LIDERES EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°5 - 2018

EL ROL DEL NIVEL INTERMEDIO COMO GENERADOR DE CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN EL TERRITORIO:

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN LOCAL EN EDUCACIÓN

Mario Uribe y Daniela Berkowitz
LÍDERES EDUCATIVOS

90 AÑOS 1928 - 2018 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

El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación

Mario Uribe y Daniela Berkowitz

Informe técnico No. 5
Diciembre 2018.

Para citar este documento:

Uribe, M. y Berkowitz. D. (2018). El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación. Informe Técnico Nº 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:
Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante" y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español ("o/a", "los/las" y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

ÍNDICE

1. Introducción 4

2. Lo pedagógico como centro orientador de la generación de condiciones 6

3. Generar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las unidades educativas: una primera aproximación desde la Gestión Local de Educación 13

Hacia una teoría de acción que apoye la implementación de condiciones para el aprendizaje. 13

El nivel intermedio como un espacio de generación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. 15

Gestión y gobernanza educativa local con foco en la enseñanza y los aprendizajes. 17

Apoyo técnico pedagógico y mejora de capacidades docentes y directivas 20

Gestionar una estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de las unidades educativas. 27

4. Conclusiones 30

Bibliografía y referencias 31

1 INTRODUCCIÓN

Las escuelas tienen más probabilidades de mejorar cuando cuentan con apoyos externos… las escuelas necesitan amigos críticos. (MacBeath, J., 2011)

La educación pública vive actualmente en Chile un completo rediseño institucional. Es en este marco se crean los Servicios Locales de Educación Pública (Ley N°21.040, 2017) y con ello el rol del nivel intermedio, conocido en las últimas décadas como sostenedor, cambia radicalmente. Tradicionalmente, este nivel ha sido reconocido por entregar un soporte administrativo; el nuevo diseño, sin embargo, le otorgará también un gran énfasis a su quehacer de apoyo y acompañamiento pedagógico a los centros escolares de cada territorio. El rol del nuevo sostenedor público se describe así:

> *Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional. Para cumplir esas funciones deben entregar apoyo técnico-pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos, considerando sus proyectos educativos institucionales, su autonomía y las necesidades de cada comunidad educativa. Tienen que considerar también las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que se ubican. Asimismo, respetarán la autonomía que ejerzan los establecimientos educacionales, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos educativos y de sus planes de mejoramiento (Extracto Art.17, p. 8).*

La expectativa es proyectar al nuevo sostenedor público como una organización experta en conocimientos y prácticas de enseñanza y aprendizaje. Nuestros estudios sobre prácticas de liderazgo y gestión en este nivel describen la gestión educativa local como la instancia responsable de "generar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizajes de calidad, en ambientes de bienestar, inclusión y equidad, todos aspectos fundamentales e indivisibles de la actividad educativa" (Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017)[1].

No se trata de intervenir directamente en los procesos educativos de la escuela; el rol fundamental de la gestión local de nivel intermedio consiste en "generar condiciones para la mejora" (Anderson, S. E. 2006; Daly y Finnigan, 2016). Ello significa potenciar el trabajo conjunto con los establecimientos y otras instituciones del territorio, para asegurar y mejorar una serie de factores que tienen efecto en los procesos educativos y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Daly y Finnigan, 2016).

A través de acuerdos y decisiones de gestión, la generación de condiciones es la manera más concreta de materializar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, es importante destacar que el derecho a la educación no sólo incluye la dimensión referida a la accesibilidad, sino el derecho a aprender.

1 Este aspecto se aborda en profundidad en https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/

UNESCO/UNICEF (2008, p.8), abordan la temática del derecho de la educación desde tres aspectos:

- El derecho al **acceso** a la educación: El derecho de todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades y sin discriminación por ningún motivo.
- El derecho a una educación de **calidad**: El derecho de todos los niños a una educación de calidad que les permita realizar su potencial, aprovechar las oportunidades de empleo y adquirir competencias para la vida activa.
- El derecho al **respeto** en el entorno del aprendizaje: El derecho de todos los niños a que se respete su dignidad innata y sus derechos humanos universales en el sistema de educación. Para alcanzar este objetivo, se debe impartir la educación de forma coherente con los derechos humanos, con inclusión de la igualdad del respeto otorgado a cada niño, las oportunidades de participación positiva, la exención de todas las formas de violencia y el respeto del idioma, la cultura y la religión.

Entendemos que para asegurar lo anterior, el nivel intermedio debe generar acciones que permitan:

- Situar lo pedagógico, los ambientes socioeducativos, y las capacidades docentes y directivas como la prioridad de todas las acciones educativas del territorio.
- Gestionar la implementación de condiciones para generar oportunidades de aprendizaje en las unidades educativas. Para ello es necesario: a) generar una dirección y gobernanza que profundice los acuerdos y priorice objetivos en torno a una educación pertinente y de calidad, en todos los actores, niveles y modalidades educativas escolares en el territorio; b) establecer sistemas de apoyo y acompañamiento, así como desarrollar capacidades profesionales; y c) gestionar una estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de las unidades educativas.

El presente documento detalla y profundizan en estos aspectos, entregando algunas reflexiones sobre los elementos a considerar cuando se piensa en el rol del nivel intermedio en la gestión de la mejora, identificando las condiciones que son necesarias para desarrollar, apoyar y generar condiciones de aprendizajes en el territorio de su responsabilidad.

2

LO PEDAGÓGICO COMO CENTRO ORIENTADOR DE LA GENERACIÓN DE CONDICIONES

La actividad pedagógica y sus principales protagonistas (docentes y estudiantes), debiesen ser el centro ordenador de la generación de condiciones a desarrollar en las unidades educativas de un territorio.

La evidencia nos indica que los procesos de mejoramiento en las escuelas se dan sólo cuando hay condiciones apropiadas en las mismas. Si bien hay que tener una consideración por las condiciones de entorno y por aquellas de orden material –básicas para el funcionamiento de una unidad educativa–, la principal condición organizacional del sistema es el desarrollo y mejora constantes de las capacidades docentes y directivas.

Desde el punto de vista de las capacidades docentes, estas se visibilizan a través de las prácticas que se despliegan en el denominado "núcleo pedagógico". El núcleo pedagógico es el espacio (aula) en que se generan las interacciones visibles entre profesores, alumnos y los contenidos (City, E., Elmore, R., Fiarman, S., 2009; Elmore, 2010).

El núcleo pedagógico como modelo de relación, nos proporciona un marco referencial de cómo intervenir en el proceso educativo para mejorar el nivel de los aprendizajes. Es en el núcleo donde se establecen las relaciones a partir de una actividad o tarea, y se visibiliza lo que los estudiantes están efectivamente haciendo.

Lo fundamental en el núcleo pedagógico es la relación entre las partes y no las cualidades de cada una de ellas por separado; la relación es lo que determina el carácter de la práctica pedagógica, donde cada parte aporta lo suyo al proceso educativo (Elmore, 2010).

Hay un conjunto de principios que orientan el trabajo del núcleo. Sin embargo, para efectos de abordar el tema de las condiciones, el primero de ellos nos parece fundamental:

"El incremento en los aprendizajes de los estudiantes ocurre sólo como una consecuencia de las mejoras en el nivel de los contenidos, la mejora en los conocimientos y habilidades de los profesores y el compromiso de los alumnos" (Elmore, 2010 p.20).[1]

En consecuencia, la priorización de las condiciones debe estar dada en función de potenciar el trabajo de los profesores y estudiantes en las aulas.

¿Cuál sería la consecuencia si proyectamos el núcleo pedagógico en el sistema educativo como un eje articulador de acciones en todos los niveles?

Si se proyecta el núcleo pedagógico en los distintos niveles del sistema y aplicamos el principio de coherencia institucional (Fullan y Quinn, 2016), debiésemos avanzar a lograr una comprensión común sobre temas tan disímiles como son las condiciones ambientales y materiales que mejoran el aprendizaje; los objetivos curriculares; las políticas para abordar la diversidad en las aulas; las trayectorias educativas, así como el desarrollo profesional y el nivel esperado de las prácticas docentes y directivas (capacidades).

1 Entendemos que este principio incluye la pertinencia socioeducativa, considerando los entornos, contextos e identidades locales.

Lo que se esperaría es que todos estos temas, propios de la actividad de la enseñanza, tuvieran una comprensión común por parte de los actores del sistema y se trabajaran articuladamente. Esto es posible si hay liderazgos en el sistema que velen por su coherencia.

Si hay conciencia de la importancia del núcleo pedagógico en las unidades educativas, este influye en la forma de organización interna de las unidades educativas, ordena las prioridades del PEI, los temas de convivencia, los proyectos de mejoramiento y aquellas condiciones necesarias para desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizajes que mejoren la convivencia, equidad y los niveles de logro en los estudiantes.

En el nivel intermedio del sistema, también podemos proyectar el núcleo pedagógico como un ordenador de la gestión educativa local en función de los temas de aprendizaje, convivencia, desarrollo profesional, relaciones con la comunidad, trabajo en red y como una fuente inagotable para la priorización de los recursos (infraestructura, equipamiento y mantención).

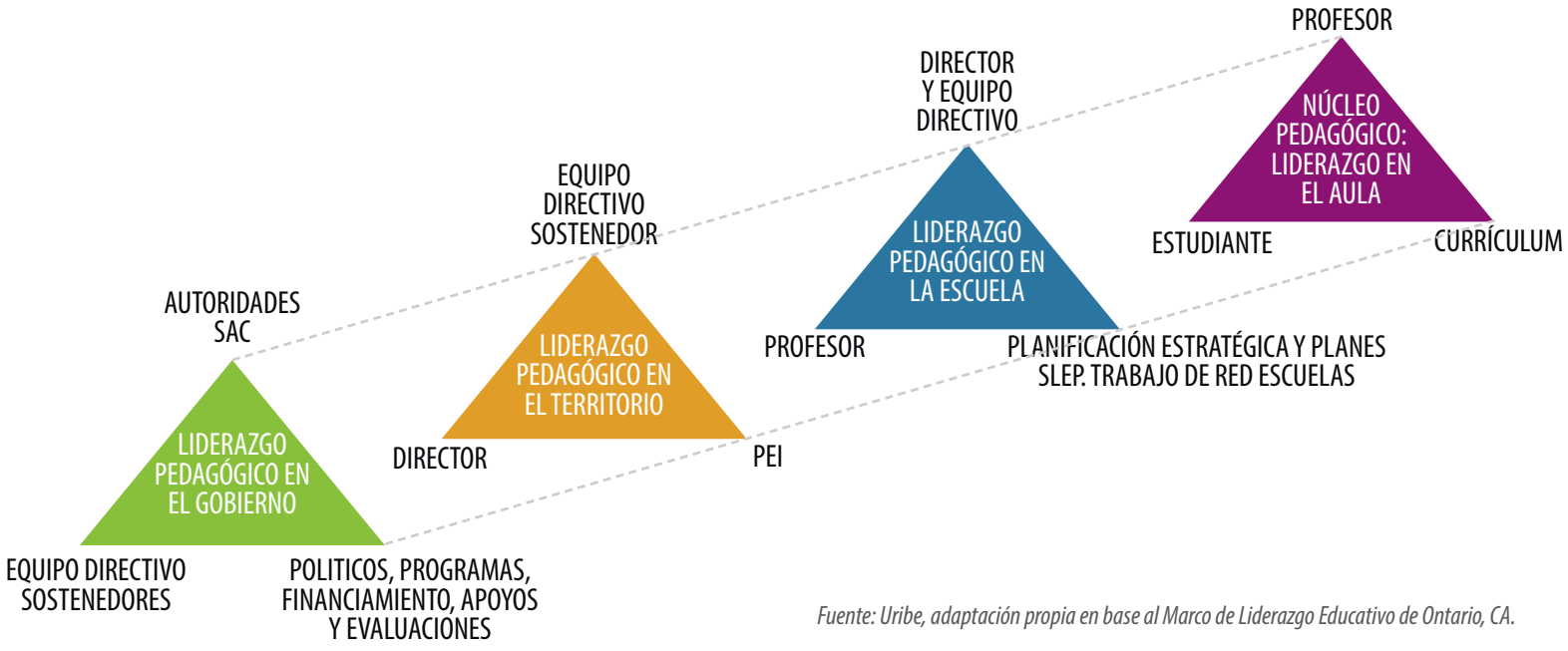
Para la gestión de nivel intermedio, el núcleo debiese proyectarse en dispositivos actuales como el PADEM y en los Planes estratégicos y anuales de los SLEP.

Si el núcleo permea la escuela y el nivel local, podemos proyectar la influencia de este en las acciones del nivel ministerial. Esto considera temas referidos a la política pública, como la actualización curricular; la promoción de diversos tipos de evaluaciones; la focalización de políticas para mejorar las capacidades docentes y directivas; y todas aquellas temáticas que impactan directamente en la mejora de los aprendizajes.

Cuando los directivos del sistema (escuelas-nivel local-Ministerio y otras agencias públicas) logran puntos de acuerdo comunes en torno al núcleo pedagógico, el sistema puede lograr niveles de coherencia suficientes para impactar en la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, un ejemplo muy interesante de coherencia entre niveles es el logrado por la Provincia de Ontario, Canadá (Diagrama N° 1). Lo que une los niveles no son aspectos administrativos, sino un ordenamiento en torno a los temas fundamentales que se reúnen en el núcleo pedagógico, expresado en un marco curricular, un perfil de docente y directivo de alta exigencia y una concepción de estudiantes activos e involucrados en el proceso de aprendizaje.

Diagrama N°1: Proyectando el núcleo pedagógico en el desarrollo del liderazgo en el sistema educativo



Fuente: Uribe, adaptación propia en base al Marco de Liderazgo Educativo de Ontario, CA.

Esto no debiese ser considerado un imposible. Hay sistemas muy diversos en lo cultural que han logrado acuerdos en este sentido. Finlandia es un caso muy conocido, que se fundó en una idea central que alineó y desarrolló con fuerza su sistema educativo durante toda la segunda mitad del siglo XX hasta hoy. Todo el sistema se moviliza, en base a un acuerdo nacional, para lograr la "igualdad de oportunidades educativas" (Sahlberg, 2011). Ha sido una idea muy desafiante para el sistema, no sólo desde el punto de vista de los recursos y accesos, sino fundamentalmente desde las trayectorias educativas y oportunidad de aprendizaje para todos.

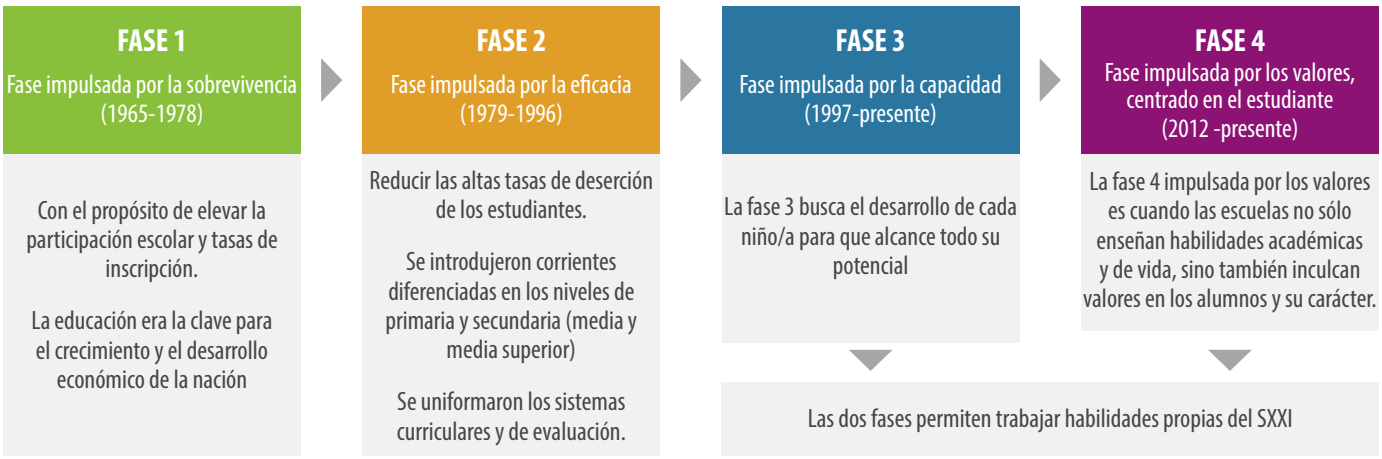
No es el único ejemplo. Son también muy ejemplarizadores los acuerdos político-sociales en torno a qué contribución se quiere recibir del sistema educativo en el caso de Australia y Singapur (Reimers, F.y Chung, Connie K., 2016).

En Australia (MCEETYA, 2008) hay una definición muy clara en torno al desarrollo de "capacidades generales", como la alfabetización, matemáticas, competencias en tecnologías de la información y de la comunicación, pensamiento crítico y creativo, las competencias sociales y personales, la conducta ética, y la comprensión intercultural y ciudadanía global.

El enfoque de Singapur en el tema educativo implica la integración de habilidades del siglo XXI en los planes de estudio académicos y no académicos ("educación holística"). En Singapur, la responsabilidad del desarrollo de dichas habilidades recae en el sistema de educación formal y en los padres. El marco singapurense indica asimismo que el conocimiento y las habilidades deben estar sustentadas por valores.

Las habilidades a que hace referencia el enfoque de Singapur incluyen competencias socioemocionales y "emergentes", tales como la comunicación, los conocimientos cívicos y el pensamiento crítico (Care, E. y Anderson. K, 2016).

Diagrama N°2: Planteamiento sistémico de Singapur – 4 fases de la educación



Fuente: Reimers, F. y Connie K. Chung, C., 2016 (Eds.), p. 48.

Mencionamos estos ejemplos de definiciones nacionales, ya que, desde el punto de vista de las *condiciones* a desarrollar, la pregunta sobre cuáles son los objetivos de la enseñanza, resulta particularmente relevante, porque determinará en buena medida la forma cómo se organiza la institucionalidad y los ámbitos que es necesario desarrollar. Esta interrogante siempre será beneficiosa si el actual sistema o aquel que se rediseña, se organiza en torno a los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, o bien, si en realidad estos no son sus prioridades evidentes.

Si observamos la tendencia internacional en cuanto a objetivos, hay un acuerdo bastante global respecto a **que los sistemas educativos deben procurar avanzar en dirección a entregar todas las condiciones que sean necesarias para crear ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar una *multiplicidad de habilidades.*** Estas se orientan al plano de las relaciones interpersonales, sociales, políticas, culturales y productivas, todos ámbitos cada vez más dinámicos y complejos a nivel local y global (Care, E. y Anderson. K, 2016). En general está resultando ser un acuerdo recurrente en distintos sistemas que una prioridad educativa en niños y jóvenes es el **desarrollo de habilidades para la adaptación permanente a dinámicas de cambio** (Care, E. y Anderson, K., 2016).

El lenguaje, la comunicación y los conocimientos matemáticos siguen siendo fundamentales y son, en la práctica, dispositivos básicos para el aprendizaje. Sin embargo, no son suficientes para convivir y relacionarnos en una cultura y sociedad que demanda un desarrollo más amplio en el campo de las habilidades y el desarrollo socioafectivo.

Sobre esta materia, hay un conjunto muy importante de experiencias internacionales que han sido desarrolladas[1]. Una experiencia reciente y relevante es el informe sobre habilidades en el siglo XXI de Margaret Hilton y James Pellegrino (National Research Council, 2013). Este lleva como título *"Education for life and work: Developing transferable knowlwdge and skills in the 21st century"* (Educación para la vida y el trabajo: Generando conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI).

Como se aprecia en la Tabla N° 1, el estudio sistematiza evidencia psicológica y social sobre habilidades que impactan en los individuos en el corto y mediano plazo (Reimers, F.y Chung, Connie K., 2016).

Tabla N°1: Conocimientos y habilidades transferibles en el siglo XXI - National Research Council, 2012

Dominios	Ámbitos o cluster de competencias	Competencias / habilidades
COGNITIVAS	Procesos y estrategias cognitivas	Pensamiento crítico. Solución de problemas. Análisis. Razonamiento y argumentación. Interpretación y toma de decisiones. Aprendizaje flexible. Funciones ejecutivas.
	Conocimiento	Alfabetización o dominio de la información. Investigación con uso de pruebas y reconocimiento de prejuicio de fuentes. Alfabetización tecnología de la información y comunicación. Comunicación oral. Escucha activa.
	Creatividad	Creatividad e innovación.

1 Desde el Informe Delors de la UNESCO (1996) al Informe DeSeCo de la OCDE (2001).

Dominios	Ámbitos o cluster de competencias	Competencias / habilidades
INTRAPERSONALES	Apertura intelectual	Flexibilidad, adaptabilidad. Apreciación artística y cultural. Responsabilidad personal y social, conciencia y competencia cultural, apreciación de la diversidad. Adaptabilidad, aprendizaje continuo. Interés y curiosidad intelectual.
	Ética y espíritu riguroso en el campo laboral	Iniciativa. Dirección personal. Responsabilidad. Perseverancia y determinación. Productividad. Autorregulación tipo 1 (habilidades metacognitivas, incluyendo premeditación, desempeño y crítica personal) Profesionalismo/ética, integridad. Asunción de la ciudadanía (derechos y deberes). Orientación hacia la carrera.
	Autoevaluación positiva	Autorregulación tipo 2 (auto monitoreo, autoevaluación y reforzamiento personal). Salud física y psicológica.
INTERPERSONALES	Trabajo en equipo y colaboración	Comunicación. Colaboración. Cooperación. Trabajo en equipo. Empatía/toma de perspectiva. Confianza. Orientación al servicio. Solución de conflictos. Negociación.
	Liderazgo	Liderazgo. Responsabilidad. Comunicación asertiva. Autopresentación. Influencia social.

Fuente: Reimers, F.y Chung, Connie K., 2016.

Un ejercicio similar ha implementado UNESCO para promover a los sistemas educativos a desarrollar en los estudiantes el concepto de ciudadanía mundial:

Tabla N°2: Dimensiones conceptuales básicas de la educación para la ciudadanía mundial[1]

COGNITIVO	Comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales y locales Interrelaciones e interdependencia de diferentes países y grupos de población
SOCIOEMOCIONAL	Sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades Empatía, solidaridad y respeto a las diferencias y la diversidad
CONDUCTUAL	Acción eficaz y responsable en el ámbito local, nacional y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible

Fuente: UNESCO, "Educación para la ciudadanía mundial" (2015).

1 Disponible en http://www.unesco.org/new/es/global-citizenship-education

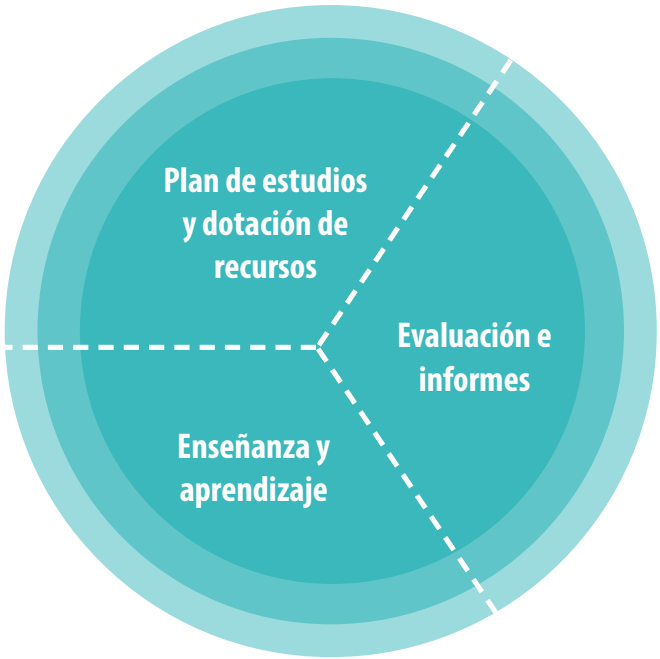
El definir con claridad el conjunto de conocimientos y habilidades a desarrollar por los estudiantes en una trayectoria educativa planificada, impacta directamente en cómo se organizan los programas de estudio y *las condiciones que deberán desarrollar las unidades educativas para lograr esa trayectoria.*

Dada esta primera definición curricular (conocimientos, habilidades y actitudes), la interrogante es cómo y qué condiciones debe adoptar el sistema educativo y las escuelas en particular para lograrlo.

Experiencias recientes en distintos sistemas educativos nos indican que al momento de implementar metodologías que desarrollan habilidades como las que se describieron anteriormente, las formas y espacios de nuestras escuelas necesariamente cambian. Muchas experiencias dan cuenta de transformaciones físicas de las aulas, pasando de unos cuantos metros cuadrados físicos a *hiperaulas* (Fernandez, 2018). En metodología de proyectos, se requieren aulas más grandes que las tradicionales para trabajar con más profesores presentes y estudiantes distribuidos en grupos; también existen aulas virtuales, aulas abiertas (espacios públicos) y talleres laborales fuera del centro educativo, entre otros. Asimismo, están cambiando las relaciones y roles de los actores de la comunidad educativa (profesores coordinadores, mentores, coaching, líderes pedagógicos temáticos, estudiantes- tutores).

Todos estos cambios se generan a partir de los objetivos y definiciones que el sistema educativo se propone y materializa en un currículum y, **por lo tanto, al definir estos objetivos se debe planificar el cambio de condiciones que ellos conllevan**. En el plano pedagógico, el proyecto "Skills for a changing world" (Care, E. y Anderson. K, 2016) ha identificado las implicancias que producen estas redefiniciones en tres dimensiones fundamentales para cualquier sistema educativo: **los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación**, produciéndose una interdependencia sistémica entre estos aspectos. Al igual que el núcleo pedagógico, convergen y funcionan articuladamente.

Diagrama N°3: Interdependencia sistémica



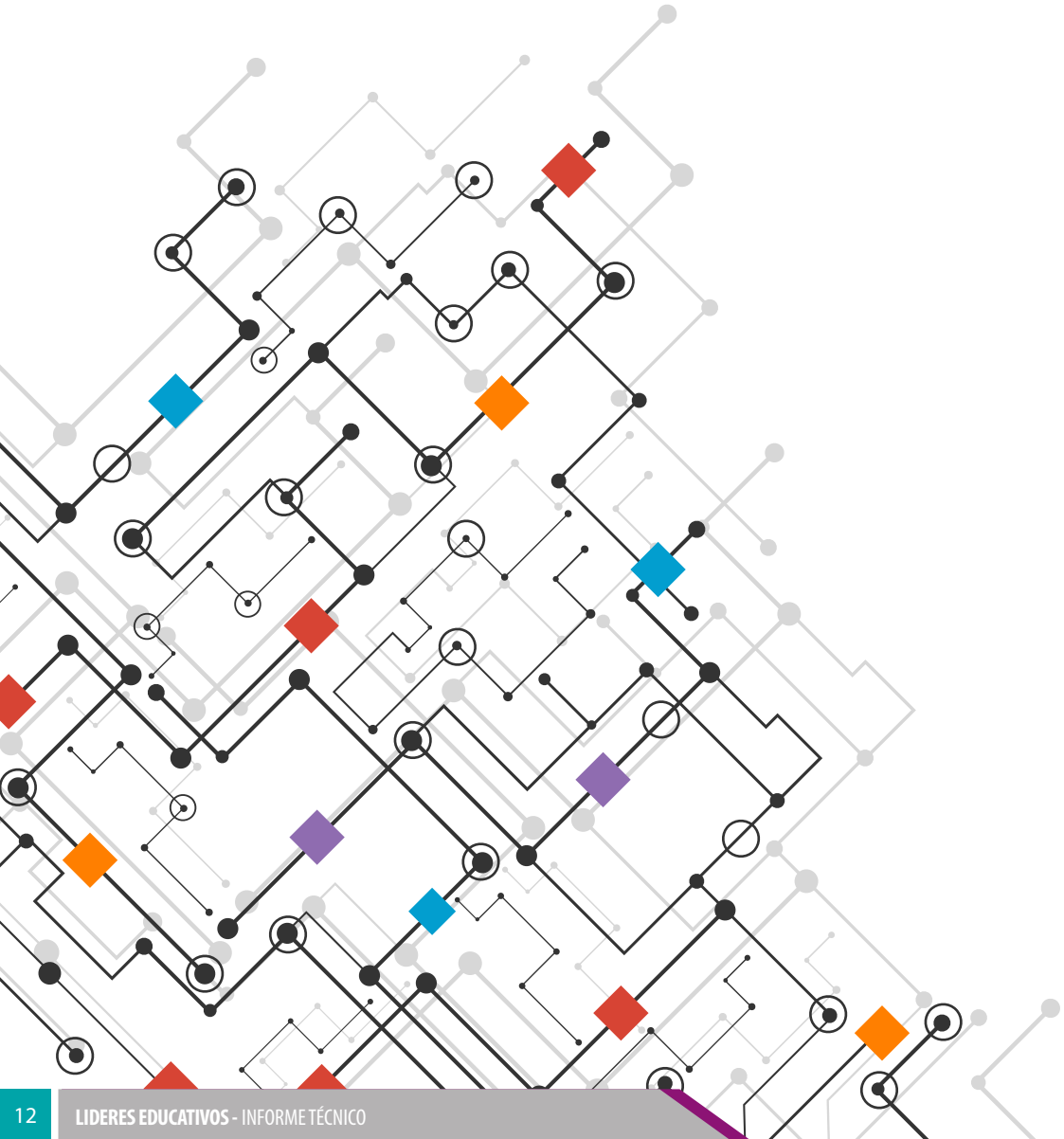
Fuente: Care, E. y Anderson, K. (2016).

Así, por ejemplo, el pasar de un currículum centrado en los contenidos a uno que *efectivamente* desarrolle habilidades, cambia las prioridades curriculares, las metodologías en el aula y los tipos de evaluaciones que se utilizan en el sistema. Lo anterior implicará generar nuevas *condiciones*

en todos los niveles del sistema para abordar los nuevos cambios. El efecto inmediato será definir un "piso de condiciones" en el plano de las capacidades profesionales, infraestructura, equipamiento, relaciones con los padres y estudiantes, por mencionar las fundamentales.

El efecto político educativo de lo anterior es que todo cambio, aun si se planifica, generará una presión en todos los niveles y actores del sistema. En los procesos de cambio o mejora significativa, se requieren nuevos acuerdos, rediseñar la organización y desarrollar nuevas capacidades.

Durante estos procesos, el rol del liderazgo educativo en el nivel intermedio es clave en cuanto a promover relaciones colaborativas en ambientes de confianza (Gonzáles, Gonzáles y Galdames, 2015). En cuanto a la gestión, esta implica articular y asegurar coherencia en la toma de decisiones del sistema, considerando tanto las políticas ministeriales, las definiciones locales y los propósitos de cada unidad educativa del territorio, **generando las condiciones necesarias para asegurar la enseñanza, el aprendizaje y trayectorias educativas de calidad** (Fullan, M. y Quinn, J.,2016).



3

GENERAR CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS UNIDADES EDUCATIVAS:
UNA PRIMERA APROXIMACIÓN DESDE LA GESTIÓN LOCAL DE EDUCACIÓN

HACIA UNA TEORÍA DE ACCIÓN QUE APOYE LA IMPLEMENTACIÓN DE CONDICIONES PARA EL APRENDIZAJE

El generar condiciones necesarias para que todos los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje de calidad y en ambientes de bienestar, es un desafío de gran envergadura.

Entendemos que el principal aporte del nivel local (intermedio) es contribuir a generar condiciones para promover y garantizar la mejora educativa, y en este marco de actuación, **tiene como objetivo reforzar las capacidades pedagógicas y la autonomía de los centros educativos, no supliendo su quehacer**.

Para poder instalar desde el nivel intermedio procesos que generen condiciones en las unidades educativas, se requiere seleccionar los ámbitos de trabajo propios del nivel y no replicar los existentes en las unidades educativas.

Para generar condiciones desde el nivel local y establecer un acuerdo compartido sobre la visión educativa del territorio, se requiere junto a los procesos de planificación, desarrollar una "teoría de acción".

Una teoría de la acción puede considerarse como un guion que aterriza una visión y una estrategia (Elmore, 2010). Se requiere de una teoría o proceso descriptivo lo más explícito posible para hacer factible esa visión y esa estrategia. Mientras más concreta sea la teoría de acción y más relacionada con el contexto específico en que trabajan los participantes esté, más probabilidades hay de que sea útil (p.41). Entre más ajenos o distantes los profesionales que trabajan en soluciones educativas (gestión institucional o pedagógica) a lo que ocurre en el núcleo pedagógico, más posibilidades existen de que la teoría de acción falle. La función operativa de una teoría de acción es "aterrizar" la idea.

Teoría de cambio o acción

> Conocer cómo se aplica una teoría de cambio o acción es fundamental para cumplir los objetivos. La teoría de acción en la gestión local de educación es una declaración sobre causa y efecto. Generalmente, consiste en lo siguiente: «Si nosotros hacemos X… entonces sucederá Y». En otras palabras: «¿Qué acciones cree su equipo que debe realizar para producir los resultados deseados?». Contar con una teoría del cambio declarada permite vincular la estrategia con los planes de acción, facilitando la comprensión de los resultados que se desean obtener (Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, 2017 p. 69).

Anteriormente mencionamos ejemplos de sistemas que han redefinido sus *objetivos educativos*, por ejemplo, *"…desarrollar conocimientos y habilidades necesarias para transformarse en ciudadanos del s.XXI"* (Reimers, F. y Chung, Connie K., 2016). Se trata de **una visión** que inspira y moviliza, y para concretarla **se requiere de un proceso de implementación.**

Elmore (2010) señala que los **procesos de implementación** fallan en los distintos niveles del sistema, no sólo porque carecen de una teoría de acción, sino porque subestiman la dificultad y complejidad de la tarea, no consideran lo poderoso de la cultura organizacional existente, no se evalúa adecuadamente los requerimientos en materia de conocimientos y destrezas que las nuevas políticas demandan a los profesionales, y porque los que gestionan no son capaces de mantener el foco y brindar un apoyo sostenido.

Un primer paso de la implementación es la planificación. Por ejemplo, en el esfuerzo por llevar a la acción el cumplimiento de los objetivos decimos: *"…en los próximos cinco años y de manera progresiva mejoraremos los estándares de aprendizaje y habilidades de todos los estudiantes del territorio"*. Dicho esto, aún no hemos especificado *el cómo*, es decir, no hemos definido con claridad una estrategia de trabajo que operacionalice nuestros propósitos.

Será responsabilidad de la gestión local, elaborar una teoría de acción que identifique un conjunto de acciones articuladas que provoquen o movilicen lo que debemos hacer. Para esto se requiere el mayor conocimiento posible del entorno (en todos sus aspectos políticos, presupuestarios, de oportunidad) y las relaciones de los grupos involucrados en el proceso. Aun así, es posible dada la contingencia y los cambios de contexto **modificar la teoría de acción en la medida que tengamos evidencia que no está impactando y, en ese caso, se trata de un momento positivo de aprendizaje y reflexión colectiva.**

Teoría de acción: Nivel local (distrito) - Nivel escuela[1]
Adaptado con la debida autorización de Peter J. Cummings,
Director Farmington, Connecticut,
Distrito escolar (Elmore, 2010 p. 46)

Teoría de la acción a nivel de distrito

1. Si creamos entornos colaborativos compartidos, centrados en la mejora de los estándares, el currículo, la docencia y la evaluación, la responsabilidad compartida y la rendición de cuentas compartida generarán la urgencia para el cambio y serán un elemento de apoyo para el mejoramiento permanente del aprendizaje de todos los estudiantes.
2. Si cultivamos la pericia en la enseñanza y el aprendizaje como formas de mejorar los logros escolares, se consolidará la docencia y más alumnos aprenderán de manera más profunda ese mejor enfoque sobre la "comprensión esencial" de los estándares.
3. Si utilizamos de manera sistemática los datos existentes para analizar los progresos de la escuela, de la sala de clases y de cada alumno, las intervenciones estarán debidamente focalizadas y se lograrán mejores resultados.
4. Si promovemos un sistema de creencias guiado por los principios de eficacia, laboriosidad y persistencia, incrementaremos los esfuerzos de los estudiantes para que se aboquen a sus labores de manera enfocada, promoveremos sus logros escolares y mitigaremos las bajas expectativas con respecto a los logros escolares.

1 La homologación de distrito a lo nacional serían los SLEP o DAEM.

Si nos focalizamos en el punto número 2 de la teoría de acción expresada, el paso siguiente será realizar una serie de preguntas esenciales para hacerla factible. Las respuestas a esas preguntas nos permitirían construir una ruta de trabajo.

> ¿De dónde provendrán los conocimientos y las habilidades necesarias para realizar este tipo de docencia? ¿Cuántos expertos en formación docente se necesitarían para cumplir con esos requerimientos? ¿Qué constituiría una experiencia "de calidad" para que los estudiantes aprendan de manera más profunda y logren un mejor enfoque sobre la "comprensión esencial" de los Objetivos de Aprendizaje (OA)? ¿Cómo sabrían las personas responsables de la iniciativa si el proceso de docencia relacionado con ésta estuvo a la altura de los requerimientos como para constituir una experiencia de calidad en los estudiantes? ¿Qué ocurriría al aparecer las inevitables fallas de logística y organización? ¿Quién sería responsable de corregirlas? ¿Quién establecería en qué consiste un trabajo con mayor pericia desde lo académico?

El ejercicio de responder a múltiples preguntas **nos obliga a detectar los "vacíos" y develar una serie de supuestos –que en realidad no son tales– y que no nos permiten avanzar.**

Una teoría de acción, en todos los niveles, en particular desde la gestión local (sostenedores), obliga a realizar el máximo de interrogantes. Este es un ejercicio muy necesario, en particular desde el nivel intermedio, porque se está más alejado del núcleo pedagógico y la posibilidad de error es mayor.

EL NIVEL INTERMEDIO COMO UN ESPACIO DE GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El nivel intermedio del sistema educativo constituye el espacio de integración y articulación entre el nivel macro (Ministerio, instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad) y el nivel micro, representado por los jardines infantiles, escuelas y liceos de su dependencia. Fundamentalmente este nivel debe asegurar condiciones de operación de las unidades educativas, generar acuerdos comunes desde el nivel local en cuanto a objetivos educativos y asumir la responsabilidad por la calidad y equidad de la educación local sin distinción alguna.

Desde una dimensión de política educativa, el nivel intermedio se conceptualiza como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema. En este sentido, un nivel intermedio de calidad se transforma en un «socio eficaz» hacia arriba (con el Estado) y hacia abajo (con las escuelas y comunidades), cumpliendo un rol estratégico de "conector" entre niveles (Hargreaves y Ainscow, 2015; Fullan, 2015; y Harris y Jones, 2017).

La evidencia internacional en relación con la gestión de este nivel, indica que **más que intervenir directamente en los procesos educativos de la escuela, su rol fundamental es generar condiciones para la mejora del conjunto de establecimientos del territorio** (Marzano y Waters, 2009; Anderson, 2017, Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, 2017).

Para desarrollar una teoría de acción desde el nivel intermedio, cuyo propósito es apoyar y mejorar las condiciones generales para la enseñanza y el aprendizaje en las unidades educativas, hemos seleccionado tres ámbitos: (a) la gestión y gobernanza local; (b) el apoyo técnico pedagógico[2], y desarrollo de capacidades docentes y directivas y (c) la

2 Para este tema sugerimos analizar el modelo de apoyo pedagógico desarrollado por la Dirección de Educación Pública (2018 -2019) http://www.educacionpublica.cl/2018/11/22/articulo-de-interes-bases-para-un-modelo-de-apoyo-tecnico-pedagogico-en-educacion-publica/

gestión de una estructura de operación que asegure el funcionamiento de las escuelas. Los temas se seleccionan considerando que este nivel facilita el desarrollo de los PEI en un marco general de objetivos locales, para el caso de los SLEP, el "Plan Estratégico Local de la Educación Pública" y los "Planes anuales" (MINEDUC, 2017 Art. 44 p. 20).

Tabla N°3: Ámbitos de la gestión local que generan condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje

Ámbito	Descripción del ámbito	Teoría de acción
Gestión y gobernanza educativa local con foco en la enseñanza y los aprendizajes	Los líderes del nivel intermedio y de las unidades educativas, los profesores, padres, madres y/o apoderados, así como miembros representativos de la comunidad necesitan conocer y articular las razones por las cuales el nivel educativo local y las unidades educativas se organizan y toman decisiones de una cierta forma. La enseñanza se imparte como se ha definido, de la misma forma como se ha estipulado, especialmente, el rol y responsabilidad que cada cual cumple en el proceso para generar condiciones de aprendizaje en las unidades educativas. Una comprensión global de la forma de organización y participación local es fundamental para generar condiciones organizacionales y apoyos para la enseñanza en los centros educativos del territorio (en base a Sharratt, 2015 y el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, 2017).	Si tuviéramos una gestión y canales de participación que aseguren que todos los actores comprendan la manera en que las unidades educativas funcionan para lograr los objetivos educativos, dicha gestión y gobernanza sería una dimensión efectiva de apoyo para el mejoramiento permanente de la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.
Apoyo técnico pedagógico y mejora de capacidades docentes y directivas	Los apoyos e intervenciones oportunas en la mejora escolar siempre son esenciales, y para esto se reconoce que los profesores son la principal influencia en los aprendizajes. Un sistema de apoyo articulado y potenciado desde el nivel intermedio, en acuerdo con las unidades educativas, mejora las condiciones y capacidades del trabajo docentes y, en consecuencia, la magnitud de impacto de su trabajo (en base a Hattie, 2017 y Sharratt, 2015).	Si conociéramos bien el nivel de prácticas pedagógicas y de liderazgo de los profesores y directivos del territorio, y recolectáramos evidencia sobre la efectividad de la enseñanza y la gestión directiva comparada, podríamos desarrollar un adecuado y pertinente sistema de apoyo técnico. Junto con esto, se podrían impulsar programas de desarrollo en docentes y directivos del territorio.
Gestionar una estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de las unidades educativas	Disponibilizar una infraestructura básica para el funcionamiento de las escuelas permite focalizar el trabajo de los directivos y docentes, sin distracciones. El contar con espacios adecuados para la enseñanza, sistemas de mantención de infraestructura, materiales didácticos utilizables, así como sistemas de información que faciliten el monitoreo de los procesos fundamentales de la enseñanza y el logro de aprendizaje, son temas donde la gestión local puede hacer un aporte de calidad para mejorar las condiciones de funcionamiento de las unidades educativas. Lo anterior, ya que favorece el bienestar general de los estudiantes, profesores y directivos en las unidades educativas del territorio (en base a INEE, 2016 y el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, 2017)	Si comprendiéramos bien las necesidades de funcionamiento del núcleo pedagógico y las unidades educativas, podríamos diseñar, organizar y gestionar un sistema de operación que asegure ambientes de bienestar, en espacios educativos atractivos que propicien y estimulen las prácticas de enseñanza y colaboración entre profesores y, el esparcimiento, aprendizaje y creatividad en los estudiantes.

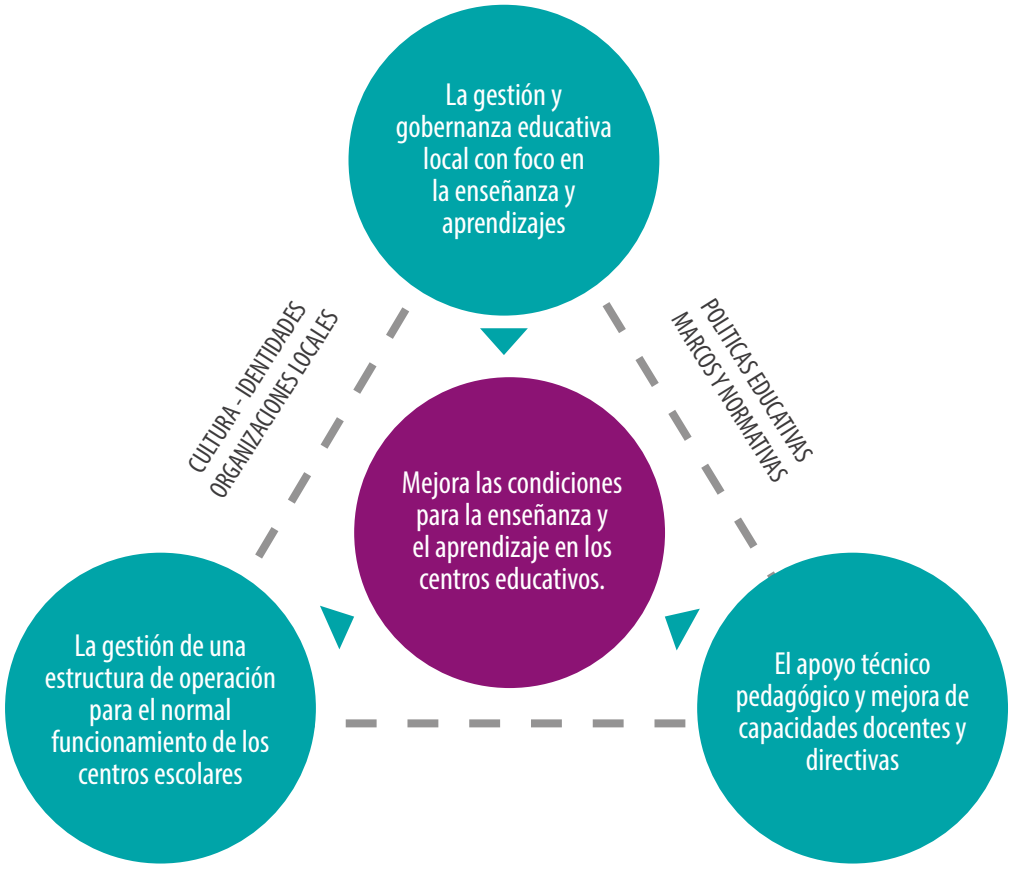
Cada uno de estos ámbitos en sí mismos son complejos y requieren un conocimiento específico. En el caso de la gobernanza, se requiere tener conocimientos y desarrollar habilidades de liderazgo en temas de política educativa, participación y gestión local.

En cuando al desarrollo de capacidades docentes y directivas, se deben conocer aspectos propios del currículum, evaluación, convivencia, gestión y liderazgo escolar, estrategias para el desarrollo profesional, así como aspectos de autocuidado y generación de ambientes profesionales favorables al aprendizaje. Todos estos conocimientos deben permitir al nivel intermedio establecer un modelo organizacional de apoyo técnico pedagógico para con sus unidades educativas.

Finalmente, el asegurar una estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de las unidades académicas, requiere de una combinación interdisciplinaria de profesionales y

técnicos que permitan asegurar los distintos aspectos que demanda este ámbito[1].
El supuesto de base de esta teoría de acción es que la gestión local de educación asegura que las actividades de estos ámbitos se articulan en función de un objetivo principal que es el generan condiciones favorables para la enseñanza y el aprendizaje en todos los centros educativos de su dependencia.

Diagrama N°5: Tres aspectos de la Gestión Local en Educación que mejoran las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las unidades educativas del territorio (Teoría de acción)



Fuente: Elaboración propia

A continuación, analizaremos algunos antecedentes relevantes de cada uno de los ámbitos seleccionados, que son útiles de considerar al momento de analizar las acciones de operación (teorías de acción) entre el nivel intermedio y las unidades educativas del territorio.

GESTIÓN Y GOBERNANZA EDUCATIVA LOCAL CON FOCO EN LA ENSEÑANZA Y LOS APRENDIZAJES

La gestión y gobernanza se refieren a la forma de dirigir una organización conforme sus valores y objetivos, y al funcionamiento de los procesos e instancias de participación relacionados con la toma de decisiones.

Tanto la gestión como la gobernanza afectan a la relación entre las personas y que tienen una dimensión interpersonal o de interés común o colectivo (Feu et al. 2016).

Como se trata de relaciones de influencia y poder, un aspecto fundamental de la gobernanza es

1 Para profundizar en los conocimientos y habilidades de los líderes en gestión local en educación, se invita a leer el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (2017 p. 51-69). https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/

la *alteridad*[2], como un ejercicio de reconocimiento de grupos no hegemónicos o minoritarios (grupos excluidos, no visualizados o estigmatizados) en los diferentes ámbitos de la vida escolar.

El concepto de gobernanza se ve mediado por el concepto de autonomía en la gestión de los centros escolares con las autoridades locales. Esto implica definir las formas de relación y comunicación entre el nivel local y las unidades educativas. Este tema es muy importante, ya que el tipo de relación que se establezca dará forma a la organización del sistema educativo y definirá los espacios de decisión (Santizo, 2014).

La gobernanza educativa de la gestión local en educación está muy ligada a la forma en que en la actualidad se debiese realizar política pública. Cooke. G. y Muir, R. (2012) plantean que, ante la crisis de la burocracia tradicional –y pese a los avances de eficiencia en algunos servicios públicos fruto de la buena gestión–, no ha habido un aumento en los niveles de confianza (p.45). Los autores sugieren un paradigma de acción de la administración pública denominado "Estado relacional" (Muir, R. and Parker, I., 2014), cuya clave es trabajar generando espacios de participación que promuevan compromisos y acciones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de espacios de relación menos jerárquicos y más horizontales. Este es un desafío muy importante de gobernanza para los nuevos SLEP.

En este sentido, se esperaría que la gestión local de nivel intermedio cumpla un rol activo en pos de lograr una mayor cohesión frente a la fragmentación que caracteriza al funcionamiento del sistema educativo (Tedesco, 2007).

Este desafío resulta aún mayor en momentos de transición y cambio de la estructura del sistema. En este caso, de la gestión municipal a una gestión local (SLEP). Para situaciones similares de cambio estructural es sabido que se requieren complejos procesos de acuerdos, negociación y construcción de confianzas (Tedesco, 2007). Asimismo, es necesario abrir la conversación con múltiples actores, definiendo y modelando nuevos modos de relaciones entre ellos, problematizando creencias instaladas en el sistema y generando palancas de cambio para destrabar procesos críticos.

En momentos en que el sistema se está reformulando para lograr una mejora, el rol de la gestión local es conformar equipos de trabajo con conocimientos y capacidades técnico-pedagógicas para liderar el proceso (Daly y Finnigan, 2016). En este sentido, es necesario anticipar climas de determinismo negativo o de desesperanza instalados en los profesionales a raíz de reiteradas experiencias marcadas por frustraciones y malas prácticas. Un ejemplo tradicional de estos climas ha sido vincular resultados académicos con nivel socioeconómico, como una relación inamovible (Tedesco, 2007).

Desde la gobernanza, cualquier estrategia de transformación y mejora educativa supone un diálogo permanente con los profesores, ya que todo cambio en el núcleo pedagógico (planes de estudio, metodologías, prácticas, evaluación) pasa inevitablemente por el compromiso y el desarrollo de capacidades de docentes y directivos. Toda nueva agenda de cambio requiere del desarrollo de una cultura profesional común; esto implica trabajar particularmente generando confianza, en un ámbito donde la *des-confianza* hacia los diseñadores y responsables de la gestión de políticas educativas ha sido evidente (Tedesco, 2007).

Desde el punto de vista de la gobernanza y la participación, tanto en el caso de los SLEP como de los establecimientos educacionales se explicita la obligación de sus directivos de promover la participación de la comunidad educativa. En el nivel micro, el de los centros escolares, la participación se canaliza a través de los centros de alumnos, centros de padres y apoderados, y los consejos escolares (Mineduc, 2017 Art. 8).

2 En este caso como reconocimiento del "otro", aceptando la diversidad. Un aspecto fundamental en los ambientes de enseñanza del siglo XXI (MacBeath, 2012).

En el nivel intermedio, los SLEP contemplan distintas instancias de participación: el *Comité Directivo Local*, constituido por representantes de los alcaldes, centros de padres, miembros del gobierno regional, que tiene por objeto vincular al SLEP con el entorno y velar por el adecuado desarrollo estratégico del servicio y la rendición de cuentas del director ejecutivo ante la comunidad local (Mineduc, 2017 Art.29, 30, 31 y 32); un *Consejo Local de Educación Pública, conformado* por representantes de los centros de estudiantes, los centros de padres y apoderados de los establecimientos educacionales, los profesionales, directivos y asistentes de la educación de los establecimientos educacionales, y representantes de universidades y centros de formación técnica. Personificando los intereses de la comunidad educativa, sus integrantes tienen la responsabilidad de apoyar al director ejecutivo del SLEP en el cumplimiento de sus objetivos (Mineduc, 2017 Art. 49, 50, 51 y 52).

También se establece un nuevo espacio de gobernanza desde lo pedagógico, denominado *Conferencia de Directores de Escuelas, Jardines y Liceos*, instancia de carácter consultivo, que será convocada al menos una vez al año, y cuyo objetivo será:

> "(…) analizar, en conjunto con el director ejecutivo, el estado de avance del Plan Estratégico Local establecido en el artículo 45, proponer mejoras para el diseño y la prestación del apoyo técnico-pedagógico que el Servicio entrega a los establecimientos…" (Mineduc, 2017 Art.11).

La investigación desarrollada por Feu et al. (2016) que estudia temas de democracia, participación e inclusión en centros educativos, distingue un conjunto de principios e indicadores para asegurar las condiciones que requiere una adecuada gobernanza en las escuelas, que puede ser extrapolable al territorio en su conjunto.

Aspectos distintivos una la gobernanza educativa (selección)
(Feu et al. 2016 p. 109-121)

- Se promueve un tipo de gobierno menos jerárquico y más horizontal, limitado solamente por lo que establece el marco legal.
- Existen distintos espacios de participación y toma de decisiones (Institucionales y propios). En cada uno de ellos, la función, la estructura, la composición y la dinámica de funcionamiento son preestablecidos, sujetos a cambio y a la deliberación conjunta.
- Los espacios de participación son conocidos por toda la comunidad educativa. En consecuencia, se prevé un sistema para que profesionales de la enseñanza, alumnado, familias, personas de administración y servicios, etc., conozcan de antemano los cauces de participación. En relación con esta última cuestión, es necesario prestar especial atención al profesorado novel, así como al alumnado y familias en riesgo de exclusión social.
- Es necesario pensar bien cómo se articulan las relaciones entre las instancias formales e informales orientadas a la toma de decisiones.
- Se asegura la participación de toda la comunidad educativa, en el seno de los distintos órganos y espacios (aceptando la limitación que establece la ley). Existen medidas específicas para garantizar la participación de los grupos en riesgo de exclusión o directamente excluidos.

En los espacios de participación y toma de decisiones más estructurados, es conveniente que existan normas que ordenen el proceso de intervención regulando, como mínimo, la toma de la palabra y el tiempo permitido en las intervenciones (gestión razonable y funcionamiento del tiempo).

Los acuerdos tomados en el marco de los órganos y espacios de participación son debidamente registrados y, cuando sean de interés general, se difunden a través de la red y se disponen para su consulta telemática por toda la comunidad educativa.

Los acuerdos que conlleven cambios o acciones concretas irán acompañados de una relación de las personas responsables que los impulsarán, así como de un calendario orientativo en el que se indicará el momento en que la acción tiene que ser implementada. Cuando la acción afecte a distintos sectores de la comunidad educativa, es preferible que la responsabilidad ejecutiva recaiga en un grupo plural de personas y se haga mediante el trabajo en red.

En todos los espacios de participación y toma de decisiones prevalecerá la deliberación. Para favorecer una buena praxis deliberativa, la escuela tendrá espacios y tiempos suficientes para que los distintos sectores de la comunidad educativa la integren como una práctica habitual.

La gobernanza educativa local, entendida como un ejercicio permanente de construcción de acuerdos y desarrollo de acciones, debe estar focalizada a establecer objetivos precisos para implementar los cambios y/o mejoras planificados que favorecen la enseñanza y el aprendizaje.

APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO Y MEJORA DE CAPACIDADES DOCENTES Y DIRECTIVAS

La dimensión pedagógica desde la gestión local no se puede reducir al monitoreo de la planificación docente, sino debe estar indisolublemente asociada al apoyo técnico pedagógico y la generación de capacidades profesionales en docentes y directivos.

Para analizar los tipos y modalidades de apoyo y distinguir qué capacidades son necesarias desarrollar en docentes y directivos, se hace necesario definir cuáles son las condiciones escolares que más contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

La evidencia distingue condiciones para los docentes y condiciones para el centro educativo (Orr, 2018). Para los docentes hay aspectos relacionados al compromiso, la distribución del liderazgo y la satisfacción laboral. En el centro educativo las condiciones están asociadas al logro de un clima escolar efectivo y variables asociadas a la mejora escolar. Ambas cuentan con un componente central que está dado por la cultura de trabajo de los docentes (colectivo y colaborativo), tal como se aprecia en los contenidos de la Tabla N°4.

Para los docentes	Para la escuela
COMPROMISO	**Clima escolar efectivo** Los docentes se sienten responsables de ayudarse mutuamente a hacer lo mejor posible. Los docentes están aprendiendo continuamente y buscando nuevas ideas. Los docentes usan su tiempo conjunto para discutir sobre la enseñanza y el aprendizaje.
LIDERAZGO DISTRIBUIDO	**Progreso en la mejora escolar** Consenso entre el equipo sobe los objetivos de la escuela. Colaboración entre los docentes en la toma de decisiones curriculares y de enseñanza. Enfoque de los docentes en expandir y mejorar sus estrategias de enseñanza. Esfuerzo por compartir practicas entre los docentes.
SATISFACCIÓN LABORAL	

Un aspecto fundamental que explica la razón de por qué los profesores están en la escuela, tiene que ver con el apoyo que reciben de los directivos escolares (Hattie, 2017 p.200).

Haciendo un símil, de la misma forma podemos afirmar que la mejora escolar está muy ligada a las condiciones que brinda la gestión y el liderazgo del nivel intermedio a los directores y profesores de los centros educativos. Temas de apoyo muy concretos como focalizar objetivos de aprendizaje, desarrollar estrategias pedagógicas, monitorear niveles de logro académicos, mejorar el liderazgo con foco en lo pedagógico, explicitar objetivos de equidad y justicia social, promover ambientes ordenados y seguros, actualizar la normativa y desarrollar teorías de acción, son algunos de los aspectos que más valoran los directivos del nivel intermedio (Trujillo, 2016).

El *apoyo* desde el nivel intermedio es una de las condiciones que hemos seleccionado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos. En esta materia, una de las funciones estratégicas que deben realizar los nuevos SLEP es entregar **apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y de gestión** a los establecimientos educacionales a su cargo (Mineduc, 2017 Art 17).

Los objetivos del apoyo técnico pedagógico declarados por la Dirección de Educación Pública (DEP, 2018) son:

> *(a) Desarrollar capacidades que contribuyan a la gestión institucional del establecimiento educacional para la mejora de sus procesos y resultados educativos en el corto y mediano plazo.*
>
> *(b) Desarrollar capacidades que contribuyan a la gestión pedagógica y psicosocial y de*

la convivencia escolar, para la mejora de procesos y resultados educativos en el corto y mediano plazo (DEP, 2018 p.12).

La DEP define **el apoyo, como los soportes que se entregan a los establecimientos educativos en el territorio para desarrollar sus propósitos y tareas de manera adecuada, pertinente y completa** (p.3). Y destaca que no se debe olvidar que el objetivo del apoyo –y, por lo tanto, aquello donde se busca poner el foco– es el desarrollo de capacidades para impactar en el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes (Mineduc, 2016, en DEP, 2018 p.3).

Para efectos **del acompañamiento,** este es definido como la función y tareas que desempeñan los equipos técnicos de cada SLEP en relación a los equipos directivos de los establecimientos –y otros actores educativos de las escuelas–, que permiten el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades. El acompañamiento (...) busca facilitar procesos efectivos (...), favoreciendo la confianza, participación y colaboración interna para lograr el aprendizaje individual y colectivo (Ahumada, González y Pino, 2016, en DEP, 2018 p.3).

Los documentos de la Dirección de Educación Pública (DEP, 2018) dan cuenta de la necesidad de contar con un **Modelo de Apoyo Pedagógico** que oriente el trabajo de los SLEP con las unidades educativas. Para esto la DEP (p.8) desarrolla un conjunto de supuesto que fundamentan la teoría de acción de su Modelo de Apoyo. Aquí una síntesis de ellos:

> La mejora educativa es un proceso de aprendizaje continuo, individual y colectivo, cuyo centro se ubica en cada establecimiento educacional y cuyo fin último son los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.
>
> La mejora educativa es un proceso que ocurre producto de la acción y el trabajo de diversos actores educativos (directivos, docentes, asistentes de la educación, profesionales de apoyo, especialistas o expertos en distintas disciplinas, profesionales y autoridades educativas, padres, madres y apoderados, entre otros), ubicados en distintos niveles del sistema educativo.
>
> La mejora educativa ocurre a partir de la movilización y fortalecimiento de capacidades de los actores educativos, especialmente de aquellos a cargo de liderar los establecimientos educacionales… y aquellos a cargo de trabajar directamente con los estudiantes: docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento.
>
> La mejora educativa se potencia y fortalece mediante el desarrollo e implementación de estrategias de trabajo colaborativo y en red entre actores (…del entorno social y familiar de los estudiantes) y entre establecimientos educativos (incluyendo…redes de apoyo; entorno comunitario, institucional y productivo).
>
> La mejora educativa requiere transformar las políticas, prácticas y culturas de las instituciones para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades…de las y los estudiantes.
>
> (DEP, 2018. "Supuestos en la base de la teoría de acción del modelo de apoyo técnico pedagógico" p. 8)

El otorgar apoyo requiere de los equipos responsables del acompañamiento, una comprensión de los componentes centrales de la enseñanza. Según Care, E. y Anderson. K (2016), los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación son tres componentes fundamentales que deben ser conocidos en profundidad para dar apoyos técnicos pedagógicos de calidad. Complementariamente, sostienen que hay total interdependencia entre los temas, al igual que en el núcleo pedagógico; al modificarse uno, se modifican los demás y por lo tanto los equipos de apoyo deben contar con experticia en los tres ámbitos (p. 8-10).

Interdependencia entre los planes de estudio, la pedagogía y la evaluación
Adaptación en base a Care, E. y Anderson, K. (2016)

Planes de estudios y dotación de recursos

Un plan de estudios es la hoja de ruta del sistema educativo. Cuenta con un punto de partida y con uno de llegada. Esboza los objetos en el marco del proceso, tales como las materias y actividades, así como las rutas que deben tomarse. En un contexto de desarrollo de habilidades propias del s.XXI en los estudiantes, el plan de estudios debe explorarse, contextualizarse y analizarse a fin de optimizar dichos objetos para que sean piedras angulares del aprendizaje en vez de objetivos específicos del aprendizaje.

Pedagogía (enseñanza y aprendizaje)

Los docentes son los principales gestores e implementadores del plan de estudios. A medida que los planes de estudio le den más importancia y valor al desarrollo de habilidades como un "elemento central" en los sistemas educativos, será preciso que los docentes enseñen dichas habilidades y su aplicación. Una de las consecuencias de la inclusión en el plan de estudios de una multiplicidad de habilidades u otros cambios, es la necesidad de volver a examinar las prácticas pedagógicas y esto requiere espacios de reflexión, apoyo y acompañamiento especializado en estrategias de enseñanza y generar condiciones ambientales para el aprendizaje.

Evaluación e informes de progreso

En un sistema educativo centrado en metas de aprendizajes y en el desarrollo de habilidades para el s.XXI, la evaluación y el monitoreo consiste en la capacidad que tiene el alumno de procesar y utilizar la información y no en su habilidad de retener y recordar hechos. Lo anterior implica un cambio sustantivo en cómo los profesores tradicionalmente evalúan. Esto requiere de un apoyo y acompañamiento permanente para ellos, especializado en evaluación.

La DEP ha entregado orientaciones sobre la forma en que se debe otorgar el apoyo, puntualizando lo siguiente: "…*el apoyo técnico pedagógico deberá"* (DEP, 2018 p.9)[1]:

Trabajar colaborativamente

Orientar su acción en función de las necesidades e intereses de cada comunidad educativa

Orientar a los establecimientos educacionales en el territorio con respecto al logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes, con miras a estrechar brechas.

Generar con las comunidades estrategias y modalidades de apoyo técnico pedagógico que comprendan que el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

Enfocar su trabajo en el desarrollo de capacidades

Compartimos el enfoque en cuanto a que el apoyo desde el nivel intermedio debe ser situado y se diseña en conjunto con las comunidades educativas. Para esto, hay que tener un conocimiento profundo de la normativa educativa y los procesos de enseñanza. Agregaríamos, asimismo, que **nada de lo anterior será posible si no se desarrollan capacidades profesionales en docentes, directivos y asistentes de la educación, uno de los componentes fundamentales de la mejora de la enseñanza.**

Analicemos el tema de las capacidades desde la perspectiva de la mejora escolar. Para un estudiante, la mejora se puede reflejar en su progreso académico y para un profesor, en el hecho de que sus estudiantes adquieran más confianza y mejoren sus habilidades o competencias. Desde una perspectiva institucional, ha estado ligada explícitamente al desempeño escolar y, por cierto, hay detractores que sostienen que esta visión de la mejora escolar es parcial, ya que no considera capital social, programas de reforzamiento que sólo pueden asumir sectores con capacidad económica, entre otros temas que generan desigualdades de oportunidades educativas (Wrigley, 2003; Wolf, 2002, en MacBeath, J. 2011).

No habiendo acuerdo en cómo se mide la mejora (si en base a aspectos de valor agregado, cualitativamente u otra modalidad), lo que sí sabemos es que hay distintas estrategias para abordar los procesos de mejoramiento, y una de ellas es la "construcción de capacidades" con un especial foco en el desarrollo profesional y el aprendizaje profundo, no sólo de los estudiantes, sino también del personal docente (Gray, 1999; Cheng, 2005; Senge, 2000, en MacBeath, J. 2011).

En este mismo sentido, Hattie (2011) precisa que más que abordar el desarrollo de capacidades desde "lo pedagógico" –apuntando solo a la instrucción–, hay que evolucionar hacia una dimensión más amplia, de "aprendizaje", que pone énfasis no sólo en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también incluye a los adultos (docentes). "Hay características del

1 Corresponde a una enumeración que recoge los aspectos fundamentales. El texto completo lo puede encontrar en la referencia indicada.

aprendizaje del profesor o del desarrollo profesional que sabemos que tiene un impacto en el rendimiento del alumno" (p.202)[2].

La mejora escolar también es una de los objetivos de los SLEP. Desde el nivel intermedio se considera el *"desarrollo de capacidades como objetivo del apoyo para propiciar y sostener la mejora educativa, desafía al sistema de acompañamiento a incorporar a los actores educativos a los propios procesos reflexivos y de toma de decisiones"* (p.9).

El modelo de apoyo y acompañamiento técnico pedagógico de los SLEP, incorpora a los actores en el proceso (2018 p 19-29).

El modelo de acompañamiento contempla las siguientes etapas (DEP,2018):

INVOLUCRAMIENTO

El involucramiento con la comunidad educativa tiene como foco generar una relación horizontal que motive y comprometa al equipo directivo y docente, en función de dar sustentabilidad al proceso de apoyo y acompañamiento técnico pedagógico.

DIAGNÓSTICO

El desarrollo de un diagnóstico pertinente requiere considerar, al menos, dos fuentes de información primaria: a) la información analítica y concluyente que se deriva de la caracterización del establecimiento educacional y el reconocimiento de los objetivos y metas del EE establecidos en el PEI, y b) la información analítica y reflexiva que se deriva del ciclo de mejoramiento del establecimiento, en particular, de la autoevaluación y planificación estratégica del PME.

PLANIFICACIÓN

Planificar es intervenir lo que se hace (desde un diagnóstico concreto), cómo se hace (desde la formulación de una respuesta) y para qué se hace (desde las capacidades que se quieren movilizar y fortalecer para la mejora de prácticas y/o procesos). Lo anterior, tomando decisiones orientadas a maximizar el desarrollo de capacidades y el logro de resultados esperados en el corto y mediano plazo, y aportando al marco de prioridades y acuerdos institucionales que se reflejen en objetivos estratégicos de su plan de apoyo.

EJECUCIÓN

Durante la ejecución del Plan de Apoyo y Acompañamiento, el SLEP, en conjunto con el equipo directivo, tendrá que concentrar su búsqueda de información en la observación de los efectos de las acciones realizadas. En esta línea, cada profesional de la UATP tendrá una mirada crítica que posibilite retroalimentar y tomar oportunamente decisiones que fortalezcan las capacidades institucionales para mejorar continuamente los procesos educativos.

2 Estrategias como el coaching, el trabajo colaborativo para planificar clases, el análisis de las evidencias de aprendizajes de los estudiantes en forma colectiva, mejoran el rendimiento estudiantil" (Hattie, 2011).

EVALUACIÓN Y MONITOREO

La evaluación y monitoreo por medio de los datos recogidos permitirá analizar si lo planificado se realizó atendiendo al cumplimiento de los objetivos (criterio de eficacia); si lo realizado permitió el uso adecuado de los recursos humanos, materiales y financieros (criterio de eficiencia); y si se cumplió con los estándares, satisfaciendo las expectativas de quienes son directos beneficiarios de las acciones realizadas (criterio de calidad).

Para conocer los requerimientos de los docentes y gestionar las condiciones necesarias para su desarrollo desde el nivel intermedio, a las preguntas de Orr, M.T (2018, Tabla N°4) sobre las condiciones que mejoran los aprendizajes de los estudiantes, podemos sumar aquellas que propone Hattie (2017 p.202) y profundizar en lo que requieren los profesores para desarrollar sus capacidades profesionales:

1. ¿Qué conocimientos y habilidades necesitan nuestros estudiantes? Y en consecuencia, ¿qué conocimientos y habilidades necesitan los profesores para trabajar con los estudiantes?

2. ¿Cómo se profundizan los conocimientos y se refinan las habilidades de los profesores?

3. ¿Cómo se puede implicar a los estudiantes en nuevas experiencias de aprendizaje profesional docente?

4. ¿Están impactando en los aprendizajes de los estudiantes las acciones que hemos cambiado en el último tiempo?

Agregaríamos otras para el equipo del nivel intermedio responsable del apoyo para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Si el trabajo consiste en apoyar y acompañar el desarrollo de capacidades en las escuelas:

1. ¿Cuánto es el nivel de conocimiento del equipo que apoya a las escuelas en temas de desarrollo profesional docente y directivo?

2. Considerando el requerimiento nacional y local (contexto), ¿sabemos qué conocimientos y habilidades necesitan nuestros docentes, directivos y asistentes de la educación?

3. ¿Hay capacidad en el equipo de apoyo para planificar estrategias diferenciadas de mejora (apoyo directo, trabajo en red, comunidades de aprendizajes), según el nivel de desarrollo y resultados de las unidades educativas?

4. ¿En qué estrategias de apoyo, el nivel intermedio tiene capacidad de abordar directamente al equipo de apoyo y en cuales necesita de alianzas y apoyo externo?

5. ¿El equipo de apoyo tiene la capacidad de orientar o discernir la calidad de la oferta de asistencia técnica externa, ya sea para el apoyo de procesos o para la formación profesional?

Las respuestas a estas preguntas nos ayudan a buscar estrategias que nos permitan generar condiciones adecuadas para la enseñanza. Todo sistema de apoyo **debe tener como objetivo incrementar las capacidades docentes y directivas, dado que es la condición más difícil de desarrollar y mantener**. De hecho, un aspecto relevante que caracteriza la actualización profesional, es tener y mantener un conocimiento especializado, estar actualizado en habilidades y con experiencia reciente, mantenerse al día en nuevos conceptos propios de la profesión (Hargreaves y Fullan, 2014).

GESTIONAR UNA ESTRUCTURA DE OPERACIÓN QUE GARANTICE EL NORMAL FUNCIONAMIENTO DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS

Para que el nivel intermedio pueda proveer las condiciones requeridas por los centros escolares del territorio, debe asegurar previamente una serie aspectos internos en su propia organización. Esto permitirá apoyar la provisión de los aspectos procedimentales básicos en la relación administrativa con los establecimientos educacionales.

El gestionar una estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de las unidades educativas plantea desafíos estructurales en el sistema, ya que es necesario organizar todos los procesos que requiere su funcionamiento y, al mismo tiempo, conformar equipos internos que, además de desarrollar un sentido de trabajo colaborativo, establezcan relaciones de confianza y respeto con las unidades educativas.

Para lograr un cambio de imagen de los servicios que provee la educación pública, la gestión del nivel local debe ser de calidad, involucrando un trabajo riguroso y orientado a la mejora y el apoyo permanente de los establecimientos educacionales, tanto en sus procesos de apoyo técnico pedagógico como psicosociales, de diseño organizacional, infraestructura y recursos (Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo Local, 2017 p.62).

Sobre cómo abordar estas temáticas, nos encontramos con que hay muy poca sistematización y estudios al respecto, en comparación con otras áreas del sistema educativo. Desde la gestión del nivel intermedio, el "Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local" (2017) aborda entre sus áreas prácticas, estos temas.

La dimensión "Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI" indica que: *"Los líderes del nivel local aseguran un diseño organizacional, estructura y disponibilidad de recursos que hagan factible que se cumpla la planificación estratégica y anual de los establecimientos educacionales"* (p. 61-62) y complementa esta definición con algunas acciones sugeridas para los líderes intermedios, como:

- Asegurar la disponibilidad de recursos, generando las condiciones para que las unidades educativas, redes de mejoramiento y cualquier otra iniciativa de apoyo aprobada con los directivos de las unidades educativas funcionen normalmente.

- Aseguran condiciones laborales adecuadas a los trabajadores, profesionales y administrativos, tanto de los que laboran en el nivel intermedio como los docentes, directivos y asistentes de la educación de las unidades educativas.

- Orientar el uso de los recursos de manera consistente con los objetivos de la planificación estratégica y anual del SLEP y los establecimientos de su responsabilidad.

- Promover y organizar el uso integrado de la red de infraestructura, mantención y soporte de servicios básicos, de información y comunicación, de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento, asegurando las condiciones para que funcionen normalmente.

Un tema particularmente sensible en Chile ha sido la mantención de condiciones básicas de infraestructura. En general, la disponibilidad de infraestructura básica para el funcionamiento de las escuelas ha sido un tema invisibilizado, que impacta en la vida cotidiana de miles de estudiantes y profesores, y constituye un pilar fundamental entre las condiciones básicas para

el trabajo en las unidades educativas del territorio.
A este respecto, así se informaba en la prensa nacional luego del catastro realizado por el Mineduc entre el año 2012 y 2014 [3]:

> *"Hay 163 recintos municipales que tienen sistemas precarios de agua potable. Este fue uno de los datos que arrojó el catastro de infraestructura que realizó el Ministerio de Educación entre 2012 y 2014.*
> *El análisis revisó la condición de los 5.343 colegios municipales. De ellos, 71 (1,3% del total) no cuenta con baños y tiene sistema de letrinas.*
> *De acuerdo con el catastro, la matrícula de los establecimientos que presentan un deterioro general es de 228 mil alumnos. Es decir, afecta al 0,017% de la matrícula municipal. Los daños de estos recintos se arrastran desde hace años y se relacionan, generalmente, con la falta de recursos y con la zona geográfica en que se ubican"* (La Tercera, 14 de diciembre de 2014).

Las investigaciones que tienen como propósito explicar las diferencias en los resultados del aprendizaje y otros estudios que solamente intentan documentar la presencia o existencia de estos recursos en las escuelas, han mostrado que en América Latina hay desigualdad en la distribución del mobiliario y equipamiento pedagógico en las escuelas, en particular en sectores vulnerables (INEE, 2016 citando las investigaciones de Ruíz y Pérez, 2012).

El único catastro realizado en Chile da cuenta de que muchas de nuestras escuelas –efectivamente y pese a toda la inversión pública– siguen sin las condiciones básicas para su funcionamiento.

En cuanto a definir los parámetros de una **estructura de operación que garantice el normal funcionamiento de una unidad educativa**, un trabajo muy importante es el realizado por el Instituto Nacional de Evaluación de México, INEE (2016), que ha desarrollado un Sistema de Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje.

Resulta una experiencia muy valiosa comprobar, a través de su análisis, una comprensión holística de las condiciones de operación necesarias para el funcionamiento de las unidades educativas de un territorio. El INEE, divide estas condiciones a desarrollar entre aquellas que son propiamente *recursos* necesarios para el funcionamiento, y otras enfocadas específicamente en las personas, su desarrollo profesional y procesos de gestión pedagógica, por mencionar los más relevantes. Es un mix estandarizado entre lo que se debe cumplir desde una perspectiva de infraestructura y equipamiento, considerando los procesos fundamentales.

Este sistema es lo suficientemente completo en su detalle como para realizar evaluaciones externas sobre las dimensiones que se describen (Tabla N°5)[4]:

3 Recuperado desde: http://www2.latercera.com/noticia/colegios-con-letrinas-y-sin-agua-potable-destacan-en-catastro-de-infraestructura-del-mineduc/

4 Recuperado desde: http://www.inee.edu.mx/index.php/ecea-2015

Tabla N°5: Síntesis de las condiciones necesarias para asegurar la existencia de recursos y procesos en las unidades educativas

RECURSOS Condiciones para:	**PROCESOS** Condiciones para:
Infraestructura para el bienestar y aprendizaje de los estudiantes • Servicios básicos en el plantel. • Espacios escolares suficientes y accesibles. • Condiciones básicas de seguridad e higiene. Mobiliario y equipo básico para la enseñanza y el aprendizaje • Mobiliario suficiente y adecuado. • Equipamiento de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje. Material de apoyo educativo • Materiales curriculares disponibles. • Materiales didácticos existentes. Personal que labora en las escuelas • Perfil profesional de directivos y docentes de acuerdo a su función. • Personal suficiente y que permanece durante el ciclo escolar. • Oportunidades de actualización profesional en la escuela.	Gestión del aprendizaje • Uso efectivo del tiempo para la implementación del currículo. • Práctica docente orientada al aprendizaje. • Estrategias de seguimiento y apoyo a la práctica docente y a los estudiantes. Organización escolar • Existencia de trabajo colegiado. • Visión común de los docentes sobre la escuela. • Participación de los padres de familia. • Prácticas de admisión en la escuela. Convivencia escolar para el desarrollo personal y social • Relaciones interpersonales positivas. • Participación activa de los estudiantes. • Prácticas de inclusión hacia los estudiantes de la escuela. • Prácticas de disciplina que respetan los derechos de los estudiantes y manejo pacífico de conflictos.

Tal como se define en sus documentos oficiales, no se trata de una suma de condiciones, sino que incluye la relación entre ellas. Dichas condiciones representan las circunstancias *"irreductibles"* con las que deben funcionar las escuelas; todas son necesarias como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje y, por ello, no deben atenderse por separado.

La primera evaluación oficial de "condiciones" realizada el 2014[1] reportó *"(…) inequidad y desigualdad en la oferta educativa"*. En general, las escuelas en los contextos más pobres son las que, en mayores proporciones, tienen condiciones más precarias, y ofrecen menor bienestar y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes.
En esta línea, los sistemas locales deben proveerse de instrumentos que evalúen las condiciones en todos los aspectos que se definan y constituirán una fuente de información que permitirá, en la medida que resolvamos las brechas, potenciar la acción de las escuelas y sus núcleos pedagógicos.

1 Ver conclusiones de la evaluación 2014 realizada por INEE en: https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/E/201/P1E201.pdf

4

CONCLUSIONES

Muy probablemente, la generación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las unidades educativas debiese constituir el centro y motor de la actividad de todos los niveles de un sistema educativo. Visibilizar su complejidad resulta fundamental para poder abordar esta tarea desde un punto de vista sistémico.

Como se puede observar, el generar condiciones para resguardar dicho motor se fundamenta en acuerdos nacionales o locales que definen muy claramente las prioridades educativas de un sistema, independiente de su escala. Sólo una vez que se define el propósito de tener un sistema educativo y se determinan claramente los objetivos de aprendizaje, es posible planificar el proceso de implementación y su teoría de acción para operacionalizar los procesos de enseñanza.

A nuestro entender, antes de trabajar la generación de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que los líderes y profesionales del nivel intermedio consideren los siguientes aspectos:

1.- Que exista un conocimiento profundo del entorno y su influencia socioeducativa, las comunidades. También del currículum, sus objetivos y la manera en cómo este se contextualiza en el territorio, reconociendo las diversidades de aspiraciones y necesidades entre los estudiantes.

2.- Que se conozca a los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizajes, identificando las principales relaciones que se dan en los núcleos pedagógicos y sus unidades educativas.

3.- Que se desarrolle una teoría de acción antes de cualquier implementación. En educación, los costos de las malas implementaciones son muy altos, y se traducen en falta de oportunidades de aprendizaje, frustración, desencanto y recursos económicos. Más vale fallar en el corto plazo, a bajo costo, para poder hacer el aprendizaje, ajustar y buscar nuevas estrategias hacia la mejora. El desarrollo de una teoría de acción nos permite reducir los riesgos.

4. No hay condiciones más importantes que otras. Cuando nos referimos a los ámbitos en los cuales desarrollar condiciones, estas funcionan sistémicamente. Son igualmente importantes, aun cuando no están igualmente visibilizadas.

5. Las instancias de participación y forma de lograr acuerdos importan y dan legitimidad a los procesos.

6. Los ciclos de aprendizaje involucran no sólo a los estudiantes. Los directivos escolares, profesores, líderes y profesionales del nivel intermedio deben desarrollar una actitud de "aprendiz" permanente y desarrollar estrategias de desarrollo profesional continua.

Considerado lo anterior, y desarrollando una teoría de acción que asegure la implementación de condiciones para los procesos de enseñanza, sin duda el sistema se potenciará en la medida que la condiciones se distribuyan con una lógica de equidad, a través de todos los niveles y con foco en los actores prioritarios.

REFERENCIAS

Agencia Calidad de la Educación (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizaje: La evaluación al servicio de los aprendizajes*: Santiago, Chile. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf

Anderson, S. (2010) Moving change: Evolutionary perspectives on educational change. En Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change, Springer International Handbooks of Education* 23, DOI 10.1007/978-90-481-2660-6_4, C (p.65)

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile.* Nota Técnica Nº 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/evolucion-e-implementacion-de-las-politicas-educativas-en-chile/

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile.

Care, E. y Anderson, K. (2016). *Cómo los sistemas educativos enfocan la multiplicidad de habilidades.* Centro de Educación Universal, Institución Brookings y Fundación LEGO. Versión en español. Recuperado desde:
https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/05/brookings_cc3b3mo-los-sistemas-educativos-enfocan-la-multiplicidad-de-habilidades_web_07-2016.pdf

Care, E. y Anderson, K. (2016). *Skills for a Changing World* (Habilidades para un mundo cambiante). Centro de Educación Universal, Institución Brookings y Fundación LEGO. Versión en inglés. Recuperado desde: https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global-20170324-skills-for-a-changing-world.pdf

City,E., Elmore,R., y Fiarman, S. (2009). *Intructional rounds in education: A network approach to improving teaching and learning.* HARVARD EDUCATION.Ed.

Cooke. G. y Muir, R.(2012). The relational state: How recognising the importance of human relationships could revolutionise the role of the state. *Report Institute for Public Policy Research* (IPPR) U.K.

Cravens, X., Drake, T. Goldring, E. y Schuermann, P. (2017). Teacher peer excellence groups (TPEGs): Building communities of practice for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, Vol. 55 Issue: 5, pp.526-551, https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095. Permanent link to this document: https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095

Daly, A. y Finnigan, S. Ed. (2016). *Thinking and acting systemically: Improving school districts under.* AERA Books Editorial Board.

DEP (2018). Bases para un *Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública* (2018-2019). Dirección de Educación Pública (DEP): Santiago, Chile. Recuperado desde: http://www.educacionpublica.cl/2018/11/22/articulo-de-interes-bases-para-un-modelo-de-apoyo-tecnico-pedagogico-en-educacion-publica/

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Serie Liderazgo Educativo. Fundación Chile: Santiago, Chile.

Fernandez, M. (2018). *Más escuela y menos aulas: La innovación en la perspectiva de un cambio de época.* EDICIIONES MORATA. SL. Madrid.

Flessa, J. (2016). Líderes para la mejora escolar. Clase magistral. LIDERES EDUCATIVOS,

Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/06/01062016_JosephFlessa.pdf

Feu, J., Simó, N., Serra, C., Canimas, J. y Lázaro, L. (2016). Elementos claves para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores. En *La gobernanza escolar democrática,* cap. V. pp 101-126. Ed. Morata, Madrid.

Fullan, M. (2015). *Leadership from the middle.* Education Canada. Recuperado desde: https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence.* Toronto: Corwin.

Fullan, M. (2018). *Recomendaciones para directores y profesores sobre liderazgo y aprendizaje profundo.* Presentación PwPt. Seminario Agencia de la Calidad de la Educación.

Gonzáles, A., González, M. y Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: El rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(1), pp47-64.

Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela.* Morata.

Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan.* 97(3) pp. 42-48.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores: Maximizando el impacto en los aprendizajes.* Ediciones Paraninfo. Colección Didáctica y Desarrollo: Madrid, España.

Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance (pp. 213-216). *School Leadership and Management*. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398

Honig, M. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly, 48*(4), 733-774. doi: 10.1177/0013161x12443258

INEE (2016). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos.* Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional. México.

MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Centro de Innovación en Educación. Fundación Chile: Santiago de Chile.

MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Education International Research Institute. Faculty of Education. University of Cambridge. LEADERSHIP for LEARNING The Cambridge Networ.

McFarlane, D. (2010). Perceived impact of district leadership practices on school climate and school improvement. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 53-70.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs Melbourne - MCEETYA (2008). Melbourne declaration on educational goals for young Australians: Melbourne,, Australia. Recuperado desde: http://docs.acara.edu.au/resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf

Ministerio de Educación (2017). *Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública*. Diario Oficial N°41.916.

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.

Muir, R. and Parker, I. (2014). *Many to many: How the relational state will transform public services.* Report Institute for Public Policy Research (IPPR) U.K.

National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J.W. Pellegrino and M.L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

OCDE (2001). *The definition and selection of key competencies executive summary.* Recuperado desde: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Orr, M.T. (2018). *Evaluando los programas de formación: Teoría, investigación y práctica.* Presentación (PwPt) realizada en el Seminario "Nuevos desafíos para la formación de líderes del sistema escolar". CEDLE – LIDERES EDUCATIVOS. Noviembre 2018, Santiago de Chile.

Santizo, C. (2014). *Otorgar significado a la autonomía de la gestión en las escuelas.* Ponencia presentada en el Cuarto Foro Regional de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, en Educación Básica, en Villahermosa, Tabasco, el 27 marzo de 2014. Recuperado desde:
http://www.academia.edu/6804106/Otorgar_significado_a_la_autonom%C3%ADa_de_gesti%C3%B3n_escolar

Santos, K. (2015). *Linking district leadership to teacher leaders: The district office - school partnership for teaching and learning improvement.* University of California, Los Angeles.

Tedesco, J.C. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, nº 1, 2007. pp. 87-102.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones Unesco.

UNESCO-UNICEF (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia 3. United Nations Plaza New York, NY 10017, EEUU. Recuperado desde: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf

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.* LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/

Valenzuela, J., Villarroel, G., y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo*, 50 (2), 113–131.