ha traído consigo una serie de desafíos, los cuales se traducen en una oportunidad para replantearnos, detenernos a mirar nuestras prácticas como docentes, directivos y profesionales al servicio de la educación que necesitan las y los estudiantes de nuestro territorio.

Hoy más que ayer somos conscientes del contexto y la realidad, lo que nos lleva a reflexionar sobre ¿Qué necesitan mis estudiantes aprender? ¿Cuál es el perfil de estudiante que queremos formar? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuál es mi misión como profesional de la educación? ¿Dónde pondremos el foco? ¿Cómo lo lograremos? ¿Qué necesitamos para lograrlo?, estas y sin duda muchas preguntas más surgen al interior de los equipos, ¿nos hemos detenido a pensar cómo fortalecemos el sentido de la educación pública en nuestros estudiantes y familias?, reconociendo en ella la oportunidad que tienen nuestro niños, niñas, jóvenes y adultos del territorio para salir adelante y enfrentar un futuro con mejores expectativas.

Tenemos abundantes diagnósticos y muchas áreas de crecimiento, pero hoy es tiempo de avanzar, de volvernos a encantar, de volver a conectar el aprendizaje a la emoción, porque la educación más efectiva y significativa es aquella donde el estudiante y el docente se divierten aprendiendo, que apunta no solo al desarrollo cognitivo, sino hacia la formación integral, en los tres niveles del aprendizaje profundo: Cognitivo, Intrapersonal e Interpersonal, para lo cual los actores asumen una responsabilidad compartida, donde la colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales.

Estimadas/os colegas, sin duda esta es una reflexión pobre comparada con los planteamientos que se desarrollan al interior de vuestros equipos, reconocemos las

inmensas capacidades que existen en el territorio, por ello, la invitación es a seguir creciendo juntos en este hermoso camino.

Con especial atención y cariño,

Equipo de Apoyo Técnico Pedagógico SLEPCA

## **1. PLAN ANUAL DE ACTIVIDADES**

En relación al Plan Anual de Actividades, es necesario revisar la cantidad y pertinencia de las iniciativas a considerar en el Plan 2021, priorizando sólo aquellas que tributen a los sellos educativos de cada establecimiento y a su plan de mejoramiento educativo.

En este sentido, es necesario consignar en el plan de cada establecimiento, aquellas iniciativas que requieran un cambio de actividades o suspensión con o sin recuperación, en el caso de las suspensiones sin recuperación, ya se encuentran establecidas en el calendario escolar, en el caso de las suspensiones con recuperación corresponden a inter feriados u otras. Se insta a considerar solo las de mayor relevancia, tales como:

- De las contempladas en el calendario escolar; Día de los y las Estudiantes, Día de la Educación Técnico Profesional, Día de los y las Asistentes de la Educación, Día de los y las Profesores/as, Educador/a de Párvulos.
- En el caso de las actividades y celebraciones propias del EE, como Aniversario, We Txipantu u otra.

**Estos espacios, si bien están pensados para la celebración y conmemoración, recobran mayor sentido cuando forman parte de las experiencias de aprendizaje, por tanto, se pueden desarrollar proyectos que culminen o inicien con los eventos, donde los estudiantes pueden asumir un rol protagónico, tanto en la organización y en otros aspectos como, registros audiovisuales, animación, entre otras. Estos son momentos muy relevantes para fortalecer el sentido de Comunidad Educativa, intencionando objetivos de carácter transversal que potencien la sana convivencia y la colaboración o específicos de asignaturas que permitan profundizar en habilidades, conocimientos y actitudes.**

Por otra parte, estas instancias deben ser consensuadas y planificadas en conjunto con los Consejos Escolares, Centros de estudiantes, Centros General de Padres y/o apoderados, relevando el sentido de pertenencia y participación activa.

Para la planificación pueden considerar los siguientes elementos, sin embargo, lo que es necesario presentar a la provincial es solo la fecha y actividad.

Mes	Fecha	Actividad	Cambio o suspensión de actividades	Responsable de liderar la actividad	Recursos
				Uso interno del EE	Uso interno del EE

El plazo para enviar sus planes anuales es el **lunes 11 de enero del 2020.**

## 2. JORNADA 07 Y 08 ENERO

En consideración al documento compartido con ustedes **“Orientaciones gestión educativa, pedagógica y curricular para el término de año 2020 en contexto de emergencia sanitaria”**.

Enviamos la siguiente guía de apoyo para desarrollar las jornadas de Reflexión y Proyección del 07 y 08 de enero, en este sentido queremos enfatizar en el rol del PME como Instrumento de Gestión para la mejora educativa, que permite desarrollar e impulsar las iniciativas que ayuden a concretar la visión expresada en el PEI de su EE.

*Es muy importante propiciar la participación de todos los actores, tanto para desarrollar una visión estratégica y responsabilidad compartida frente a los procesos y también considerar las iniciativas que se han proyectado a nivel de redes territoriales.*

En este sentido, se comparte la siguiente programación:

<p style="text-align: center;"><b>07 enero</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Evaluación</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>08 enero</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Planificación</b></p>
<p>Convocar a todos los funcionarios del EE y en la medida de lo posible representantes de apoderados y estudiantes.</p> <p>Desarrollar sesión virtual, utilizando las plataformas disponibles.</p> <p>Conducir la reflexión hacia el sentido pedagógico y estratégico del instrumento PME, para ello ponemos a su disposición formato anexo. (Anexo 1, Reflexión). Para desarrollar este trabajo se requiere precargar en la planilla la información correspondiente a PEI y PME, lo que permitirá dar fluidez al espacio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Convocar a todos los funcionarios del EE y en la medida de lo posible representantes de apoderados y estudiantes.</li> <li>● Desarrollar sesión virtual, utilizando las plataformas disponibles.</li> <li>● Sociabilizar Propuesta técnica UATP (Se adjunta PPT)</li> <li>● Sociabilizar Plan de funcionamiento 2021 del EE.</li> <li>● Identificar y proyectar las principales iniciativas a considerar para la planificación anual PME 2021, definiendo necesidades según planilla adjunta (Anexo 2 proyección)</li> </ul>
<p>Los datos que pueden utilizar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Niveles de logro en relación a aprendizajes, OA mejor logrados, OA menor logrado, participación de los estudiantes durante el proceso, tasa de respuesta, encuestas de satisfacción, entre otros.</li> <li>● Fortalezas y oportunidades de Mejora, establecidas en la autoevaluación de la fase estratégica del PME, en este sentido, lo que se debe identificar son los elementos concretos transformados a prácticas que contribuyen o dificultan la gestión, las generalidades hacen perder el foco y no contribuyen a la reflexión crítica.</li> <li>● Por otra parte, es aconsejable basar el diálogo en el análisis de los factores internos, tales como capacidades y prácticas.</li> </ul>	

“La educación se  
rehace constantemente  
en la práctica”



**El objeto de enseñar a un niño es  
hacerlo capaz de desempeñarse sin  
la ayuda del maestro.**

**— Elbert Hubbard**

**Reflexión y Evaluación PME 2020**

---

**Nombre del Establecimiento:**

**Comuna:**

**Región:**

**Director/a:**

**Fecha:**

Participantes  
en la sesión

Función o rol principal  
dentro del EE

Función o rol secundaria dentro del EE

---

El monitoreo y verificación de la implementación del PME es un proceso que se desarrolla en el contexto del marco de la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

Este proceso constituye una oportunidad para que cada Comunidad Educativa desarrolle un proceso autoevaluación que le permita visualizar, cómo la implementación de la programación anual de su PME, ha contribuido a las metas y objetivos estratégicos que se han definido en función del horizonte educativo y formativo de su Proyecto Educativo Institucional.

De acuerdo con el proceso de implementación y monitoreo del PME-2020, realice con su equipo directivo o de gestión un análisis de los siguientes puntos:

1. **Coherencia entre PME - PEI del establecimiento.**
2. **Impacto de la planificación anual en el ciclo de mejora y sentido pedagógico del PME.**
3. **Impacto de las acciones en la mejora educativa mediante la transformación de las prácticas para la mejora educativa y el fortalecimiento de la cultura escolar.**
4. **Plantee los desafíos proyectados para la planificación anual 2021**

1. **Coherencia entre PEI – PME del establecimiento.**

a) ¿De qué manera los objetivos estratégicos planteados contribuyen a desarrollar la visión del establecimiento?

VISIÓN DEL EE	DIMENSIÓN	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	Identifique los elementos que dan coherencia entre la visión y los objetivos estratégicos.
	Gestión Pedagógica		
	Liderazgo Escolar		
	Convivencia Escolar		
	Gestión de recursos		
	Gestión de resultados		

b) ¿De qué manera las estrategias planteadas contribuyen a desarrollar los objetivos estratégicos del establecimiento?

DIMENSIÓN	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS	ESTRATEGIAS	¿De qué manera la o las estrategias diseñadas contribuyen a movilizar el objetivo estratégico?	¿Cuál ha sido el avance obtenido en relación a las metas propuestas?
Gestión				

<b>Pedagógica</b>				
<b>Liderazgo Escolar</b>				
<b>Convivencia Escolar</b>				
<b>Gestión de recursos</b>				

## 2. Impacto de la planificación anual en el ciclo de mejora y sentido pedagógico del PME.

a) ¿De qué manera las acciones desarrolladas el año 2020 impactaron en el aprendizaje de los estudiantes?

<b>Criterio</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observación / Mejora</b>

Considera que las acciones se encuentran planteadas desde un sentido pedagógico y no desde una perspectiva financiera.			
Las acciones se plantean como proceso, no como eventos específicos, por tanto, permite influenciar en las prácticas y representan una sistematicidad en el tiempo.			
Las acciones diseñadas dan cuenta de una priorización y permiten una progresión en relación al logro de objetivos estratégicos planteados para el ciclo de cuatro años.			
Las evidencias dan cuenta de la transformación de prácticas y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes			

b) ¿Cómo da cuenta que las acciones han logrado movilizar el objetivo estratégico?

Dimensión	Objetivo Estratégico	Acción	Identifique los elementos que dan cuenta de la contribución de la acción al objetivo estratégico
Gestión Pedagógica			
Liderazgo Escolar			
Convivencia Escolar			
Gestión de Recursos			

**3. Impacto de las acciones en la mejora educativa mediante la transformación de las prácticas para la mejora educativa y el fortalecimiento de la cultura escolar.**

**a) GESTIÓN PEDAGÓGICA**

De qué manera las acciones implementadas lograron impactar las **prácticas pedagógicas docentes**, enumere algunas prácticas que fueron mejoradas, qué medios de verificación dan cuenta de la mejora de las prácticas.

Acción	Prácticas movilizadas	¿Con qué evidencias (Medio de verificación) cuento? Menciónelas

**b) LIDERAZGO ESCOLAR**

¿Qué elementos dan cuenta de la contribución de las acciones en la **transformación de las prácticas de liderazgo directivo** para la mejora educativa?

Identifique de qué manera las acciones implementadas lograron impactar en las prácticas directivas, enumere algunas prácticas que fueron mejoradas, qué medios de verificación dan cuenta de la mejora.

Acción	Prácticas movilizadas	Identifique los elementos dan cuenta de la mejora de las prácticas.	Con qué evidencias (medios de verificación) cuento, menciónelas

**c) CONVIVENCIA ESCOLAR**

¿Qué elementos dan cuenta de la contribución de las acciones en la transformación de las prácticas asociadas a la convivencia escolar, en relación a su **enfoque formativo y socioemocional**?

Identifique de qué manera las acciones implementadas lograron impactar en las prácticas y cultura escolar.

<b>Acción</b>	<b>Prácticas movilizadas</b>	<b>Identifique los elementos dan cuenta de la mejora de las prácticas.</b>	<b>Con qué evidencias (medios de verificación) cuento, menciónelas</b>

**d) Gestión de Recursos**

¿Qué elementos dan cuenta de la contribución de las acciones en la **transformación de las prácticas en la gestión de los recursos** para la mejora educativa?

Identifique de qué manera las acciones implementadas lograron impactar en las prácticas, enumere algunas prácticas que fueron mejoradas, ya sea en el desarrollo, optimización del recurso humano y recursos educativos, qué medios de verificación dan cuenta de la mejora.

<b>Acción</b>	<b>Prácticas movilizadas</b>	<b>Identifique los elementos dan cuenta de la mejora de las prácticas.</b>	<b>Con qué evidencias (medios de verificación) cuento, menciónelas</b>

#### 4. Plantee los desafíos proyectados para la planificación anual 2021

Dimensión	Identificar los desafíos desprendidos de la evaluación actual que se plantean para la fase anual PME 2021 con el fin de movilizar los objetivos y metas estratégicas para avanzar en la visión institucional.
Liderazgo	
Gestión pedagógica	
Convivencia Escolar	
Recurso	

Tabla N° Modelo de Desarrollo de Capacidades DEP, 2020.

DI M E N SI ÓN N	Liderazgo y Gestión Estratégica	Gestión Curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes	Convivencia educativa y participación ciudadana.	Inclusión Educativa	Gestión de Recursos
S U B DI M E N SI O N E S	-Planificación Estratégica.	-Procesos de enseñanza aprendizaje	-Fortalecimiento de la relación familia-escuela	-Desarrollo de prácticas inclusivas	-Evaluación y retroalimentación de la práctica.
	-Visión Compartida.	Implementación Curricular	-Fortalecimiento de la comunidad		-Clima Laboral
	-Promoción de una cultura Colaborativa	Flexibilidad y contextualización curricular.			
P R A C TI C A S	-Construyen y aseguran la existencia de una planificación estratégica en contingencia.	-Acompañan a sus docentes y resguardan de manera efectiva el diseño de experiencia de aprendizaje diversificadas y ajustadas a las características de todos los estudiantes.	-Coordinan con efectividad el funcionamiento del centro de padres y Consejo Escolar, promoviendo la participación de pestos y la coordinación de acciones durante el periodo de contingencia.	-Promueven efectivamente la incorporación de estrategias con enfoque inclusivo en los diversos instrumentos y herramientas de gestión que se utilicen en	Establecen un sistema de monitoreo y seguimiento de la práctica docente en periodo de contingencia, analizando con frecuencia los hallazgos en el proceso, destacando fortalezas e

				el periodo de contingencia.	identificando áreas de crecimiento abordables en el corto plazo de manera precisa
-Difunden de manera oportuna y sistemática el Plan de Contingencia y promueven que la comunidad educativa lo conozca y se adhiera a él.	-Aseguran la existencia de planificaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje en períodos de contingencia, resguardando efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje.	la existencia de los procesos de enseñanza en períodos de contingencia, resguardando el proceso de enseñanza aprendizaje.	-Construyen de manera anticipada normas operativas que fortalezcan las instancias de participación, tales como la definición de funciones, claridad en roles y responsabilidades, plazos y recursos definidos, entre otras, para el periodo de contingencia.		Instauran un sistema consistente para mantener un clima laboral de compromiso y responsabilidad en una situación de contingencia que se refleja en acciones visibles en sus equipos de trabajo.
-Desarrollan y monitorean instancias sistemáticas y a través de prácticas concretas el trabajo en comunidades de aprendizaje y redes de colaboración dentro del	-Desarrollar estrategias que aseguren con efectividad la implementación del currículum nacional y el desarrollo de un currículum flexible en el periodo de contingencia.				

establecimiento educativo.					
----------------------------	--	--	--	--	--

### NOTAS DE CAMPO EQUIPO SUBDIRECCIÓN ATP

Fortalezas	Oportunidades de mejora
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contamos con el respaldo y confianza de nuestros encargados/as de área y subdirectora. -Tenemos autonomía para tomar determinaciones. -La gestión del equipo tiene objetivos claros que orientan nuestra labor. - Nuestro foco es el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Considero que se ha generado un equipo organizado, con metas claras, lo que ha permitido tener un mejor acercamiento a los establecimientos y lograr validez como equipo UATP. Existe compromiso por parte de todos los actores.</li> <li>• Se cuenta con una ruta clara hacia donde debemos ir, se ha puesto al centro de la gestión el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesitamos fortalecer aún más el rol que cumple cada integrante del equipo en lo que respecta a la especialización que debemos tener según el rol que cumplimos. - Necesitamos redistribuir funciones en el equipos, haciendo más equitativas las responsabilidades</li> <li>• Debemos seguir trabajando en el desarrollo profesional de cada uno de nosotros.</li> <li>• Incorporar nuevas estrategias pedagógicas , desafíos de logro de aprendizajes en Pandemia manejo y aprendizaje en la enseñanza de prácticas virtuales , comunicación mediante herramientas tecnológicas , conocimiento y manejo en el ámbito socioemocional</li> <li>• Mejorar la coordinación con las otras subdirecciones, no se ven alineadas</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participación que se les ha dado a los diferentes estamentos para levantar propuestas y planes, iniciativa de esta subdirección.</li> <li>• Espacios de co-formación han sido un acierto, ya que permiten desarrollar nuestras capacidades y tener un lenguaje común.</li> <li>• comunicación y cercanía con equipos de gestión, organización de la enseñanza, planificación coherente al contexto, participación activa en jornadas técnicas y formativas.</li> <li>• Calidad del capital humano Equipo humano bastante actualizado Incremento en el Modelo de Acompañamiento Cultura de trabajo en equipos</li> <li>• Alto compromiso, Liderazgo distribuido, Buena comunicación, Claridad en la gestión.</li> <li>• La existencia de un ciclo de trabajo. Las reuniones semanales de coordinación. Las orientaciones técnicas</li> <li>• Compromiso institucional,</li> </ul>	<p>las prioridades y necesidades de los establecimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar el aporte de otras unidades a la mejora educativa, articular de mejor manera con el departamento de Vinculación Territorial, para mejorar el vínculo con las comunidades educativas, crear instancias como conversatorios u otros que permitan escuchar a las familias y estudiantes.</li> </ul>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Responsabilidad laboral.  Autoformación profesional,  Mentalidad en crecimiento,  Habilidades blandas desarrolladas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maduración del modelo de acompañamiento. Nuevos instrumentos para el trabajo con equipos directivos. Incorporación de nuevos integrantes por liderazgos positivos. Aumento de presencia en los EE. Fortalecimiento de las confianzas con equipos directivos.</li> <li>• La planificación y organización del trabajo en la UATP se ha visto mejorada este año. Se espera que se fortalezca, aún más, en los subsiguientes.</li> </ul>	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

SERVICIO LOCAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
**COSTA ARAUCANÍA**  
Carahue | Nueva Imperial | Saavedra  
Teodoro Schmidt | Toltén

LICEO PÚBLICO  
TROVOLHUE

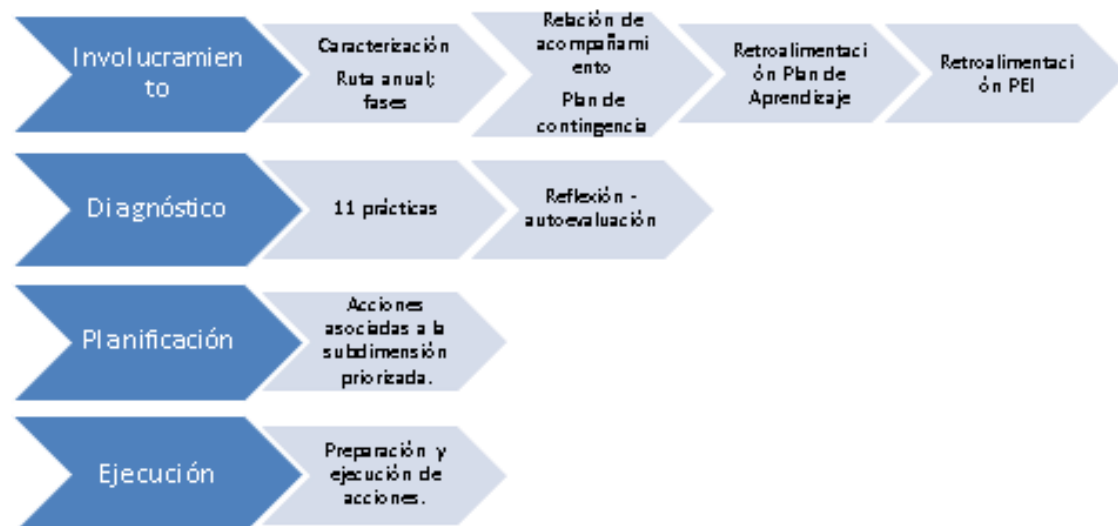
## EXPERIENCIA APOYO DIRECTO LICEO TROVOLHUE

ATP: Ninett Boutaud B.  
Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico  
Carahue, 02 noviembre 2020.

# PROCESO

**Sesiones: cada 15 días al comienzo/1 vez al mes**

**Participantes: Equipo de Liderazgo**



## DIAGNÓSTICO



## PLANIFICACIÓN

### Ciclo de acompañamiento pedagógico virtual:

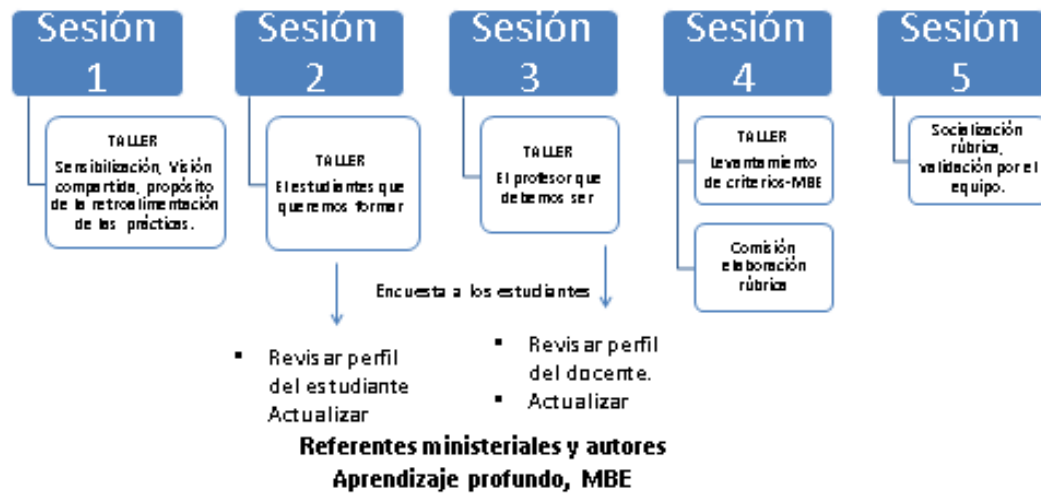
- Fortalecer las prácticas docentes, que considere los distintos momentos del proceso pedagógico; antes, durante y después.

### Seguimiento plan de acción:

- **Planilla de seguimiento/talleres.**

### Evaluación plan de acción.

# Planilla seguimiento



## Facilitadores

- Compartir drive, plan de aprendizaje, materiales de estudio.
- Formularios google.
- Validación al proceso de acompañamiento.
- Relación permanente.
- Preparación de los talleres en conjunto.
- Apoyo de referentes.

## **Relatos de directivos de establecimientos educacionales Costa Araucanía**

Estimada Ninett:

He recibido las sugerencias, veo que también las compartiste con nuestras UTP's. Debo señalar, que estás dando una fuerte inspiración técnica que deberemos abordar para que sea de vuestro agrado y pueda pasar ese nivel.

No me cabe duda que Marisol y Mery, UTP's, trabajarán en esas orientaciones sugerencias que nos entregas, de esta forma nuestro planteamiento de qué queremos, cómo lo queremos hacer y cuáles deberán ser los efectos que éstas tengan en los ESTUDIANTES, que es el final y objetivo principal el lograr. Debo reconocer, que nunca habíamos recibido como colegio, un apoyo y sugerencias cuando se planteaban estas Fases del PME, más aún, cuando era evaluado por la Deprov. en sus momentos, no tenía grandes observaciones, sino un acompañamiento para seguir realizando lo que se presentaba en esas propuestas PME.

Muchas Gracias.

Hola Ninett,

Te comparto cómo pretendo trabajar el aprendizaje cooperativo en mi escuela este semestre... me quiero enfocar en esto por ahora porque creo que puedo aplicarlo en todas las salas y aparte tuvimos un seminario sobre esta temática en Santiago el año pasado, cuando nos presentaron las aulas colaborativas, con eso más el taller que tuvimos recientemente contigo nos ha quedado súper claro cómo avanzar con los estudiantes.

Feliz de trabajar juntos.

Un cordial saludo,

Estimada Ninett:

Acuso recibo y agradezco el material que nos envía. Estaremos trabajando para lograr el objetivo de aulas colaborativas.

Que tenga una excelente semana.

Atentamente.

Estimada sra. Ninett :

Acuso recibo documentación Jornada PME, calendario escolar y otros.  
Se agradece información, así como también se agradece la buena energía y mensaje lleno de positividad tan necesario en este periodo del año y que ese abrazo de energía positiva llegue a usted y su entorno.  
Atte

### **Relatos Asesores Técnico pedagógicos Costa Araucanía**

Gracias a todos!! En especial el gran trabajo de Ninett... nos queda la jornada de mañana cualquier sugerencia de mejora se agradece.

Que lindo y valioso mensaje.. Gracias Ninett. Siempre es gratificante saber que vamos por buen camino...  
Y recién me llamo la encargada de escuela, solo para decirme que fue una agrado trabajar en el mismo grupo y que le daba felicidad de verme.. Que tierna...

Estamos trabajando para mejorar cada día..

Saludos coleguita..

Excelente trabajo colegas

Mis reconocimientos a los que diseñaron la jornada y a los que ejecutamos algún momento de ella . Estoy muy orgullosa del trabajo realizado