



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°4 - 2017

Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación.

Cristina Aziz Dos Santos
Fundación Chile



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación.

Cristina Aziz Dos Santos

Informe técnico No. 4
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Aziz, C. (2017). 'Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación.
'Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
3. Perfil y competencias para los asesores técnico-pedagógico de los sle	9
4. Formación de formadores: acompañamiento pedagógico para una educación del siglo xxi	13
5. Conclusiones	14
6. Referencias	15





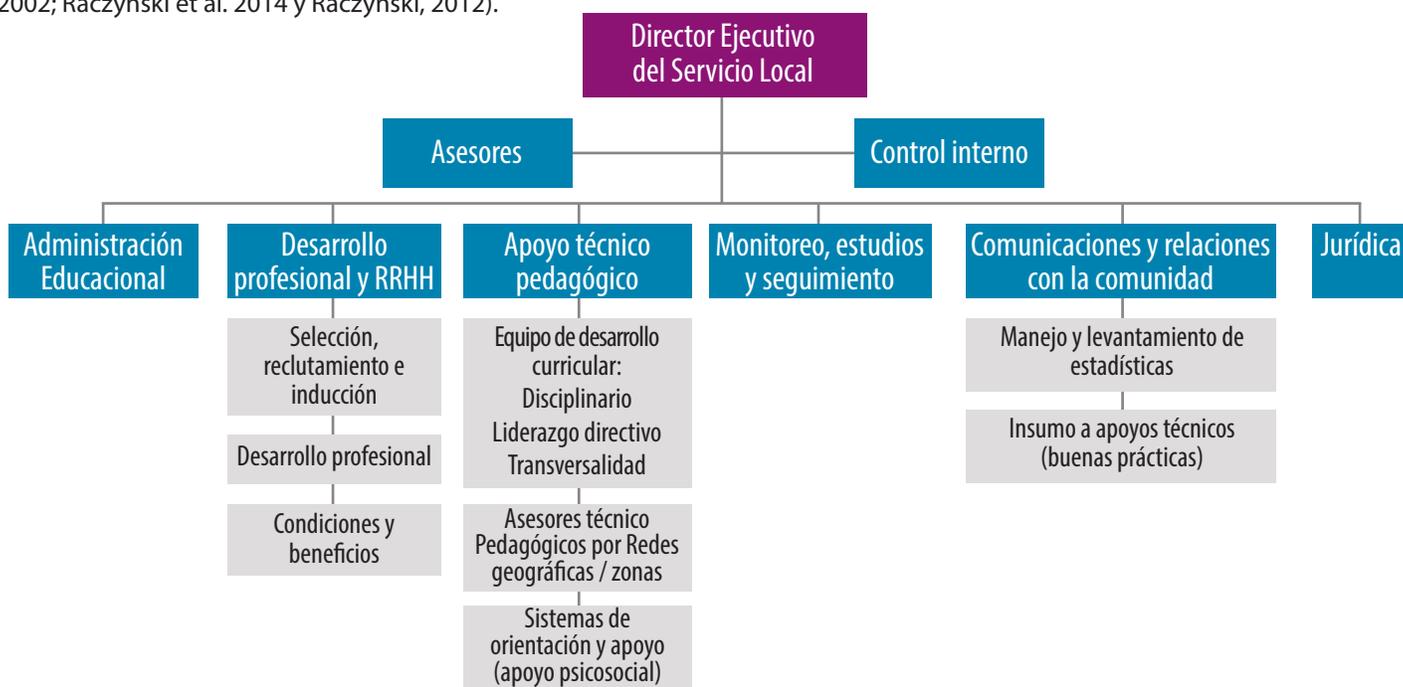
1. INTRODUCCIÓN

La política de fortalecimiento del liderazgo educativo territorial es un componente clave en el desafío de dignificar la educación pública en Chile. De acuerdo a la literatura especializada¹, un liderazgo efectivo es importante en todos los niveles del sistema educativo. Los líderes intermedios, en particular, tienen un rol fundamental para sostener reformas e impactar positivamente, aunque indirectamente, en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Para que esos líderes puedan efectivamente generar las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación en un determinado territorio, requieren competencias holísticas² que necesitan ser potenciadas a través de una formación permanente y pertinente a sus responsabilidades.

Entre dichas competencias, aquellas relacionadas al apoyo pedagógico son esenciales para un proceso de mejoramiento escolar efectivo y continuo (Johnston, Kaufman & Thompson, 2016; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Fink & Resnick, 2001). Sin embargo, en el caso de Chile, se han visualizado y documentado debilidades en el ejercicio de ese servicio de apoyo tanto desde la gestión macro – a través de los supervisores de las DEPROV – como a nivel local – a través de los encargados municipales de los DAEM (Navarro y Pérez, 2002; Raczynski et al. 2014 y Raczynski, 2012).

El nuevo Sistema de Educación Pública busca fortalecer el nivel intermedio y, en especial, su función de apoyo pedagógico. El cuadro 1 ilustra aquellos perfiles profesionales de los Servicios Locales de Educación responsables del sistema de acompañamiento educativo en el territorio, para apoyar el mejoramiento de la calidad de los establecimientos bajo su jurisdicción. En negro se destacan los perfiles con roles fundamentales pero más indirectos y en rojo el perfil de asesor técnico-pedagógico, responsable directo por las visitas a los jardines, escuelas y liceos y, la consecuente mejora pedagógica a nivel territorial. Sin embargo, el trabajo colaborativo de todos los perfiles del SLE, en especial los equipos de apoyo curricular y psicosocial, son fundamentales para un desarrollo integral y sistémico de la mejora escolar.

Este informe, por tanto, tiene como propósito sistematizar información que permita visualizar los temas relevantes para lograr una formación pertinente de los futuros asesores técnico-pedagógicos de los territorios. Desarrollar las habilidades clave que esos actores requerirán para acompañar las comunidades escolares en sus procesos de mejora sostenible, es fundamental para lograr el fortalecimiento de la educación pública en Chile, con grados crecientes de calidad y equidad.



1 Ver informe Técnico: “Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio” (Aziz dos Santos, C., 2016).

2 Ver informe: “Perfiles de Liderazgo Intermedio” (Uribe et al., 2016).



2. MARCO TEÓRICO

La literatura especializada ha otorgado un alta relevancia a la labor pedagógica-instruccional de los líderes escolares para impactar el trabajo docente y, consecuentemente, ampliar las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes (Johnston, Kaufman & Thompson, 2016; Kelemen, 2016; Weinstein & Muñoz, 2012; Wallace Foundation, 2006; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Fink & Resnick, 2001). En términos generales, el liderazgo pedagógico se refiere a la forma en que la tarea de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, centrada en el currículo y la pedagogía, toma relevancia en la gestión escolar (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

El enfoque de ese tipo de liderazgo, centrado en el aprendizaje, está fuertemente orientado a los estudiantes, sus experiencias educativas y resultados, aunque su efecto sea indirecto en ello. En ese sentido, una de las maneras más comunes de ejercer ese tipo de liderazgo es desarrollando y estableciendo una cultura escolar centrada en los estudiantes y su aprendizaje, apoyando la implementación de metas por parte de los profesores, a través principalmente de las observaciones de clases y la retroalimentación efectiva (Loveless, 2016; Wallace Foundation, 2006).

Sin embargo, de acuerdo a la investigación especializada y aplicada, los líderes escolares aunque pasando por un riguroso proceso de selección y formación, no son superhéroes¹, y necesitan en diferentes medidas, de apoyo pedagógico externo² para ayudar a satisfacer las demandas y realidades singulares de sus comunidades educativas (Johnston et al, 2016; SREB, 2009; Wallace Foundation, 2006). Las condiciones de trabajo de los directores escolares son determinadas, en gran medida, por los líderes de los servicios educativos locales

1 Si bien algunos directores excepcionales progresan a pesar de la falta de condiciones, las mejoras no son sostenibles porque dependen exclusivamente de ellos. Por otro lado, muchos otros directivos fallan por falta de apoyo, en sus intentos de hacer los cambios complejos en la escuela y en las prácticas en el aula que pueden aumentar la motivación y el logro estudiantil.

2 Este apoyo puede venir desde diferentes agentes públicos o privados, con o sin fines de lucros. En el caso de los agentes públicos, desde distintos niveles, central, intermedio o local. En Chile, por ejemplo, las escuelas han experimentado desde el nivel gubernamental la supervisión desde las DEPROV y del SAC, y en algunos casos desde la gestión municipal. Desde el sector privado las asesorías externas se realizan desde las ATEs, con una gran variedad de organizaciones, estilos y lógicas de actuación. Aunque este informe no sistematiza esas experiencias en particular, las toma en consideración para elaborar su propuesta de formación para los futuros asesores pedagógicos desde los nuevos SLEs.

(distritales, municipales, intermedios). El apoyo desde este nivel, por tanto, enfatizando y acompañando a los establecimientos educativos en sus responsabilidades pedagógicas, se destaca como un punto neurálgico para la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento escolar y, en consecuencia, para lograr coherencia sistémica y sustentabilidad del desarrollo educativo territorial (Johnston et al, 2016; Honig, 2012; Hopkins, Harris, Stoll, & Mackay, 2011; Bottons & Fry, 2009; Anderson, 2006; Leithwood et al, 2004; Corcoran, Fuhrman & Belcher, 2001).

2.1. Apoyo Pedagógico desde los Niveles Intermedios

La literatura sobre mejoramiento escolar ha destacado, durante las última décadas, el papel relevante que el nivel meso puede desempeñar al proporcionar visión, enfoque, apoyos, coordinación de políticas y compromiso a nivel de escuela y del territorio (Johnston et al, 2016; Honig, 2012; Leithwood et al, 2004; Corcoran et al, 2001, Spillane, 1996). Este soporte, desde el nivel intermedio/local, puede ser muy variado y en muchos casos se ha centrado en la gestión administrativa de los establecimientos escolares.

Para este informe, en particular, el foco está puesto en el apoyo relacionado al rol pedagógico de los líderes educativos para el mejoramiento escolar, función que en las últimas décadas ha tomado cada vez más importancia en los esfuerzos públicos de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar los resultados. Este tipo de asesoramiento educativo es, sin embargo y como lo remarca Segovia (2010), una práctica controvertida y compleja. Esto debido a que los modelos existentes pueden ir desde acciones puntuales y/o poco pertinentes que no llegan a desarrollar e instalar capacidades en la comunidad escolar, hasta sistemas de apoyo democráticos, colaborativos, éticos y contextualizados, que permiten, a través de acciones y propuestas técnicas adecuadas, una transformación auténtica, desde adentro (Segovia, 2010).

La necesidad de apoyo externo, desde el nivel intermedio, está relacionada principalmente con los desafíos de equidad de los sistemas educativos, dadas las diferencias de capacidades, recursos, contextos y, consecuentemente, multiplicidad de exigencias

pedagógicas entre cada unidad escolar. De acuerdo a la literatura especializada, las organizaciones intermedias tendrían ventajas comparativas, tanto en relación al nivel micro (con iniciativas aisladas) como macro (con iniciativas homogéneas y descontextualizadas), en lograr un mejoramiento sistémico y continuo cuando acompañan las prácticas pedagógicas de las escuelas bajo su jurisdicción. Ese rol, sin embargo, debe realizarse siempre de manera contextualizada, entregando los correspondientes apoyos, formación, estructuras de soporte, elementos catalizadores y mediadores para la mejora (Johnston et al, 2016; Mourshed, Chijioke & Barber, 2011; Corcoran et al, 2001).

Esas ventajas comparativas, no obstante, dependen de múltiples factores, tanto técnicos como políticos. En el caso de Chile, específicamente, los niveles meso actuales, es decir, las municipalidades, también poseen una gran variedad en sus capacidades, recursos e intereses políticos para lograr un mejoramiento educativo sistémico en su grupo de escuelas y mayor equidad en el sistema educativo nacional (Muñoz y Muñoz, 2013; Marcel et al., 2009; Paredes y Lizama, 2006; Pavéz, 2004). Estas limitaciones y desigualdades, sin embargo, no se terminan con la mera creación de un nivel intermedio diferente al municipal. Para asegurar una mejora en la calidad y equidad educativa, las organizaciones intermedias requieren el apoyo y regulación de un Estado comprometido con la educación pública, estándares de calidad claros y pertinentes, un financiamiento adecuado, y un equipo profesional altamente calificado y capacitado para las tareas de su responsabilidad, entre ellas el acompañamiento a las escuelas para fortalecer sus funciones pedagógicas.

Los hallazgos más consistentes sobre la efectividad del nivel intermedio es que estos deben mantener un fuerte énfasis en la mejora instruccional, elevando estándares y apoyando a los directivos escolares en convertirse en líderes pedagógicos de excelencia (The Wallace Foundation, 2010; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Bottons & Fry, 2009; Honig, 2008). Sin embargo, cómo este tipo de acompañamiento ocurre en la práctica, es decir, las estrategias usadas desde los niveles intermedios, varían enormemente, no solo en Chile, sino también alrededor del mundo.

2.2. Estrategias y Desafíos del Acompañamiento Pedagógico

Existen muchos y diferentes modelos o estrategias de asesoramiento pedagógico externo a organizaciones educativas, siendo por tanto una práctica que se realiza desde diferentes marcos, enfoques y concepciones teóricas (Vezub, 2011). No obstante ello, independientemente del tipo de estrategia, la teoría que, en general, está detrás del apoyo pedagógico es que el cambio en educación y la mejora de los aprendizajes puede ser más fácilmente generados al interior de los establecimientos educativos si existe un soporte externo especializado a los procesos de mejoramiento escolar (Domingo Segovia, 2010; Muñoz y Vanni, 2008; Nieto, 2005). La mayor diferencia entre ellas está en la relación que se genera entre los agentes educativos involucrados en el asesoramiento, por lo cual algunos mantienen las clásicas jerarquías y divisiones entre expertos y asesorados, mientras otros plantean un enfoque basado en la horizontalidad, el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre asesores y la comunidad escolar (Vezub, 2011).

Acerca de las prácticas de apoyo pedagógico, la literatura especializada ha podido concluir que éstas han ido evolucionando a través del tiempo, ajustándose a los nuevos desafíos y a las necesidades de las comunidades educativas. Algunos estudios han buscado sistematizar dichos modelos, pero enfatizando que cada tipo de asesoría tiene complejidades y singularidades que dificultan su generalización y utilización pura, por lo que es importante la contextualización en cada caso (Monereo y Pozo, 2005; Nieto, 2005; Domingo Segovia, 2010; Yañez, 2015; Horn et al., 2016).

Buscando dar una perspectiva educativa y de procesos, Yañez (2015) hace un resume de algunas dimensiones posibles, a partir de la sistematización realizada por Domingo Segovia (2010), las cuales pueden ser analizadas de acuerdo a los tipos de asesorías pedagógicas desarrolladas en/con las comunidades educativas.

DIMENSIÓN	TIPO
1. Saber asesor	<p>1.1. Especialista en un ámbito de actuación: actuar específico en ese ámbito.</p> <p>1.2. Procesos o generalista: acompaña como dinamizador de procesos.</p> <p>1.3. Contenido: actúa con un grupo a modo de colega crítico.</p>
2. Estilo de actuación	<p>2.1. Directo: dirige la acción y actúa directamente sobre el problema.</p> <p>2.2 Indirecto: acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática</p>
3. Rol asesor	<p>3.1. Intervención: relaciones y diagnóstico jerárquicos, con resolución de problemas específicos.</p> <p>3.2. Facilitación: más cerca de la realidad, actúa como centro de recursos, son los actores escolares los que diagnostican y proponen soluciones a los problemas.</p> <p>3.3. Colaboración: independencia de relación, actuación en equipo, con diagnósticos y soluciones consensuados.</p>
4. Lógicas de actuación	<p>4.1. Modelo servicio: se genera un servicio de apoyo que actúa de manera experta pero aislada.</p> <p>4.2. Modelo integrado: servicios y apoyos articulados y coordinados en torno a programas, con sentido de continuidad.</p> <p>4.3. Modelo programa: aglutinado bajo un solo programa, lo que posibilita aunar esfuerzos con un propósito común.</p>

Fuente: Adaptado de Yañez (2015), basado en Domingo Segovia (2010).

La elección de cualquiera de esos tipos de estrategia dependerá de factores y directrices relacionados a la propia institución responsable por el apoyo, así como las competencias, habilidades y recursos de los profesionales a cargo del acompañamiento, y ciertamente debería tener relación directa con las necesidades y capacidades de las comunidades escolares. Esto último es importante, porque cada establecimiento posee su propia capacidad de aprendizaje y mejora, se orienta hacia determinadas dimensiones de ésta y posee particulares ritmos de progreso. No se puede, por tanto, tratar a las instituciones educativas por igual, como si fueran entes homogéneos, descontextualizados y sin historia previa (Nieto, 2005; Domingo Segovia, 2004, 2005 y 2010).

Por lo mismo, y en cualquier caso, se hace ineludible un diagnóstico integral de cada unidad escolar para conocer los contextos en los cuales se va a interactuar, ya que "(e)l conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas componen un escenario propicio u hostil hacia la mejora" (Domingo Segovia, 2006 - p. 107). Este diagnóstico o fase de (auto) revisión de acuerdo a Domingo Segovia (2006), debe contemplar no sólo un análisis de la situación inicial, sino ser un ejercicio permanente de entender las capacidades e idiosincrasias de cada establecimiento educativo, sus

realidades y necesidades específicas, para actuar en consecuencia, minimizando errores y ayudando así al anclaje, el encuentro de aliados e intereses estratégicos, para que las acciones emprendidas sean significativas.

A partir de ese diagnóstico es que se desarrolla (adapta) una estrategia de apoyo externo para cada escuela, donde la labor de asesoría debe ser inversamente proporcional a la etapa de desarrollo del establecimiento educativo, pasando desde ciclos más directivos y argumentativos de razones, prácticas y estrategias – si necesario – hacia otros más autónomos con mayor énfasis en los seguimientos, para terminar en acciones más esporádicas desde perspectivas de asesoramiento como colega crítico, por ejemplo (Domingo Segovia, 2006; Horn et al, 2016).

En cualquier caso, la realización de un diagnóstico y las consecuentes estrategias de apoyo deben tener en cuenta a los actores escolares como los protagonistas del cambio, y estar, de manera general, consensuado con ellos, porque de acuerdo con Fullan (2002) la mayoría de las iniciativas de acompañamiento fracasan porque las comunidades educativas no participan en los procesos de reflexión y no llegan, por tanto, a comprender y compartir, en profundidad, el sentido de las estrategias propuestas, mermando en gran medida las reales posibilidades de cambio (cultural).

Para lograr las sinergias necesarias para concretar procesos de mejora continua, el asesor o grupo de asesores debe saber escuchar y buscar entender, por ejemplo, los diferentes discursos de los actores escolares, sus experiencias, sus concepciones, las normas institucionales y reglas de convivencia establecidas. Ello es lo que permite la generación de confianza y creación de “lo que podría ser (el principio de) la relación, sobre qué principios se asienta, hacia dónde puede desarrollarse, instaurando marcos de colaboración y encuentro. Iniciar este proceso debe representar una oportunidad institucional para ponerse de acuerdo sobre los temas a tratar, los nortes a seguir y los modos o procesos para conseguirlo” (Domingo Segovia, 2006 – p.116).

A través de esas instancias se crean las condiciones profesionales necesarias para el trabajo conjunto y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje al interior de la escuela (y entre escuelas), siendo ésta el conducto regular por donde confluye todo tipo de capital, incluidos los materiales, las herramientas, la información y el conocimiento, donde es posible recopilar buenas historias de aprendizaje, crear capacidades y un entendimiento consensuado por medio de la reflexión y práctica colectiva y permanente (Daly, 2012; Hatch, Hill y Roegman, 2016).

Ese tipo de comunidad de aprendizaje resalta la importancia de tareas y actividades concretas para lograr conexiones sociales efectivas, con un entendimiento compartido y el crecimiento de una identidad común (Hatch, Hill y Roegman, 2016). Las llamadas “rondas instruccionales” son una de las rutinas organizacionales con más desarrollo en los últimos tiempos e implican observaciones colectivas estructuradas que contribuyen a la mejora educativa a nivel sistémico (Hatch et al, 2016; City et al., 2009). Este tipo de actividad, más allá de las posibilidades de apoyo entre pares, crea oportunidades para que los líderes escolares, con el apoyo necesario, se acerquen a la práctica en el aula y entreguen así los insumos adecuados para efectivamente mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes en el territorio. Los objetivos más concretos de las rondas, como enseña City et al. (2009), son dos: construir conocimiento y habilidades del grupo además de proporcionar información útil y sugerencias de apoyo a la escuela visitada.

Relacionadas con estos propósitos están las estrategias de retroalimentación y metacognición, así como el uso de evidencia (Honig et al, 2017; Wallace Foundation, 2010). Una retroalimentación pertinente desde el asesor externo hacia la comunidad escolar, especialmente a los directivos, de carácter dialógico y orientada a la reflexión y al cumplimiento de una meta clara y precisa, como es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene

un positivo efecto en la calidad y equidad educativa (Ulloa y Gajardo, 2016; Grissom & Loeb, 2013; Honig, 2012). Otra estrategia fundamental para lograr que el apoyo externo produzca los resultados esperados en la mejora escolar, es la utilización de evidencias robustas por los asesores pedagógicos y que este tipo de información no solo permee su quehacer y sea comprendida y asimilada por la comunidad escolar, sino que también estos actores, especialmente los líderes escolares, puedan empezar a sistemáticamente acceder, interpretar, usar datos y mejores prácticas para sustentar las decisiones técnico-pedagógicas en sus establecimientos (Honig et al, 2017; Daly et al, 2014).

Todos esos tipos de estrategias, sin embargo, aunque muy efectivos, tienen grandes desafíos, ya que necesitan tiempo para asegurar estructuras adecuadas en cada caso en particular, directrices claras y acceso a recursos necesarios para lograr los objetivos preestablecidos. Por otro lado, se necesita también un cambio cultural, lo que es ciertamente un trabajo de aún más arduo y largo plazo, ya que en general las personas no están acostumbradas a aprender colectivamente, es decir, a escuchar, reflexionar, opinar, ceder, repensar y llegar a acuerdos (City et al., 2009). Como asevera Kuhn (2015) “no basta con poner a individuos en un contexto que permite la colaboración y esperar que se involucren en forma efectiva” (p. 51). Por lo tanto, hay que buscar la mejor manera para que los tipos de estrategias aquí destacados conlleven a los objetivos propuestos, sin olvidar sus limitaciones y buscando amenizar los inconvenientes que puedan generar.

En ese sentido, las instancias de apoyo pedagógicos deben hacerse, como indica Domingo Segovia (2010) “en forma rigurosamente respetuosa de las realidades y posibilidades del establecimiento, de manera razonable (con sentido común), con las estructuras organizativas del propio centro (con la dirección), centrándose en el currículo como contenido prioritario de la tarea, lo que resitúa el asesoramiento en un nuevo marco de acción...” (p. 69). Este marco, de acuerdo a las revisiones más actualizadas (Domingo Segovia et al., 2012) está relacionado – desde la perspectiva que el centro educativo y sus actores son los protagonistas y la unidad básica del cambio – a una visión estratégica y didáctica del asesoramiento, con un enfoque de colaboración crítica o de proceso, en una fructífera y dinámica reconstrucción, que se ajusta más a la realidad de las comunidades escolares como culturas en desarrollo.

Esto solo es posible con la generación de confianzas, lo que depende no solo de tiempo, sino principalmente de la existencia de profesionales cualificados, con perfiles y competencias específicas, las que demandan inversión en un sistema de selección, desarrollo y carrera profesional de alto nivel en el sistema educativo como un todo.



3. PERFIL Y COMPETENCIAS PARA LOS ASESORES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS DE NIVELES INTERMEDIOS

Las funciones y responsabilidades que los nuevos asesores pedagógicos de los niveles intermedios en Chile están llamados a cumplir son de gran complejidad por los cambios culturales que requieren. No son precisamente las mismas tareas que han cumplido hasta la fecha los supervisores¹ del Ministerio de Educación o los asesores pedagógicos que algunos sostenedores municipales han disponibilizado² a sus establecimientos educativos.

Las diferencias están principalmente en el alcance y objetivos prácticos del acompañamiento, su contextualización, así como la formación y perfeccionamiento de un equipo de asesores multidisciplinarios, con perfiles y competencias específicas para el cargo. Es importante precisar, por ejemplo, que los nuevos asesores pedagógicos no tendrían una función de fiscalización o control de los resultados educativos, aunque es fundamental acompañar su desarrollo, en forma integral, para poder consensuar apoyos oportunos, de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento.

Actualmente, el sistema escolar chileno, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), considera un sistema de rendición de cuentas de alta presión y consecuencias, basado en un sistema de evaluación de desempeño estandarizado, pero sin un sistema de acompañamiento escolar efectivo para lograr avances sostenibles en calidad y equidad. Los apoyos que han sido entregados, hasta el momento, por el sistema educativo chileno, adolecen de varios problemas, entre ellos: baja frecuencia de visitas a los establecimientos escolares, especialmente los más necesitados; visitas con carácter más de supervisión que de apoyo; falta de trabajo directo y práctico con directivos y docentes; generalidad y descontextualización de los apoyos; asesores poco preparados y con alta rotación, falta de coordinación entre los diferentes agentes asesores y fiscalizadores

1 Actualmente el Ministerio cuenta con un total aproximado de 700 supervisores técnico pedagógicos para las cerca de 10.000 escuelas que reciben subvención del Estado. De este total de escuelas existe un número aproximado de 1.800 que trabajarían con los estudiantes más vulnerables del país y presentarían los más bajos resultados escolares (Yañez, 2015).

2 Sea por medio de profesionales propios de los DAEM o Corporaciones o, lo que es más común, a través de consultoras privadas (ATEs).

existentes (Yañez, 2015; Raczyński y Muñoz, 2005).

Dado que la dimensión pedagógica ha sido identificada como un área de acción clave para que el nivel educativo intermedio pueda efectivamente contribuir en la instalación de condiciones que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha decidido centrar esfuerzos en la entrega de un sistema de apoyo/ acompañamiento pedagógico efectivo, que se haga cargo de los cuestionamientos detectados anteriormente y que, por tanto, sea acorde a las aspiraciones del nuevo Sistema de Educación Pública para Chile.

Líderes Educativos, en su tarea de aportar a la política pública educativa, ha estado desarrollando un trabajo de identificar las principales competencias, conocimientos, habilidades y principios, presentando una propuesta de perfiles profesionales para quienes ejerzan cargos directivos en los futuros SLEs, entre ellos, el Jefe(a) de Apoyo Técnico Pedagógico, así como un Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, donde se destacan dimensiones de prácticas efectivas del equipo de liderazgo intermedio (Uribe et al., 2016; Uribe et al.; 2017). Estos trabajos, aunque no son específicos para el cargo de asesor técnico-pedagógico, son insumos valiosos para establecer referentes que permitan posteriormente definir el perfil profesional que demanda el cargo.

Uno de los desafíos identificados para la dimensión pedagógica, relacionado específicamente al rol del asesor técnico-pedagógico de carácter más general (entendiendo que habrán asesores más específicos en las áreas curriculares y psicosociales), es el de “asesorar, acompañar y monitorear de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, así como las prácticas innovadoras que se decidan llevar adelante en función de los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio de buenas prácticas que potencien la mejora educativa y los ajustes curriculares contextualizados”. Para este desafío, las competencias que se requieren son aquellas relacionadas con “generar un sistema de asesoría técnica

pedagógica que acompañe el desarrollo de procesos de aprendizaje, potenciando vínculos entre escuelas y docentes organizados por nivel, temática y modalidad de enseñanza, promoviendo la innovación y la visibilización

de buenas prácticas pedagógicas". Dicha competencia está expresada en los llamados "criterios de realización" y se plasma:

1. Organizando el apoyo a los establecimientos escolares agrupados de acuerdo a criterios como modalidad de enseñanza, proximidad, necesidades y desafíos compartidos, potencialidades, temas de interés de equipos docentes y experticia del asesor, entre otros que pueda determinar el SLE o las comunidades educativas.
2. Propiciando instancias de reunión que pueden concretarse en visitas del asesor o encuentros entre grupos de establecimientos, con el objeto de diseñar un plan de trabajo que oriente las acciones de apoyo en base al relato de los actores.
3. Definiendo instancias, modalidades e indicadores de evaluación que permitan recoger la voz de los actores, sistematizando prácticas y aprendiendo de ellas para futuras implementaciones.
4. Identificando las condiciones necesarias para la innovación educativa en jardines, escuelas, liceos, a fin de promoverlas y apoyar su generación.
5. Promoviendo climas de colaboración y confianza entre los profesionales del Servicio Local y actores docentes y directivos.
6. Fortaleciendo la dinámica de trabajo en red entre establecimientos, de acuerdo a sus intereses y a la pertinencia de la estrategia de acuerdo al contexto.

Esos criterios se relacionan con las características de un proceso de apoyo técnico pedagógico efectivo para provocar una interacción profesional que intenciona

oportunidades de mejora en la gestión pedagógica y, consecuentemente, los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012). Dichas características son:

1. Acompañamiento sistemático, es decir, con la finalidad de instalar prácticas pedagógicas y curriculares efectivas.
2. Favorece la autonomía del establecimiento, reflexión y responsabilización por los resultados obtenidos.
3. Reconoce la diversidad de contextos pedagógicos, características, cultura, y prácticas pedagógicas de cada establecimiento.
4. Promueve el seguimiento o monitoreo de las acciones de mejoramiento implementadas, el análisis de los resultados de aprendizaje y la reflexión pedagógica en torno a los procesos de enseñanza.
5. Focaliza las acciones de apoyo técnico pedagógico para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
6. Considera la comunicación efectiva para lograr la colaboración profesional y la contribución para mejorar la calidad de la enseñanza.

Asimismo, del conjunto de actividades esperadas e identificadas en el Marco para la gestión y el liderazgo educativo local, relacionado al desafío de "acompañar

la gestión pedagógica, facilitar la comprensión del proyecto educativo territorial y generar comunidades de aprendizaje", se destacan las siguientes:

1. Fomento del desarrollo y distribución del liderazgo pedagógico de cada uno de los establecimientos, promoviendo instancias de colaboración intraescuelas y trabajo de red con otras unidades educativas a fin de compartir e intercambiar experiencias y buenas prácticas.
2. Desarrollo de procesos de inducción, acompañamiento y apoyo a los directivos de las unidades educativas.
3. Asesoramiento a los directivos de los establecimientos educativos a implementar procesos de desarrollo de su liderazgo, acompañamiento y evaluación de docentes y asistentes de la educación, detectando fortalezas y debilidades en las unidades escolares.

Relacionado con lo anterior, están los principios que deben guiar la estrategia de apoyo educativo elegida por cada territorio y orientar la relación de los asesores con

las unidades educativas bajo su responsabilidad, que de acuerdo a lo sugerido por Horn et al. (2016) son:

1. Reconocer en el establecimiento educacional el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes y poner el apoyo al servicio de sus necesidades e iniciativas, teniendo la tarea de conocer los sellos y planes educativos de sus establecimientos para promover orientaciones, herramientas y procesos significativos para los actores escolares, no como un apoyo que se limita a bajar una determinada orientación o estrategia de mejora.
2. Reconocer el territorio y sus necesidades, comprendiendo que cada escuela no es un ente aislado sino parte de un conjunto y de un proyecto común, que se refleja en la planificación estratégica a nivel territorial.
3. Considerar la mejora escolar como un proceso de aprendizaje continuo que transcurre en un determinado contexto, donde las escuelas tienen desafíos y necesidades diversas, así como diferentes recursos y capacidades instaladas para mejorar. Esto implica que el Servicio Local debe contar con estrategias diferenciadas de apoyo que sean pertinentes a la experiencia escolar y que estén en coherencia con el grado de autonomía de cada escuela.
4. El apoyo del SLE facilita condiciones de trabajo en las escuelas, provee orientaciones y formación en servicio para los actores escolares, promoviendo el desarrollo de culturas colaborativas en las escuelas y entre ellas, comprendiendo que la primera fuente de apoyo es la comunidad de aprendizaje que puede desarrollarse en cada escuela¹.
5. El apoyo que se propone por parte del SLE es de carácter integral, esto significa que se dirige a diversas dimensiones del liderazgo y la gestión escolar (véase Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y MBDLE).
6. Las orientaciones del SLE se nutren de lineamientos que provienen del nivel central, pero también contextualizan, articulan y enriquecen su puesta en práctica, en función de las características y necesidades a nivel territorial y de los establecimientos. En este sentido, tienen un rol activo en la implementación de dichas políticas y orientaciones, así como en la retroalimentación al nivel central para su actualización respecto de aquellos aspectos que requieran mayor definición, flexibilidad o alineación con otras políticas.
7. El apoyo del Servicio Local se coordina con los equipos directivos de cada establecimiento, comprendiendo que ellos representan los intereses y necesidades de su comunidad escolar y que están en una posición privilegiada para desarrollar capacidades tanto al interior de dicha comunidad como entre establecimientos. De esta manera, la llegada del apoyo del SLE a los docentes y asistentes de la educación se realiza de manera indirecta o mediada por los acuerdos con los equipos directivos².

1 Este principio lleva implícita una visión de liderazgo distribuido como ideal al cual se orientan los procesos de fortalecimiento de liderazgo educativo.

2 Una excepción a este criterio puede darse en caso de establecimientos que tengan bajo nivel de autonomía asociada a un desempeño deficiente de sus equipos directivos.

Por otro lado, Harf y Azzerboni (2010) indican que el acompañamiento pedagógico implica ejecutar articuladamente ciertos procesos, tales como, la orientación en estrategias curriculares y pedagógicas

concretas, así como el apoyo en la implementación de mecanismos de transformación e innovación. Para cumplir con dichos procesos, la tarea del asesor se funda en tres pilares básicos que se retroalimentan y enriquecen mutuamente:

1. La observación y recolección de información para conocer “el terreno”, diagnosticar problemas, necesidades y aspectos a ser mejorados.
2. La formación y el desarrollo profesional al compartir materiales de lectura, a través de instancias de discusión y producción conceptual, del análisis de la práctica, de la sistematización de experiencias.
3. El asesoramiento propiamente dicho, a través del acompañamiento en el aula para implementar las innovaciones y mejoras que se hayan planificado y acordado previamente.

En este marco, Vezub (2011) apunta que los asesores pedagógicos deben ser capaces de: (i) movilizar sus conocimientos en la situación real del asesoramiento, es decir, identificar qué saberes pueden ser útiles para

implementar en su tarea y asistir a los maestros; (ii) integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo institucional y comunitario en el que

intervienen; (iii) transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan; (iv) ejercer un

a. El ámbito interpersonal implica establecer una relación positiva y de confianza con los directivos así como docentes para compartir tanto experiencias positivas como negativas de una manera franca y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el asesor:

- Genera un clima de confianza y respeto mutuo
- Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros
- Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo consistente
- Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión
- Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva
- Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes al propio
- Construye con directivos y docentes el plan de trabajo a desarrollar

c. En el ámbito desarrollo profesional el asesor colabora con directivos y docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- Ayuda a que directivos y docentes identifiquen sus necesidades de formación y se plantee un plan de desarrollo profesional
- Organiza talleres y actividades de formación
- Brinda información acerca de los recursos y de las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona
- Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes
- Promueve la sistematización de las buenas prácticas, la indagación pedagógica en la institución y en el entorno
- Genera autonomía al discutir junto con directivos y docentes las alternativas y decisiones posibles dado el entorno y problemas diagnosticados
- Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y escuelas, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo
- Habilita dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).
- Desarrolla instancias y espacios para la construcción de una comunidad de aprendizaje

Todos los lineamientos anteriormente señalados muestran el nivel de responsabilidad y profesionalismo que requiere el nuevo asesor pedagógico para generar las confianzas necesarias y lograr así los cambios educativos que el sistema requiere. Los conocimientos y habilidades demandados para el cargo exigen, entre otras cosas¹, la

1 Otros puntos críticos para la efectividad del acompañamiento pedagógico son: la selección de los profesionales a cargo del acompañamiento; el apoyo profesional a esos asesores; el desarrollo de la carrera; la supervisión y evaluación del trabajo realizado por esos asesores.train

proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor. De este modo, intervienen sobre cuatro ámbitos:

b. En el ámbito pedagógico – didáctico los mentores ayudan a que los actores de la comunidad escolar sigan desarrollando sus saberes y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:

- Organizar espacios y planificar actividades para que exista reflexión y cuestionamiento sobre las prácticas profesionales
- Analizar distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones, otros)
- Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela
- Proporcionar y sugerir textos y lecturas de interés
- Proveer retroalimentación a directivos y docentes sobre sus prácticas, ayudando a cada uno a focalizar en aspectos a mejorar

d. En el vínculo con la comunidad el mentor se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela. A tal fin:

- Averigua con los actores educativos cuáles son los recursos de la comunidad disponibles en la zona
- Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, propone actividades conjuntas
- Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad
- Indaga sobre diferentes ambientes, lugares de aprendizaje, espacios alternativos al ambiente escolar

existencia de programas de formación que entreguen herramientas de desarrollo adecuadas, conocimiento teóricos y prácticos, habilidades cognitivas y no-cognitivas (conductuales y emocionales), que permitan a los nuevos asesores pedagógicos cumplir su rol a cabalidad.



4. FORMACIÓN DE FORMADORES: ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO PARA UN EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Desde un enfoque formativo, la tarea fundamental de quienes cumplen con la función de acompañamiento pedagógico es la de promover el análisis reflexivo de la práctica profesional y de los entornos en los que ésta se realiza. Para ello se requiere un trabajo sistemático de examen e interrogación sobre la enseñanza, las características de los ambientes escolares, las necesidades de los alumnos y las condiciones necesarias para transformar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes en el contexto del siglo XXI (Vezub, 2011).

Asesorar implica, entonces, ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo que son puestos en práctica. Para ello deben tener la capacidad de observar, reflexionar, indagar, explicitar, conceptualizar y, trabajar colaborativamente para modificar problemas existentes, que hacen que los procesos pedagógicos no obtengan los resultados esperados. El papel del asesor pedagógicos es, por tanto, promover la interiorización de una forma de trabajar que permita que los actores de la comunidad escolar sean cada vez más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, resolviendo por sí mismos las dificultades que enfrentan (Vezub, 2011).

En ese sentido, el asesor técnico pedagógico es un formador de formadores, es decir, un facilitador del cambio, un profesional en condiciones de diagnosticar el nivel de desarrollo de una institución y sus actores, establecer lazos de confianza, y llevar a cabo, de manera conjunta con otros, la planificación, implementación y seguimiento de acciones de acompañamiento y asesoría a una unidad educativa, con el propósito fundamental de fortalecer las competencias de sus actores (sean directivos y/o docentes) en el marco de estrategias de reflexión, la mejora continua y la innovación (Vaillant y Marcelo, 2001). Un formador de formadores es, en definitiva, quién actúa, analiza y modifica su proceder en función de las necesidades, tanto contextuales como profesionales, de su universo de atención (Santiago y Nájera, 2014).

Esta modalidad de trabajo requiere saberes especiales, ya que por un lado, los asesores pedagógicos deben ser capaces de captar las evidencias, los indicios del entorno,

y construir a partir de ellos criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Y por el otro, hay que saber cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, qué tipo de preguntas formular para que directivos y docentes sean quienes se auto interroguen y analicen. El desempeño de la tarea de acompañamiento pedagógico, implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para adoptar cambios.

Desde una política y sistema de acompañamiento pedagógico, por tanto, una dimensión fundamental a ser considerada es de qué manera se forman esos asesores y qué tipo de preparación necesitan. Actualmente en Chile, existe una ausencia de formación específica y programas sistemáticos para el desarrollo de conocimiento y competencias profesionales para la realización de las labores de asesoramiento y acompañamiento pedagógico a las escuelas.

Existen, sin embargo, algunas opciones de capacitación que son ofrecidas por universidades como la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica Silva Henríquez, con cursos b-learning relacionados con las funciones del acompañamiento al aula, pero que no son dirigidos específicamente al cargo de nivel intermedio del sistema actual. Otros países, como Estados Unidos, Inglaterra y México, tienen una mayor y más específica gama de acciones formativas para asesores pedagógicos externos, con énfasis en temáticas como análisis de data, contextualización, prácticas reflexivas, retroalimentación, trabajo colaborativo, comunicación y desarrollo curricular.

En el marco de la Política Nacional de Fortalecimiento del Liderazgo Educativo, los Centros de Liderazgo han sido llamados a suplir la carencia existente, con la función de generar procesos de formación coherentes y de calidad, tanto de pre servicio como continua, a los líderes educativos de nivel intermedio del sistema y, con atención particular, al liderazgo y acompañamiento pedagógico que ese nivel asume como crucial para la efectividad de su labor de gestión educativa territorial. Esta es, sin duda, una tarea llena de desafíos pero también oportunidades, relacionadas al fortalecimiento de la educación pública en Chile.



5. CONCLUSIONES

De acuerdo con la información sistematizada en este informe, el centro de la tarea de un apoyo integral a jardines, escuelas y liceos, está en el acompañamiento educativo y no en la supervisión y control de los equipos. Para ello, el apoyo pedagógico requiere de habilidades específicas y capacidades para desenvolverse en diversas dimensiones.

La formación de los asesores pedagógicos de nivel intermedio, en ese sentido, debe ser un proceso continuo, que atraviesa distintas etapas, se construye en diversos ámbitos, y supone tanto el desarrollo de conocimientos teóricos, de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares, como también un contacto progresivo con la práctica. Al mismo tiempo se hace necesario el desarrollo de habilidades blandas, relacionadas con la escucha, la reflexión, la realización de preguntas pertinentes, la autoevaluación, la comunicación, la creatividad y la colaboración.

Ese tipo de formación excede, por tanto, la transmisión de información, la entrega de materiales y recursos pedagógicos, aunque estos aspectos no pueden ser descuidados. Implica, sin embargo, capacidades para la realización de un trabajo sistemático de análisis de la práctica, que estimule los procesos de reflexión individual y colectiva y el trabajo colaborativo de los equipos escolares, junto con la revisión e innovación pedagógico-didáctica permanente y pertinente (Segovia, 2005). Esto permite, finalmente, desarrollar las capacidades internas y aumentar la autonomía escolar.

En la etapa de desarrollo de la Ley que crea el Sistema de Educación Pública, no es sencillo que los procesos de formación puedan lograr instancias de contextualización de lo aprendido, para que el asesor en su práctica sea capaz de responder a los problemas que efectivamente enfrentan cada comunidad educativa. Dado que no existen a la fecha SLEs, generar un sentido y aprendizaje territorial es un desafío para los programas de formación. A su vez, la existencia de una nueva institucionalidad es una oportunidad que permite promover, desde su génesis, un proceso de mejora en la formación de roles

clave para lograr mayor calidad, equidad y coherencia del sistema educativo. Se espera que los programas de formación que surjan para desarrollar las capacidades necesarias en los asesores técnicos pedagógicos les permitan responder de manera adecuada y oportuna a las crecientes demandas del cargo en un sistema educativo cambiante y con los desafíos propios del siglo XXI.

- Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37.
- Aziz dos Santos, C. (2016). *Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio*. Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Bottoms, G. y Fry, B. (2009). *The district leadership challenge: Empowering principals to improve teaching and learning* (Southern Regional Education Board). Disponible on line en: http://publications.sreb.org/2009/09V11_District_Leadership_Challenge_color.pdf
- City, E.; Elmore, R.; Fiarman, S. & Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education. A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Harvard Education Press. Cambridge, Massachusetts.
- Corcoran, T. B., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). *The District Role in Instructional Improvement*. Disponible online en http://repository.upenn.edu/gse_pubs/6
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Jordan, S., Moolenaar, N. M., & Che, J. (2014). Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. *Educational Policy*, 28(2): 145-174.
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y Redireccionar las Prácticas de Asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*. N. 54 pp. 65-83.
- Domingo Segovia, J. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.13, Núm.17. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17>
- Domingo Segovia, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Octaedro/SEP
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hatch, T.; Hill, K.; & Roegman, R. (2016). Investigating the Role of Instructional Rounds in the Development of Social Networks and District-Wide Improvement. *American Educational Research Journal*. 53 (4) pp. 1022-1053
- Honig, M. (2003). Building policy from practice: District central office administrations' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3): 292-338.
- Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: how sociocultural and organizational learning theories elaborate central offices administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4): 627-664.
- Honig, M. I. et al. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement* (University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy). The Wallace Foundation. Disponible on line en: https://www.k-12leadership.org/sites/default/files/ctp_cotdtli.pdf
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching how central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Honig, M.; Venkateswaran, N. & McNeils, P. (2017). Research Use as Learning: The case of Fundamental Change in School District Central Offices. *American Educational Research Journal*. 20 (10) pp. 1-34

- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). *School and System Improvement: State of the Art Review*. Paper presented at the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Horn, A.; Rojas, M. E.; Navarro, L.; Valencia, E. y Palma, R. (2016). *Bases para la Instalación de un Sistema de Apoyo Educativo a los Establecimientos del Servicio Local de Educación*. Proyecto Formación de Líderes Intermedios del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Johnston, W. R., Kaufman J. H. & Thompson, L. E. (2016). *Support for Instructional Leadership*. Rand Corporation. Disponible online en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Support-for-Instructional-Leadership.pdf>
- Kelemen, M. (2016). *Focusing principal supervision on instruction. Lessons from three districts*. Report. New Leaders. Forthcoming publication.
- Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44, 46-53.
- Lee, M., Seashore Louis, K. y Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2): 133-158.
- Leithwood, K. (2013). *Strong Districts & Their Leadership*. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Disponible on line en: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools* 9: 245-291.
- Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. Carei, Oise y The Wallace Foundation. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Marcel, M., O. Larrañaga, et al. (2009). *Que Hacer con la Educacion Municipal? La Asignatura Pendiente: Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. M. Marcel and D. Raczynski. Santiago, CIEPLAN.
- Mineduc (2012). *Modelo para el Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Santiago de Chile. Chile. Disponible on line en: <http://operaciones.pnud.cl/Adquisiciones/2012/106-2012-anexo2.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Mourshed, M., Ch. Chijioke y M. Barber (2011). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company. PREAL Serie Documentos N° 61, Santiago, Chile. Disponible on line en: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Muñoz C. y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: la urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.
- Muñoz, G., & Vanni, X. (2008). Rol del estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: análisis en torno a la experiencia chilena. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Navarro, L. y Pérez, S. (2002). *Supervisión Técnico-Pedagógica en Chile. Tendencias de supervisión escolar*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Disponible on line en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129283s.pdf>

- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. In J. D. Segovia (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). España: Octaedro.
- Paredes y Lizama (2006). *Restricciones, gestión y brecha educativa en escuelas municipales. En Camino al bicentenario. Doce Propuestas para Chile*. Concurso Políticas Públicas. Disponible on line en: <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/restricciones-gestion-y-brecha-educativa-en-escuelas-municipales.pdf>
- Pavéz, A. (2004). *Municipios efectivos en educación*. Estudio de caso N° 81, MGPP, Agosto. Disponible on line en: <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2015/11/CASO81.pdf>
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la Educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del Sostenedor Municipal? In J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Raczynski, D., Hernández, M., Weinstein, J., & Miranda, N. (2014). *Diagnóstico de la capacidad institucional para el monitoreo de la calidad y provisión de soporte pedagógico en el sector educativo chileno*. Asesorías para el Desarrollo.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zeland: Ministry of Education.
- Santiago García, R y Nájera Utrilla, J. (2014). *Retos de la educación continua en la formación de formadores en México*. Atenas, vol. 4, núm. 28, octubre-diciembre, pp. 23-34. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos Matanzas, Cuba.
- Spillane, J. (1996). School Districts Matter: Local Educational Authorities and State Instructional Policy. *Educational Policy* 10 (63). p. 64-87
- The Wallace Foundation (2010). *Central Office Transformation For District-wide Teaching and Learning Improvement*. Disponible on line en: <http://68.77.48.18/RandD/Other/Wallace%20Central%20Office%20Study.pdf>
- The Wallace Foundation (2013). *Districts matter: cultivating the principals urban schools need*. Perspective. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/documents/districts-matter-cultivating-the-principals-urban-schools-need.pdf>
- Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools. A leadership brief*. Washington: Learning First Alliance.
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4): 426-452.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Uribe, M.; Osorio, A. y Berkowitz, D. (2016). *Perfiles de Cargos de Nivel Superior de los futuros Servicios Locales de Educación*. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Uribe, M.; Berkowitz, D. Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Yañez, M. T. (2015). *Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo*. Tesis MGPP. Universidad de Chile. Disponible on line en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137491/Caracteristicas-de-un-sistema-de-apoyo-y-asesoria-escolar-efectivo.pdf?sequence=1>

Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes*. Revista del IICE/30 p. 103 -124.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre directores de escuelas en Chile?*. Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.