

Experiencias de Apoyo Técnico Pedagógico en la Educación Pública





**Ministerio de Educación**

República de Chile
Avda. Bernardo O'Higgins 1371
Santiago de Chile

Dirección de Educación Pública

División de Desarrollo Educativo
Avda. Bernardo O'Higgins 1449, Torre 4
Santiago de Chile

Equipo encargado:

Bárbara Agliati Molina
Juan Lorca Valdivia
Alexis Moreira Arenas
Israel Ferreira Pinto

Edición de texto:

Grupo Educativo

Diseño:

Rodrigo Herrera Carvajal

Fotos interiores:

Todas las fotos cuentan con autorización para su reproducción en cualquier medio.

Enero 2022

1º Edición

En el presente documento se utilizarán de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "educadores de párvulos", "el asistente de la educación" 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 (RAE) y tiene por objetivo evitar fórmulas para aludir a ambos sexos en el idioma español ("o/a", "los, las" y otras similares), debido a que implican saturación gráfica que puede afectar la lectura de los textos.

El término de Establecimientos Educativos alude a todos los lugares donde se imparte Educación Pública: Parvularia, Básica, Media, Especial, de Adultos, en situación hospitalaria, en contexto de encierro o de ruralidad.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.



MENSAJE DE LA DIRECTORA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La Ley que crea la nueva Educación Pública contiene tres grandes elementos que son fundamentales. Primero, crea una nueva institucionalidad que son los Servicios Locales de Educación con el objetivo de fortalecer el nivel intermedio, y así lograr el mejoramiento sostenido de la calidad de la educación.

Esta nueva institucionalidad tiene como misión garantizar el derecho universal de acceso a la educación a niños, niñas, jóvenes y adultos en Chile. Y esa educación debe ser integral, inclusiva y de calidad. No existe un lugar más inclusivo que la Educación Pública, no existe una instancia donde podamos encontrar mayor diversidad, lo que nos plantea un gran desafío como sistema.

Es aquí donde los Servicios Locales de Educación Pública deben crear oportunidades y todas las condiciones necesarias para lograr el desarrollo integral de nuestros estudiantes, mejorando lo que ocurre en la sala de clases.

El segundo elemento que plantea la creación de la nueva institucionalidad es la oportunidad de trabajar en red, en un sistema colaborativo entre los Servicios Locales. Éste nos entrega la posibilidad, por ejemplo, de replicar las buenas prácticas en el aula o en la instalación de capacidades para los profesionales, consiguiendo mejorar significativamente la calidad educativa del sistema.

El tercer elemento, y más importante, es el mejoramiento sostenido de los aprendizajes integrales de los estudiantes de la Educación Pública, con el objetivo que tengan las herramientas necesarias para desarrollar sus talentos y cumplir sus sueños.

La Ley de la Nueva Educación Pública viene a transformar y crear una nueva forma de gestionar la educación municipal y ese es el gran desafío que tenemos.

Los invito a conocer las 26 experiencias más destacadas del Apoyo Técnico Pedagógico de los Servicios Locales de Educación Pública, que hoy están innovando desde las salas de clases.

María Alejandra Grebe Noguera
Directora de Educación Pública

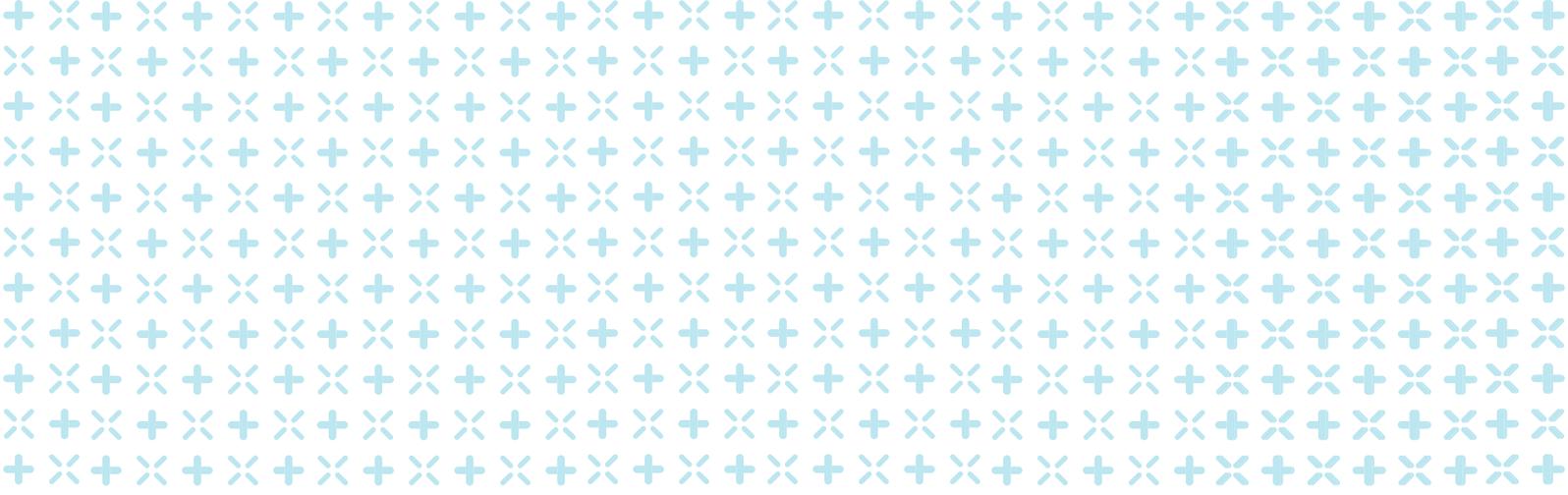
ÍNDICE

Presentación	8
Antecedentes conceptuales sobre liderazgo y efectividad de los estamentos intermedios	11
Criterios y procedimiento para la selección y sistematización de experiencias relevantes	37
Experiencias relevantes de apoyo técnico pedagógico desarrolladas por las UATP de los SLEP	45
1. EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTRATÉGICA	57
<i>Experiencias que incorporan mecanismos para el desarrollo docente</i>	58
Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes - Huasco	59
Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa - Andalién Sur	64
Acompañamiento en aula presencial - Valparaíso	69
Articulación entre programas en jardines infantiles y salas cuna del territorio - Costa Araucanía	74
<i>Experiencias que buscan desarrollar el liderazgo profesional en las escuelas</i>	76
Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar - Barrancas	77
Fortalecimiento del liderazgo pedagógico - Huasco	82
<i>Experiencias que promueven el trabajo conjunto entre escuelas</i>	84
Colaboración y trabajo en red en educación parvularia - Andalién Sur	85
Trabajo colaborativo para solicitar el reconocimiento oficial - Atacama	90
Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la educación - Barrancas	92
<i>Experiencias que promueven el desarrollo continuo de los establecimientos del servicio local</i>	98
Conociendo los estándares indicativos de desempeño de educación parvularia - Chinchorro	99
Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna - Barrancas	104
Articulación de instrumentos de gestión educativa - Atacama	106
Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME - Barrancas	110
Acompañamiento a la elaboración de planes de mejoramiento educativo - Huasco	112
Desarrollo de capacidades para el diseño de planes de mejoramiento educativo - Chinchorro	114





2. EXPERIENCIAS EN GESTIÓN CURRICULAR, APOYO A LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE APRENDIZAJES / GESTIÓN CURRICULAR Y BIENESTAR DE NIÑOS Y NIÑAS (EDUCACIÓN PARVULARIA)	119
<i>Experiencias que incorporan mecanismos para el desarrollo docente</i>	120
Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado - Huasco	121
Plan lector - Llanquihue	126
Apropiación curricular y estrategias didácticas en orientación - Huasco	130
Repositorio para la educación intercultural - Costa Araucanía	134
Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI - Costa Araucanía	138
Articulación de programas en la red de escuelas rurales - Andalién Sur	144
<i>Experiencias que fomentan el uso de evidencias y datos para la mejora escolar</i>	150
Plan de monitoreo y resultados educativos - Gabriela Mistral	151
Seguimiento y análisis de la cobertura curricular - Colchagua	156
3. EXPERIENCIAS QUE ABORDAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACCIONES RELACIONADAS CON CONVIVENCIA ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA	163
Estrategia de revinculación territorial - Puerto Cordillera	164
Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión - Puerto Cordillera	169
4. EXPERIENCIAS QUE ABORDAN LA GESTIÓN DE RECURSOS	175
Directores para la nueva educación pública - Chinchorro	176
REFERENCIAS	181
ANEXO: Ejemplos de iniciativas implementadas por estamentos intermedios en diferentes sistemas educativos	186



PRESENTACIÓN

Con la entrada en vigencia de la Ley N° 21.040 en noviembre de 2017, se establece el nuevo Sistema de Educación Pública. Esta nueva organización del sistema educativo chileno sitúa a nivel nacional y al interior del MINEDUC a la Dirección de Educación Pública (DEP), en el nivel intermedio a 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) descentralizados funcional y territorialmente y, a nivel micro, a los establecimientos educacionales. La creación de los SLEP, no implica un mero traspaso de las funciones de administración municipal hacia un nuevo nivel intermedio. También significa la atribución de mayores responsabilidades a este estamento, respecto de la gestión pedagógica y mejora de la calidad de los establecimientos educativos a su cargo. Así, los SLEP corresponden a organismos públicos cuyo objetivo principal es proveer, a través de los establecimientos educativos de su dependencia, el servicio educacional, orientando su acción conforme a los principios de esta nueva Ley de Educación Pública. Son, de este modo, un órgano público que debe velar por la calidad, mejora continua y equidad del servicio educacional de su territorio (Dirección de Educación Pública, 2018). La puesta en marcha de estos nuevos Servicios Locales de Educación y el consiguiente traspaso de los establecimientos a su dependencia ha sido paulatino, por lo que a la fecha son 11 los Servicios Locales de Educación en funcionamiento, los que han iniciado su labor los años 2018, 2019 y 2020.

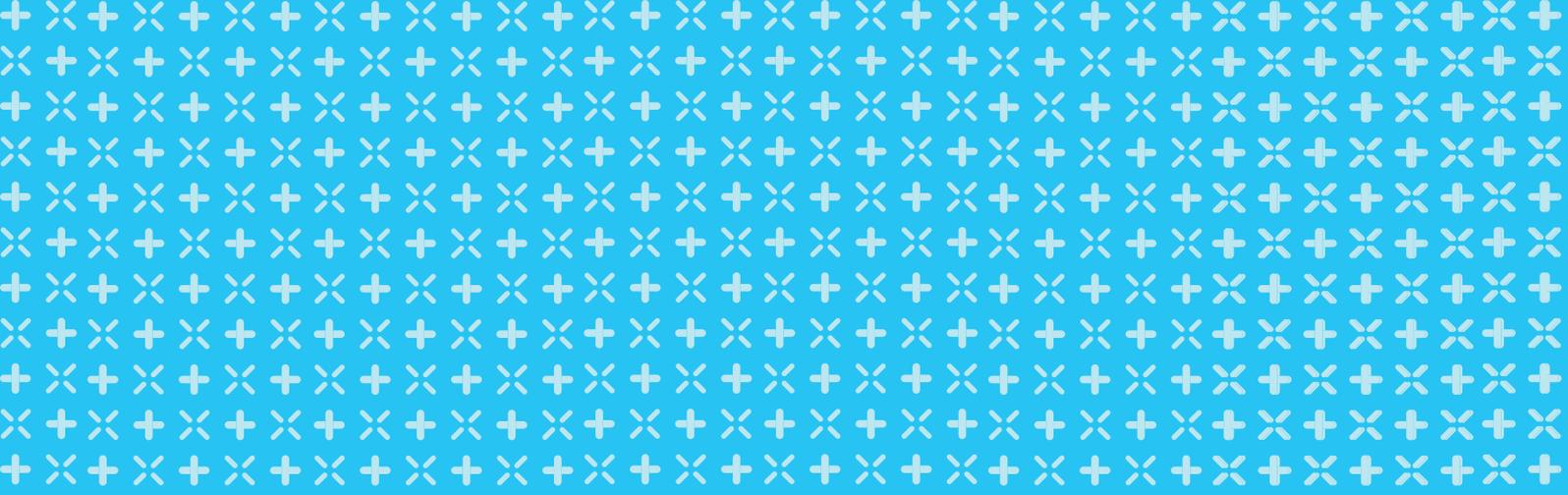
Uno de los desafíos del nuevo sistema es la responsabilidad de los SLEP de “entregar apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos a su cargo” (DEP, 2018, pág. 2), a través de sus Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP). La DEP ha orientado el trabajo de apoyo técnico principalmente a través de dos documentos: “Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública” de 2018 y “Modelo para el Desarrollo de Capacidades en la Educación Pública” de 2020, y cada Servicio Local ha implementado este acompañamiento adaptándolo a la realidad de los diferentes territorios. El propósito de este libro es presentar un conjunto de experiencias de Apoyo

Técnico Pedagógico destacadas, desarrolladas por las UATP de los SLEP en régimen. Se espera que estos relatos puedan inspirar, contribuir a otros actores para el fortalecimiento de los procesos educativos y robustecer la instalación del nuevo sistema de educación pública poniendo en relieve el rol del SLEP como un sostenedor que acompaña a sus establecimientos y desarrolla capacidades.

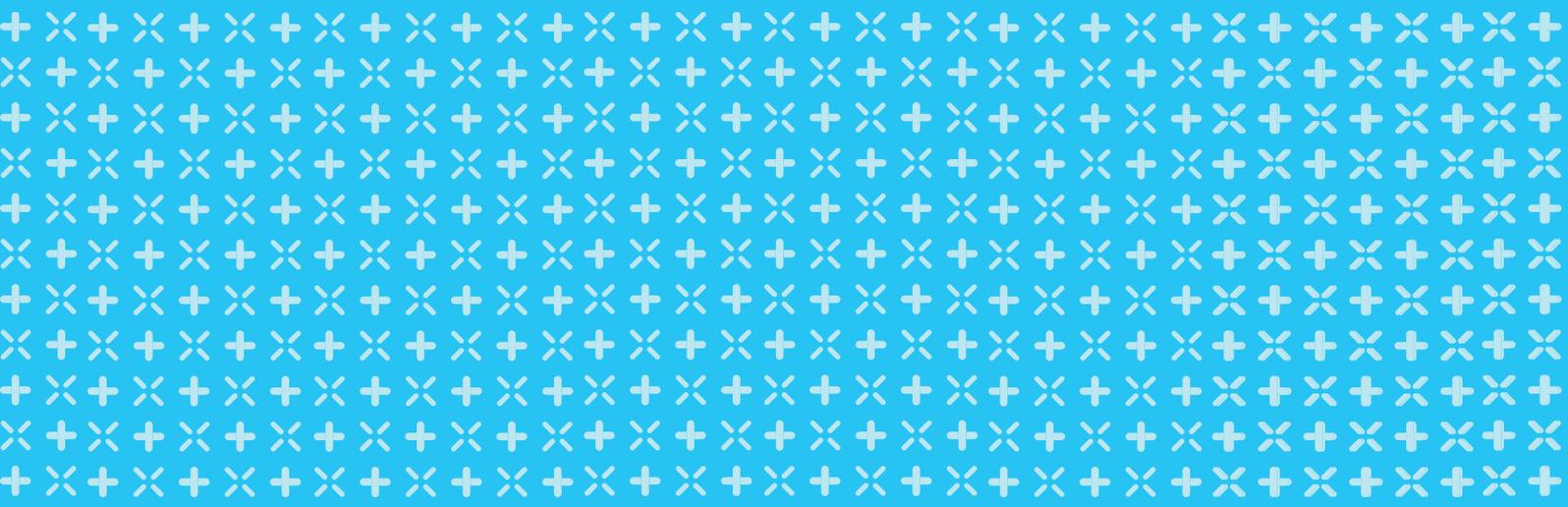
En el primer apartado de este documento se presenta una revisión de los antecedentes conceptuales sobre liderazgo y efectividad de los estamentos intermedios. Luego se detallan los criterios y el procedimiento llevado a cabo para la selección de experiencias relevantes a sistematizar. Finalmente se presentan 26 experiencias de Acompañamiento Técnico Pedagógico destacadas de los 11 Servicios Locales de Educación Pública que están actualmente en funcionamiento.

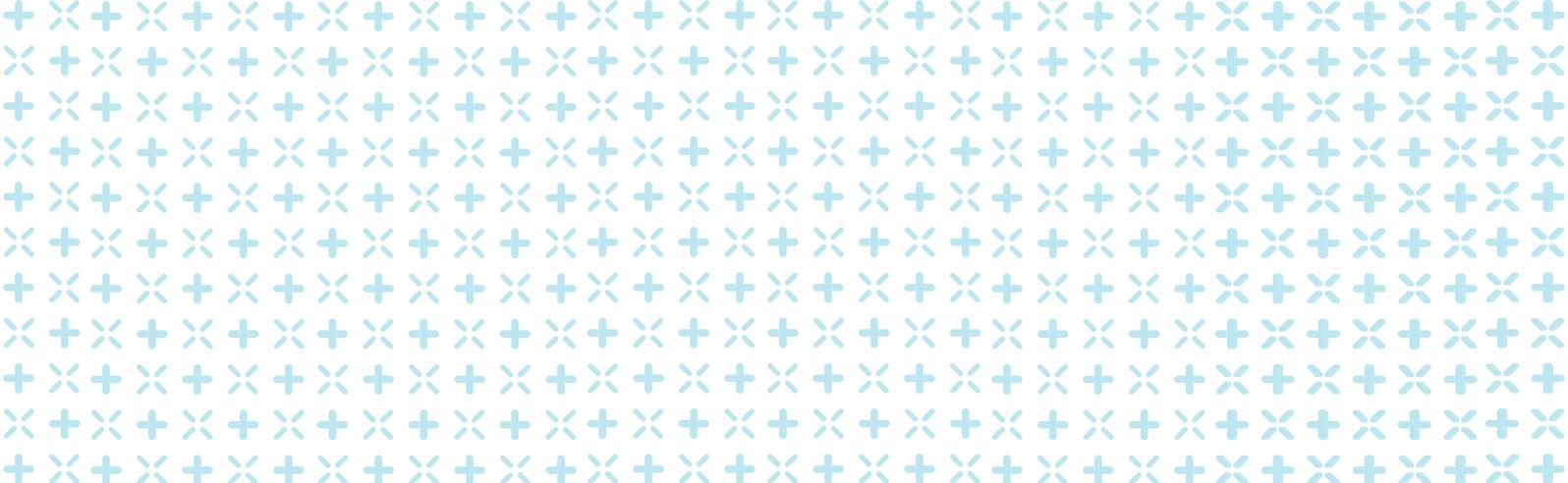
Las experiencias presentadas están agrupadas de acuerdo al Modelo de Desarrollo de Capacidades, uno de los lineamientos que ha entregado la DEP a los Servicios Locales para el Apoyo Técnico Pedagógico que realizan a sus establecimientos. Además, para facilitar la búsqueda de experiencias que puedan ser de interés para el lector, en el documento encontrarán 4 tablas que permiten acceder fácilmente a ellas respecto a: nivel educativo y estrategia de trabajo (asesoría directa o trabajo en red); dimensiones del Modelo de Desarrollo de Capacidades; atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar; y principios de la educación pública.





Antecedentes conceptuales sobre liderazgo y efectividad de los estamentos intermedios





LA IMPORTANCIA DEL NIVEL INTERMEDIO: EL ESCENARIO INTERNACIONAL

En las últimas décadas numerosos sistemas educativos han emprendido reformas que buscan traspasar a las escuelas funciones y responsabilidades que tradicionalmente estaban a cargo de la autoridad nacional de educación (también llamado 'nivel central' o 'nivel superior'). Los modelos centralizados, o donde las escuelas dependían primordialmente de la autoridad nacional, presentan limitaciones para recoger las necesidades presentes en el nivel local, con el riesgo de impulsar procesos de toma de decisiones alejados de las necesidades particulares de las comunidades de los diversos territorios (Barrera et al., 2009). Esta distancia, además, reduce las posibilidades de participación para los distintos actores (familias, profesores, actores locales) y está asociada a excesiva burocracia en el proceso de toma de decisiones para el mejoramiento educativo (Bussemeyer, 2012).

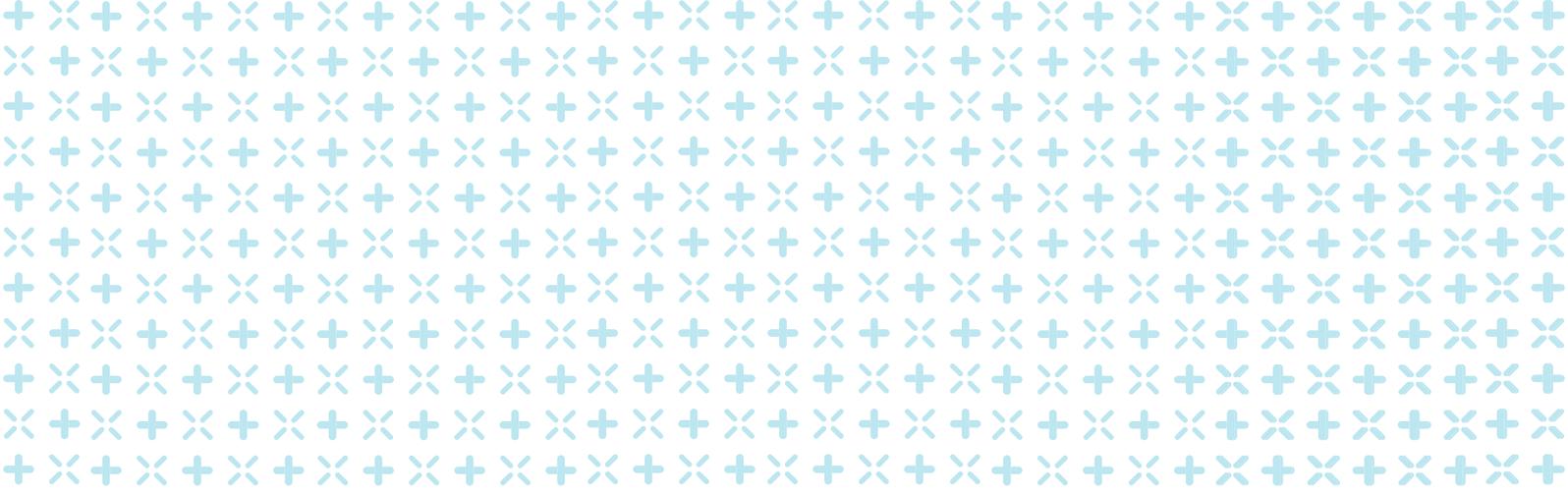
Los procesos de descentralización son heterogéneos en su alcance y profundidad. La literatura considera tres caminos principales para implementar la descentralización (Hanson, 1997). El primero de estos, denominado 'Delegación', corresponde a un traspaso de tareas y funciones de tipo administrativo, usualmente definidas por el gobierno central. Este proceso no implica un reequilibrio de autoridad, dado que el actor local no adquiere un mayor poder de decisión respecto a las definiciones emanadas del nivel nacional. Un segundo camino corresponde a la descentralización basada en 'Desconcentración', en tanto, corresponde a una aproximación en que algunas funciones son traspasadas al nivel intermedio. En la práctica se observa en agencias del gobierno central que se despliegan en el territorio y ejecutan sus lineamientos, pero el control de las definiciones se mantiene en el gobierno central. Dicho de otra forma, este tipo de descentralización actúa como una prolongación del espacio central, pero en diversos territorios. Finalmente, la descentralización vía 'Devolución' corresponde a una transferencia de autoridad y responsabilidad al nivel local. Dependiendo de la aproximación, este modelo puede enfatizar devolución de funciones centradas en aspectos financiero-administrativos o factores de tipo educativo. A diferencia de los modelos anteriores, corresponde a un traspaso sustantivo de responsabilidad y, en el campo educativo, puede incluir materias relacionadas a implementación curricular, contratación de líderes educativos en las escuelas, así como responsabilidad por los resultados

de las escuelas en un territorio. Adicionalmente, otros reportes incluyen otras formas de descentralización como el 'Desacoplamiento'. Esta aproximación constituye una estrategia que busca diferenciar responsabilidades entre estamentos, particularmente de quienes definen las políticas, sus ejecutores y los responsables finales de los resultados (Meyer & Rowan, 2008). Este modelo busca evitar que las escuelas enfrenten un excesivo escrutinio externo, distribuyendo responsabilidades entre diversos niveles. Las estrategias descritas anteriormente sirven para identificar diversas tendencias de descentralización, pero no son aplicadas de forma excluyente en las reformas educativas. Así, un sistema educacional puede simultáneamente implementar funciones de inspección, acompañamiento y evaluación con diferentes niveles de descentralización.

El tipo de descentralización no depende solo de la forma de redistribución de responsabilidades y funciones entre los actores, sino también a la propia estructura del sistema educativo (OCDE, 2017). Con matices y gradualidades, actualmente algunos sistemas siguen respondiendo primordialmente a modelos centralizados (Austria, Francia, Portugal). Otros países, entre los que se cuenta Chile, combinan elementos centralizados con locales, manteniendo un organismo rector del sistema y autoridades locales (por ejemplo, municipalidades o servicios locales) que tienen variados niveles de responsabilidad en proveer oferta educacional en ese territorio. Esta aproximación es compartida por los sistemas educativos de Dinamarca, Noruega, Suecia, Corea del Sur, Finlandia y Polonia. Algunos sistemas educativos con alta provisión privada han optado por modelos que combinan elementos centrales y a nivel de escuela (Irlanda, Países Bajos) o mayoritariamente descentralizados (Bélgica, Reino Unido).

Aunque en décadas recientes ha existido una intensa tendencia hacia la descentralización, estos modelos no han estado exentos de críticas. Por una parte, se considera que la generación de nuevas estructuras puede significar un aumento de burocracia y una creciente complejidad de flujos de información y gestión que no necesariamente se traducen en un mejoramiento de la calidad de las escuelas (Busemeyer, 2012). Esto implicaría que uno de los propósitos de la descentralización no se cumpliría. Por otra parte, no es claro que las estructuras de apoyo descentralizadas generen mejores resultados educativos que aquellas de carácter centralizado (Anderson & Young, 2018). Adicionalmente, algunos estudios han destacado que no siempre las autoridades locales tienen capacidad para promover el mejoramiento, puesto que en ciertos diseños no cuentan con suficientes atribuciones para catalizar procesos de mejora, tanto en recursos financieros, nivel de autonomía o autoridad (European Agency, 2016). En parte, el éxito de un proceso de descentralización se juega en la definición adecuada de las instancias, así como el balance entre los niveles (Caldwell, 2009).

Las tendencias descentralizadoras han promovido modelos que, en el extremo, depositan casi exclusivamente la responsabilidad del mejoramiento en las escuelas. Por ejemplo, algunas iniciativas enmarcadas en el denominado School Based Management (SBM) buscaban dotar a la escuela de autonomía en su gestión, convirtiéndolas en responsables de los resultados educativos



y acotando el rol de la autoridad nacional a una posición rectora del sistema, pero con escasa influencia en las estrategias para lograr el mejoramiento. Estos modelos han mostrado limitado impacto en los resultados de aprendizaje de las escuelas (Fullan & Watson, 2000). Algunas causas serían las bajas capacidades instaladas en las escuelas para la mejora escolar, la falta de apoyos para el perfeccionamiento docente, entre otros (Leithwood & Menzies, 1988). Algunos autores han considerado que los supuestos en que se basan tendencias como el SBM ayudan a invisibilizar el rol de los estamentos intermedios y lo consideran una aproximación 'simplista', puesto que la capacidad de mejoramiento de la escuela se encuentra constreñida a las capacidades individuales de sus directores como líderes instruccionales (De Grauwe & Lugaz, 2011). Evaluaciones han mostrado que frecuentemente existe baja motivación y conocimiento por parte de los líderes de las escuelas para comprometerse a un apoyo pedagógico efectivo, así como falta de objetividad al relacionarse con el cuerpo de profesores (Jerald, 2005).

Las limitaciones de las aproximaciones eminentemente centralizadas y descentralizadas han relevado la importancia de contar con espacios intermedios. El concepto 'nivel intermedio' generalmente incluye cualquier institución local, estructuras, redes y roles que se ubican entre el nivel escuela y el nivel central y que tengan una función de promover el mejoramiento educativo (Childress et al., 2020). Las estructuras del nivel intermedio pueden tomar diversas formas en distintos contextos. A nivel institucional, las experiencias más estudiadas son las de Estados Unidos (Distritos Escolares), Reino Unido (Autoridades Locales de Educación) y Canadá (Provincias). El tipo de estructura más adecuada dependerá de cada contexto. Así, sistemas escolares pequeños tienden a tener menos actores intermedios, mientras que los de gran tamaño pueden contar con numerosos organismos que se despliegan en el territorio. Aston et al. (2013) definen a los estamentos intermedios como "un rango diverso de organizaciones que operan entre las escuelas y el nivel del gobierno central que tienen como fin apoyar el mejoramiento educativo liderado por la escuela" (pág. 1). Mourshed et al. (2010) lo señalan como un "integrador y mediador entre las salas de clases y el centro" (pág. 81). Childress et al. (2007) indican que los distritos (en referencia a los estamentos intermedios) "tienen una posición única para asegurar la equidad y la instalación de capacidades en todas las escuelas; no solo en algunas" (pág. 1).

IDENTIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS Y/O FUNCIONES POSITIVAMENTE VALORADAS EN LA LITERATURA ESPECIALIZADA ACERCA DE LIDERAZGO INTERMEDIO

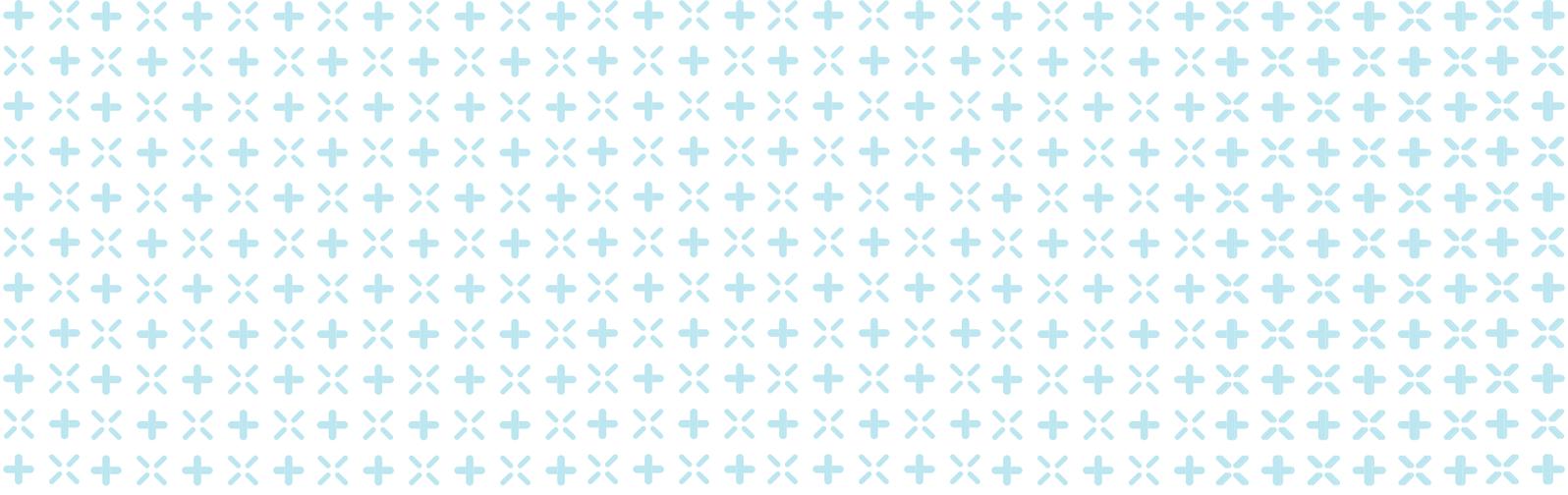
Estamentos intermedios: una oportunidad para la mejora escolar y la efectividad

En décadas recientes numerosos países han implementado esquemas que redefinen la distribución de funciones entre estamentos centrales, intermedios y las escuelas. Estas modificaciones han intensificado la investigación y reflexión acerca de qué esperar de estas instancias, su rol y alcance (Anderson & Young, 2018).

Campbell (2005), ofrece tres argumentos sobre por qué se justifican los espacios intermedios. El primero, que denomina 'pragmático', indica que ciertas funciones son entregadas de forma más efectiva por una instancia que se ubica entre el nivel central y las escuelas. En particular, considera que los estamentos intermedios pueden propiciar un funcionamiento eficiente y equitativo del sistema educativo a nivel local, una función que excede a la escuela. Más aún, estas instancias ofrecen una oportunidad de conectar a las escuelas con servicios y organizaciones locales, además de facilitar la colaboración e interconexión entre los equipos profesionales de un territorio. Un segundo argumento, de carácter 'democrático' indica que la existencia de una instancia local puede facilitar la participación de las comunidades, la conexión con las necesidades del territorio y, según los esquemas de gobernanza, mayor control y/o influencia democrática en las escuelas públicas. Finalmente, el nivel intermedio posibilitaría la efectividad del sistema al promover dinámicas virtuosas para el mejoramiento escolar.

Adicionalmente, autores como Fullan (2015), han destacado que el estamento intermedio puede 'dotar de coherencia el sistema', asumiendo un rol articulador entre las políticas y marcos nacionales y la acción de las escuelas. Asimismo, podría servir para retroalimentar al nivel central respecto de las necesidades de las escuelas de los diferentes territorios.

La creciente valorización de los espacios intermedios ha estado asociada al surgimiento del concepto 'liderazgo desde el medio' o 'liderazgo intermedio'. Esta aproximación contrasta con estilos de liderazgo provenientes de modelos centralizados ('top-down' o 'desde arriba') o descentralizados ('bottom-up' o 'desde abajo'). Mientras la primera refiere a un estilo jerárquico, directivo y, en ciertas formas, autoritario, el segundo releva las innovaciones que se producen desde los actores, en marcos de mayor libertad. Los resultados de ambas aproximaciones, sin embargo, son limitados (Hargreaves & Shirley, 2020). En este escenario, el liderazgo intermedio corresponde a un rol o función que dota de coherencia al sistema educativo, aumenta la eficiencia e impulsa el desempeño de los actores (Fullan, 2015). El liderazgo intermedio se distancia de funciones



tradicionales de agentes públicos de nivel regional o nacional que enfatizan el control, la supervisión y la vigilancia (Dos Santos, 2020). Por el contrario, esta aproximación releva el rol de acompañamiento y apoyo al liderazgo pedagógico de las escuelas.

Aunque un importante cuerpo de estudios ha destacado el potencial de los estamentos intermedios para motivar procesos de mejoramiento escolar, el impacto de los cuerpos intermedios en el aprendizaje de los estudiantes es aún una materia controversial (Bowers & Monroe, 2021). Existen dificultades metodológicas para determinar la contribución de diferentes atributos de los estamentos intermedios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por una parte, se trata de experiencias en que generalmente existe un número limitado de entidades intermedias, lo que constituye en sí mismo una dificultad para las evaluaciones de carácter cuantitativo. Por otra parte, dada las diferencias de estrategias entre entidades es difícil alcanzar conclusiones comunes acerca de cuáles son los atributos que hacen una diferencia y la estimación de la magnitud de su aporte (Bowers, 2015). Pese a lo anterior, la revisión y análisis de la experiencia de numerosos estamentos intermedios ha servido para identificar una serie de características (sobre las cuales existe amplio consenso) que son consideradas claves para el éxito de estas organizaciones. En estos análisis se entremezclan estudios organizados bajo una mirada de efectividad escolar (centrada en rendimiento escolar) y otros centrados en los procesos de mejoramiento educativo (con un mayor énfasis en procesos).

Entre los estudios de tipo cuantitativos en la materia, varios han optado por estrategias analíticas que enfatizan la comparación entre distritos con diferentes niveles de desempeño. Así, los estudios identifican distritos o agencias con elevados niveles de desempeño y buscan explicar qué los distingue del resto de los distritos. Por el contrario, otros estudios han utilizado como contraste a estamentos locales que exhiben un desempeño particularmente bajo. Los estudios cualitativos siguen una lógica parecida, estudiando casos de éxito o fracaso, mediante entrevistas, revisión documental u observaciones de reuniones y/o actividades.

Atributos clave para el mejoramiento escolar

A partir de la revisión de la literatura se han identificado ocho atributos que pueden ser considerados como catalizadores de procesos de mejoramiento escolar. Tales características han sido recogidas de diversos estudios y revisiones previas, considerando tanto evaluaciones empíricas (cualitativas y cuantitativas) como propuestas conceptuales o teóricas. Los ocho atributos expuestos corresponden a acciones u ámbitos que han sido repetidamente utilizados en la literatura para ejemplificar qué se espera que haga un estamento intermedio para promover el mejoramiento educativo. Fuentes fundamentales en este levantamiento han sido los trabajos de Murphy & Hallinger (1988), Rorrer et al., (2008), Leithwood (2010), Anderson & Young (2018) y Leithwood et al. (2019).

No todos los atributos mencionados en la literatura como factores que distinguen a un nivel intermedio efectivo han sido incluidos en esta revisión. Particularmente, se excluyó aquellos que escapaban al ámbito propiamente educacional y que referían a factores administrativos, financieros y organizacionales (cuya vinculación con el mejoramiento escolar no era directa). Los ocho atributos han sido organizados en cuatro funciones siguiendo la propuesta de Childress et al. (2020) en un trabajo que busca relevar el rol del liderazgo intermedio para el mejoramiento escolar. Las cuatro funciones articuladoras son: 1) Proveer apoyo a la escuela y para el mejoramiento educativo; 2) Promover la colaboración profesional; 3) Asegurar el accountability y el monitoreo y; 4) Proveer liderazgo local y dirección estratégica.

A continuación, se describen cada uno de los ocho atributos y se entregan ejemplos de qué tipo de acciones pueden emprender los estamentos intermedios en el marco de cada uno de ellos. La tabla 1 resume la información disponible.

Adicionalmente, en el Anexo, se entregan links para revisar ejemplos de distintos tipos de práctica emprendidas en diferentes sistemas educativos.

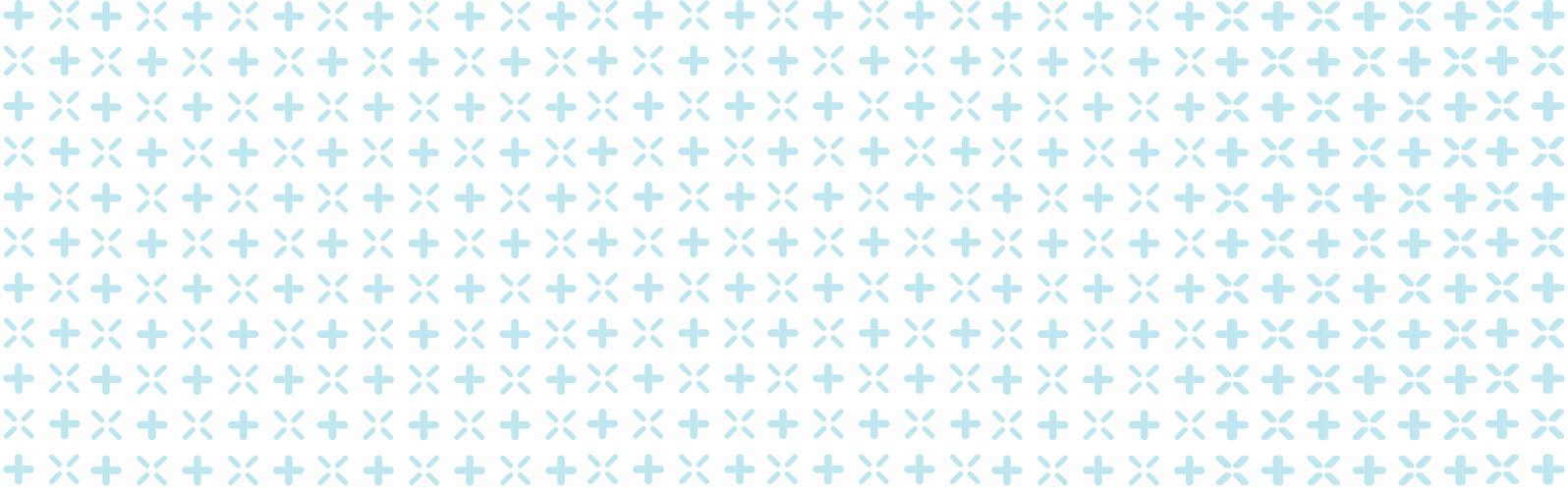
Los atributos que a continuación se presentan no constituyen campos excluyentes. Por el contrario, son factores identificados en estamentos intermedios que basan su accionar en una mirada holística y centrada en el ámbito instruccional. De esta forma, en la descripción de los atributos, frecuentemente se mencionan interrelaciones entre ellos.

1. Proveer apoyo a la escuela y para el mejoramiento educativo

1.1 Establecer mecanismos de desarrollo docente

Un elemento central para el mejoramiento educativo de las escuelas es el nivel de apoyo que reciben los profesores (y otros profesionales) para el desarrollo de su labor.

La investigación ha destacado que las comunidades escolares se benefician de los estamentos intermedios cuando el liderazgo que emana de éstos enfatiza un



apoyo continuo a los docentes. Hargreaves & Shirley (2020) argumentan que parte del proceso de liderazgo desde estamentos intermedios supone la construcción de capital profesional. El nivel de este capital se encuentra determinado por tres elementos: a) el capital humano, es decir, las capacidades de los profesores adquiridas en su proceso de formación docente (incluyendo su aspecto práctico); b) el capital decisional, que corresponde al criterio (o juicio) profesional que se forma por medio de la práctica, mentoría y coaching y, c) el capital social, que expresa la manera en que los profesores se relacionan, colaboran, reflexionan y apoyan mutuamente.

La evidencia disponible sugiere que el éxito de los distritos escolares se encuentra parcialmente determinado por la capacidad de los líderes intermedios de establecer instancias y disponer recursos pertinentes para el desarrollo de tales capacidades. La investigación, sin embargo, ha relevado la importancia de que la relación con los profesores enfatice espacios de apoyo, que incluyan la retroalimentación (orientada al mejoramiento) de su labor (Childress et al., 2020). En este sentido, el estamento intermedio tiene la posibilidad de distanciarse de aproximaciones que enfatizan el control, el seguimiento de cumplimiento de tareas o supervisión. Lo anterior no implica de forma alguna que exista un estilo complaciente con el bajo desempeño, sino que es capaz de promover el mejoramiento desde el acompañamiento y como un aliado en el proceso de revisión del propio desempeño (Leithwood, 2010). Esta aproximación se encuentra avalada por investigaciones que han sugerido que esquemas centrados en la supervisión o con altas consecuencias sobre los resultados, han tenido escaso impacto en el mejoramiento educativo (Eddy-Spicer et al., 2016) y son altamente resistidas por las comunidades docentes (De Lima et al., 2017).

Además de un estilo centrado en la promoción, las instancias de apoyo a profesores deben enfatizar un desarrollo profesional basado en la práctica. Esto implica, por ejemplo, diseñar e implementar instancias de apoyo individualizado, directo y basado en el propio quehacer de los profesores (Childress et al., 2020). “Leithwood & Azah (2017) analizan la provincia canadiense de Ontario, reconocida en diversas evaluaciones como uno de los sistemas públicos más sólidos en el escenario internacional (Mourshed et al., 2010).” Los autores identifican dos “cambios de rumbos” respecto del desarrollo profesional docente. Por una parte, un ‘cambio de contenidos’. La transición se expresa en la definición de contenidos a nivel local y en consideración a las necesidades detectadas para alcanzar

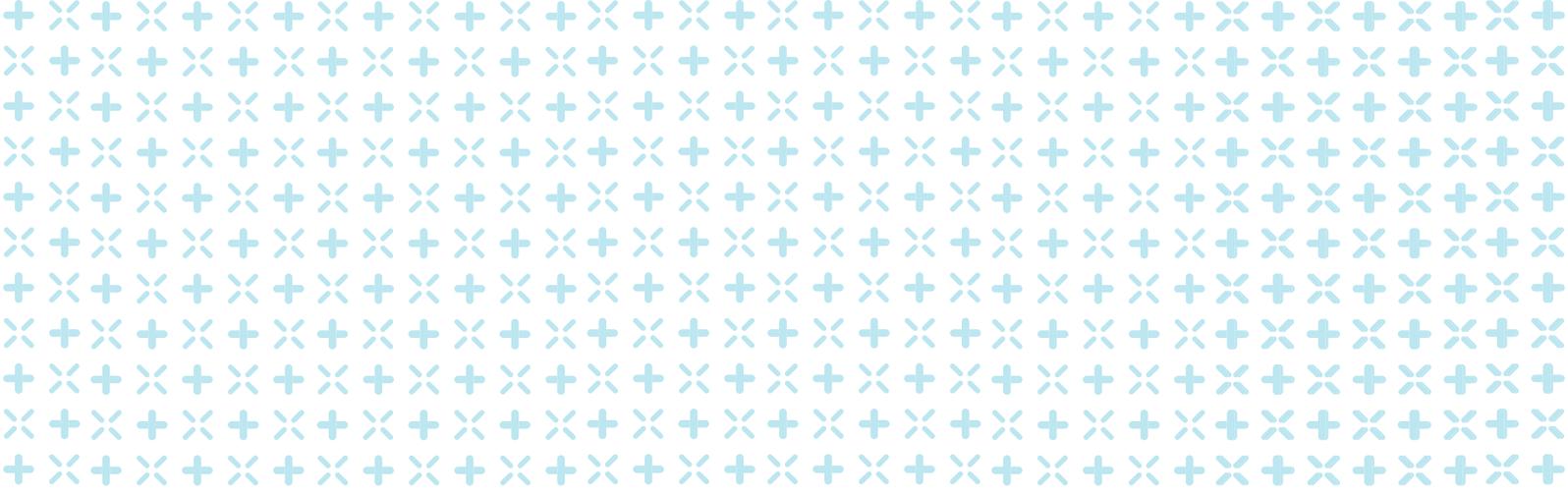
los objetivos y metas definidas como parte del proceso de autoevaluación (en comparación a las definiciones desde el nivel central). Por otra parte, un 'cambio en la provisión'. Tradicionalmente las instancias de capacitación estaban centradas fuera de la escuela, mientras que recientemente han ganado fuerza las iniciativas implementadas en las propias escuelas (o contextos similares) integrando la dimensión aplicada de la enseñanza. La evidencia sugiere que instancias de coaching a nivel de escuelas, por ejemplo, ayudan a los profesores a romper con la división entre teoría y práctica, de forma en que se entiende más fácilmente cómo implementar diferentes aproximaciones y estrategias pedagógicas en su acción cotidiana (Bruns et al., 2017).

1.2 Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas

El rol de los directivos escolares ha sido relevado como un elemento central para el incremento de resultados de aprendizaje y otros indicadores educativos, tales como tasas de graduación, retención escolar y asistencia (Leithwood et al., 2006; Coelli, 2012). Sin embargo, en la práctica, no siempre los directores escolares cuentan con el conocimiento, habilidad y motivación suficiente para impulsar tales procesos de mejoramiento (Childress et al., 2020).

Desde esta perspectiva, los estamentos intermedios pueden desarrollar una amplia gama de acciones conducentes a garantizar la presencia y formación de líderes instruccionales. Entre éstas se cuenta: desarrollar políticas de atracción, selección y retención de directivos altamente capacitados (Davis et al., 2005), planes de sucesión de directivos (Schmidt & Bottoms, 2011), sistemas de acuerdos de desempeño referidos a las metas de cada escuela o espacios de capacitación profesional (Childress et al., 2020). Asimismo, invertir en la instalación de mecanismos de apoyo y promoción del liderazgo directivo resulta particularmente estratégico para conseguir los objetivos y metas de cada estamento local (Murphy & Hallinger, 1988; Leithwood, 2013). La existencia de un estamento intermedio permite establecer medidas de apoyo no genéricas (como haría el nivel central) sino que pertinentes a las necesidades de las escuelas del territorio y alineadas con los fines definidos localmente.

Según Leithwood (2010) los distritos efectivos han invertido en el desarrollo de liderazgo instruccional cuando emprenden cinco acciones: a) Modifican las percepciones de la comunidad profesional sobre lo que debe ser el liderazgo; b) Logran que los directores sean responsables directos de la calidad de la enseñanza en la escuela; c) Impulsan a los directores a complementar su liderazgo con la ayuda del estamento intermedio (cuando lo necesita); d) Proveen instancias para que el director siga desarrollando capacidades de liderazgo instruccional y; e) Usan apoyo experto externo al estamento intermedio para ayudar a desarrollar el liderazgo instruccional en las escuelas.



2. Promover la colaboración profesional

2.1 Promover el trabajo conjunto entre escuelas

Frecuentemente, tendencias que promueven la descentralización en la provisión y gestión de la educación han enfatizado factores del nivel escolar como claves para la mejora escolar. Sin embargo, en los últimos años han ganado relevancia perspectivas que apuntan a generar un mejoramiento desde una perspectiva colectiva. Esta aproximación puede estar motivada por consideraciones de equidad entre escuelas de una localidad (Ainscow, 2016), impulsar el aprendizaje profesional (Bryk et al., 2015) o impactar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Chapman & Mujijs, 2014). Además, evidencia reciente sugiere que el capital social profesional de los docentes constituye un factor que afecta los resultados educativos de los estudiantes (Leana, 2010).

Desde una perspectiva de liderazgo intermedio, promover la colaboración profesional implica impulsar y apoyar instancias de colaboración entre diversos actores del territorio con el fin de estimular la innovación y el intercambio de ideas/estrategias entre las comunidades. Las redes de colaboración de escuelas pueden funcionar de diversas formas. Mientras en algunas se prioriza el desarrollo profesional compartido, en otras se implementan instancias de acción, reflexión o investigación colectiva. Dependiendo de su propósito, las redes de colaboración pueden incluir a otras organizaciones o actores locales que resulten relevantes para sus objetivos, tales como representantes de otros servicios públicos, universidades u organizaciones comunitarias (Chapman, 2019).

Las redes de colaboración no son necesariamente un espacio provisto por el estamento intermedio. Es posible que existan redes de colaboración que surgen de la interacción entre actores y no están motivadas por el liderazgo intermedio. Dependerá de la naturaleza de la red y sus interacciones el rol que deba asumir el líder intermedio (Chapman & Hadfield, 2010). Con todo, la red de colaboración tiene el potencial de revelar conflictos, desafíos y tareas que las propias comunidades perciben como críticos. Experiencias exitosas de conformación de redes de colaboración (Ontario, Escocia) dan cuenta de la importancia de que la agenda de trabajo emerja principalmente desde las comunidades. Mientras algunos autores enfatizan que las redes debieran organizarse en función de mejoramientos basados en evidencia (Bryk et al., 2015), otros indican que su foco

no debiese ser la transferencia de prácticas “probadas” sino que un espacio para pensar en nuevas estrategias (Campbell, Lieberman, & Yashkina, 2014).

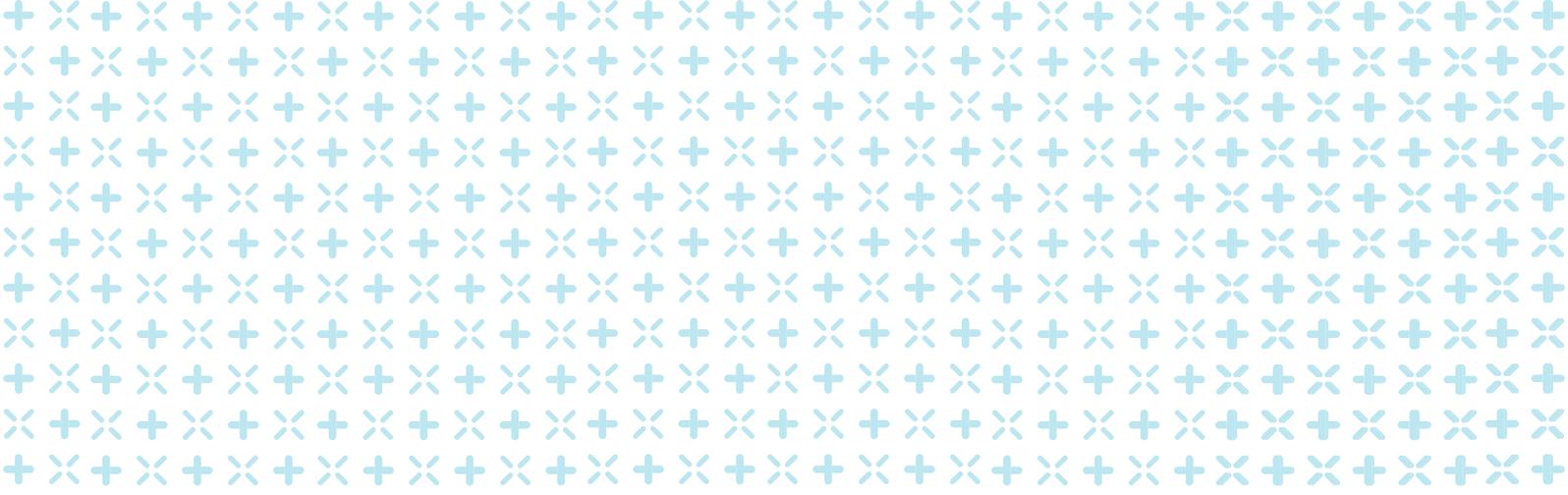
Aunque atractivas, las redes de colaboración profesional enfrentan dificultades. El éxito de estos espacios está determinado por la calidad de los vínculos y relaciones de confianza entre sus miembros (Bryk & Schneider, 2002). A la vez, no todas las comunidades tienen posibilidades de organizar una red, ya sea por capacidades instaladas o aislamiento geográfico (Hargreaves et al., 2015). Entre las acciones que pueden emprender los estamentos intermedios para promover el funcionamiento de redes de colaboración se cuenta: a) Proveer de apoyo logístico y organizacional para el funcionamiento; b) Asumir un rol facilitador, ofreciendo guía o protocolos que aseguren la colaboración y el adecuado funcionamiento de la red; c) Cumplir un rol de accountability, garantizando la existencia de colaboración y que los productos sean trasladados a las escuelas y; d) Cumplir un rol de asesoría experta, retroalimentando a los integrantes de la red con conocimiento pedagógico relevante.

Las modalidades de colaboración no solo se limitan a grupos de escuelas o profesionales trabajando colaborativamente, sino que permiten alianzas más pequeñas. Así, los líderes intermedios pueden promover sistemas de asesoría entre escuelas. Esto es particularmente relevante para casos de escuelas en crisis o que hayan mostrado dificultades para emprender caminos de mejoramiento en el tiempo (Ainscow et al., 2006). En Inglaterra, por ejemplo, se ha popularizado que escuelas de buenos resultados en su evaluación oficial (OFSTED) asesoren a otras de menor desempeño mediante capacitación de profesores, transferencia de experiencias, asesoría a líderes educativos, entre otras materias (Armstrong, 2015). Los criterios de agrupación para la colaboración profesional no necesariamente deben basarse en agrupar escuelas con características comunes. Por el contrario, Campbell & Muijs (2014) identifican cuatro tipos de asociaciones de escuelas (o “federaciones”) que se organizan según: etapa de enseñanza (primaria/secundaria); nivel de desempeño; tamaño de las escuelas; y modalidad (especiales, regulares). Los autores destacan que, según el contexto, estas alianzas pueden basarse en grupos homogéneos (por ejemplo, solo escuelas secundarias) o heterogéneos (escuelas con variados niveles de desempeño). Los líderes intermedios deberán apostar, en base a su conocimiento de las escuelas del territorio, por criterios de agrupación que consideren tanto el interés de las comunidades profesionales como posibles relaciones virtuosas entre escuelas que no necesariamente son percibidas por las escuelas desde su experiencia local.

3. Asegurar el accountability y el monitoreo

3.1 *Uso de evidencia y datos para la mejora*

Diversas investigaciones han identificado el uso de datos como un factor que fortalece el desarrollo continuo de las comunidades escolares al facilitar la evaluación de las capacidades, el monitoreo del progreso de los estudiantes, y la evaluación del progreso de las estrategias de mejoramiento implementadas



(Cromey, 2000; Earl & Katz 2006). Las competencias de interpretación y uso de evidencia, sin embargo, han sido relevadas sólo en años recientes y, por lo tanto, no necesariamente forma parte de las herramientas y habilidades que los profesores y/o directivos escolares recibieron durante su formación profesional (Park & Datnow, 2009).

En este contexto, el rol de los estamentos intermedios resulta fundamental. La investigación disponible sugiere que los distritos de alto desempeño se distinguen por usar datos e información relevante para la toma de decisiones en un amplio espectro de materias. Por ejemplo, los líderes intermedios pueden ayudar a los profesores y directivos a interpretar datos sobre resultados educacionales o diseñar formas de recolectar información relevante y analizarla (Childress et al., 2020). Las estrategias de uso de datos y evidencia tienen mayores posibilidades de resultar exitosas en esquemas en que los educadores y/o directivos escolares reciben formación profesional en esta materia, tienen acceso a datos de buena calidad significativos para sus metas o cuando los líderes escolares e intermedios promueven una cultura de uso de evidencia (Marsh, 2012; Schildkamp et al., 2016). La generación de cultura de uso de datos, incluyendo estas prácticas en la labor cotidiana de las escuelas y en sus interacciones con otros actores educativos también son relevantes (Christman et al., 2009).

Las experiencias exitosas en el uso de evidencia por parte de las escuelas se caracterizan por generar análisis profundos de la información disponible, con la consiguiente detección de brechas y planificación de la mejora. Por el contrario, experiencias en que el uso de datos no resulta significativo se caracterizan por enfatizar estilos narrativos, descriptivos o centrados en compartir situaciones particulares y/o anecdóticas (Schildkamp, Poortman, & Handelzalts, 2016). En las experiencias destacadas, los datos son utilizados para mirar el mejoramiento de todos los estudiantes y no solo de aquellos con un nivel de logro insuficiente (Booher-Jennings, 2005). Parte del éxito de la estrategia de uso de datos y evidencia para la mejora radica en el propósito para el cual se promueve esta aproximación. Schildkamp & Datnow (2020), por ejemplo, argumentan que las comunidades de profesores tienden a aceptar de mucho mejor manera el uso de datos cuando esta aproximación se enfoca en mejoramiento continuo o aumentar condiciones de equidad entre estudiantes y/o escuelas, en comparación a cuando son inspirados por nociones de accountability.

El uso de datos no solo se limita a la información que en cada contexto se defina como relevante. En muchos sistemas, políticas de accountability son implementadas a nivel regional, estatal o nacional. Tales esquemas pueden estar asociados a sistemas de sanciones. En estos contextos corresponde al estamento intermedio ayudar a 'traducir' información recolectada o proveniente desde el nivel central o gestionar asesoría externa para fortalecer las capacidades de los equipos en este ámbito. Los estamentos intermedios exitosos en este ámbito se caracterizan por resolver adecuadamente la tensión que muchas veces perciben las comunidades escolares respecto de políticas de accountability impulsadas centralmente, creando sistemas que presentan simultáneamente 'alto apoyo y alta exigencia' (Childress et al., 2020).

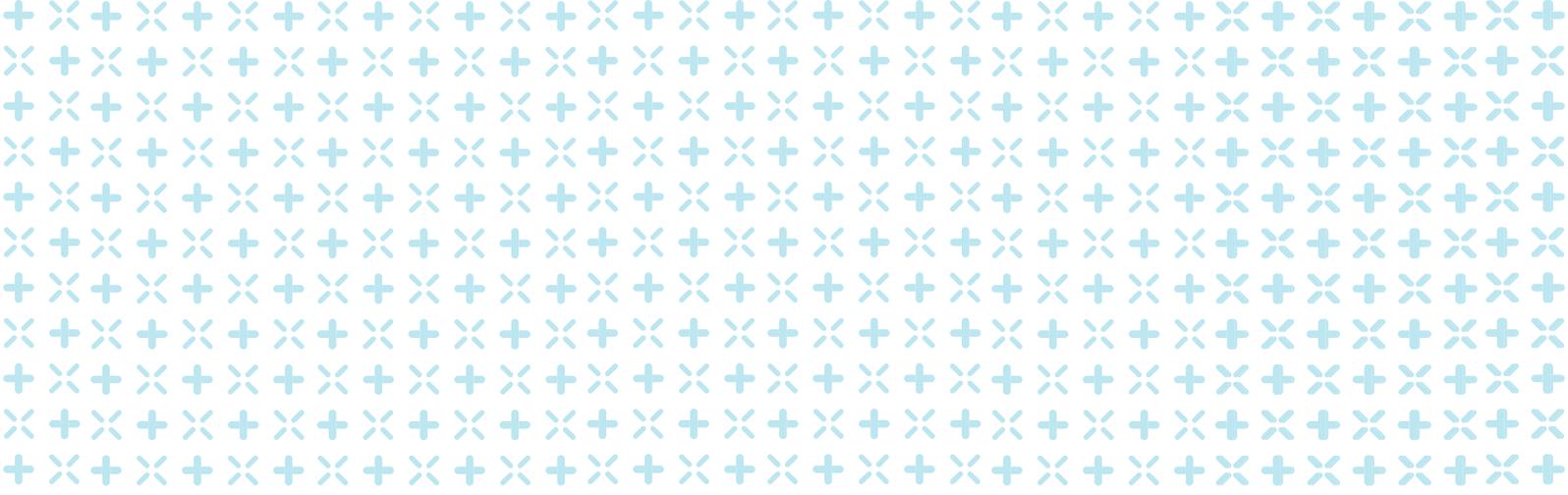
En este sentido, los estamentos intermedios tienen diversos desafíos (UNESCO, 2017). Primero, detectar brechas en las capacidades para una gestión educativa basada en evidencia. Segundo, proveer instancias de formación y apoyo para directores y profesores en el manejo de datos y evidencia para la mejora. Tercero, estimular una cultura de uso de datos en todas las etapas del ciclo de mejoramiento (que incluye la detección de brechas y fijación de metas). Cuarto, promover una cultura de la evaluación en las escuelas. Adicionalmente, el estamento intermedio puede gestionar tecnologías e instrumentos que faciliten la recolección y análisis de información por parte de las escuelas.

4. Proveer liderazgo local y dirección estratégica.

4.1 Establecer visión, misión y metas para los estudiantes

Contar con definiciones estratégicas conocidas y compartidas por las comunidades constituye una de las principales labores del estamento intermedio para facilitar procesos de mejoramiento escolar. Estas definiciones ayudan, por una parte, a construir un sentido de labor compartida entre los actores, fomentan un sentido de pertenencia y fortalecen la cohesión de grupos profesionales que se desempeñan cotidianamente en contextos diversos. La definición de una visión, misión y metas para el distrito permite, además, incorporar los requerimientos y marcos de políticas emanados del nivel central, incluso resignificando algunos de ellos. Estos propósitos también sirven para facilitar la relación con otros actores locales.

Habitualmente, estos objetivos son definidos mediante metodologías de planificación estratégica (Berson et al., 2015). Los estamentos intermedios exitosos se distinguen por incluir metas ambiciosas de desempeño para todos sus estudiantes (Spillane et al., 2018) y por establecer en sus planes mecanismos explícitos para evaluar su desempeño y múltiples fuentes de datos para su evaluación (Honig & Venkateswaran, 2012). Además, los diferentes elementos de la planificación estratégica son considerados 'elementos vivos' al interior de la organización y son permanentemente revisados para orientar la toma de decisiones en el distrito y en las escuelas (Leithwood & Azah, 2017).



La construcción de una visión compartida también puede ser estimulada por medio de estrategias que ayuden a sumar a los nuevos profesionales de las escuelas del distrito a los fines definidos en la planificación. De esta forma, programas de mentorías o inducción de nuevos profesores pueden constituir una herramienta para el logro de este objetivo.

4.2 Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineando sus propósitos con las definiciones políticas.

Los estamentos intermedios constituyen un espacio que permite articular las definiciones emanadas del nivel central y los objetivos de comunidades de una localidad. Según Leithwood (2010), cuatro son los elementos del 'núcleo técnico' que deben ser alineados por los estamentos intermedios: currículo, enseñanza, materiales para la enseñanza y procedimientos de evaluación. Así, su rol implica integrar definiciones que escapen a la influencia directa de la localidad (marco curricular, sistema de evaluación de desempeño de escuelas y/o profesores, asesoría/supervisión por parte de otros organismos del aparato estatal) con las necesidades y objetivos definidos localmente. Más aún, los estamentos intermedios pueden establecer medios y estrategias para apoyar a los docentes y escuelas frente a procesos de examinación externa.

Los estamentos intermedios exitosos se caracterizan por 'traducir' a las escuelas los marcos de política, visibilizando las vinculaciones con su labor y con los propósitos de la planificación estratégica del propio estamento intermedio. De esta forma, el espacio local puede considerarse como un garante de la alineación entre las prácticas de las escuelas y los objetivos definidos a nivel de sistema. Más aún, los estamentos intermedios pueden desarrollar planes de actualización de los actores sobre nuevas iniciativas de políticas o cambios en los marcos curriculares que definen la enseñanza.

4.3 Uso de aproximaciones "probadas" para el currículo y la enseñanza.

Tal como se mencionó en el punto anterior, cuatro son los elementos que deben ser alineados por los estamentos intermedios: currículo, enseñanza, materiales para la enseñanza y procedimientos de evaluación. La coherencia de estos elementos no solo radica en relación con las políticas emanadas desde el nivel central, sino que también al interior del distrito.

Un estamento intermedio exitoso define estándares de desempeño y adopta estrategias curriculares y pedagógicas que lleven a los estudiantes del territorio a alcanzar tales estándares. Para estos efectos, coordina y monitorea que las

actividades sean coherentes entre los elementos que componen el 'núcleo técnico' y tengan una base común entre escuelas. Dependiendo del tipo de funciones, dependerá del estamento intermedio proveer los recursos y materiales adecuados para su implementación (Leithwood , 2010).

Murphy & Hallinger (1988), en su análisis sobre distritos escolares efectivos en la enseñanza en Estados Unidos, destacan que los atributos que distinguen a estos estamentos son consistentes con lo que se observa en las escuelas que son efectivas en la enseñanza. La distinción principal corresponde al papel que juega cada actor, relevando que los líderes intermedios deben actuar como catalizadores o facilitadores de los procesos de mejoramiento.

4.4 Promover el desarrollo continuo

Un factor que limita el potencial impacto de los estamentos intermedios es la discontinuidad de sus acciones de mejoramiento. Según Elmore & Burney (2002), algunas de las razones que limitan la continuidad de estas iniciativas son: a) La preeminencia de acciones y/o proyectos de mejoramiento que se implementan por un periodo acotado y que no contemplan acciones de continuidad; b) La rutina de las comunidades escolares, con funciones regulares que no dejan espacio para proyectos adicionales; c) Cambios en el liderazgo, prioridades o marcos de política que desactualizan de facto ciertas iniciativas.

De esta forma, el concepto 'mejoramiento continuo' constituye una poderosa guía para la organización del actuar de las escuelas. En el campo educativo, el mejoramiento continuo se refiere a un compromiso sostenible y progresivo (de un distrito, escuela u otra organización) por desarrollar acciones de mejoramiento basadas en evidencia, vinculadas al trabajo diario de las comunidades educativas, contextualizadas según el sistema educativo (Park et al., 2013).

Dadas las limitaciones de las escuelas para emprender esfuerzos que se mantengan en el tiempo y que respondan a una visión de mediano y largo plazo, los líderes intermedios pueden actuar como facilitadores de este proceso al promover ciclos de mejoramiento tanto en coordinación con las escuelas como a nivel de distrito. Aunque existen diversas aproximaciones y metodologías, típicamente un ciclo de mejoramiento continuo considera que los actores reflexionen sobre su trabajo, la identificación de problemas, el pilotaje de soluciones a tales problemas, la ejecución de las intervenciones planificadas y la adaptación y/o reconfiguración de éstas a partir de la evidencia generada (Flumerfelt & Green, 2013).

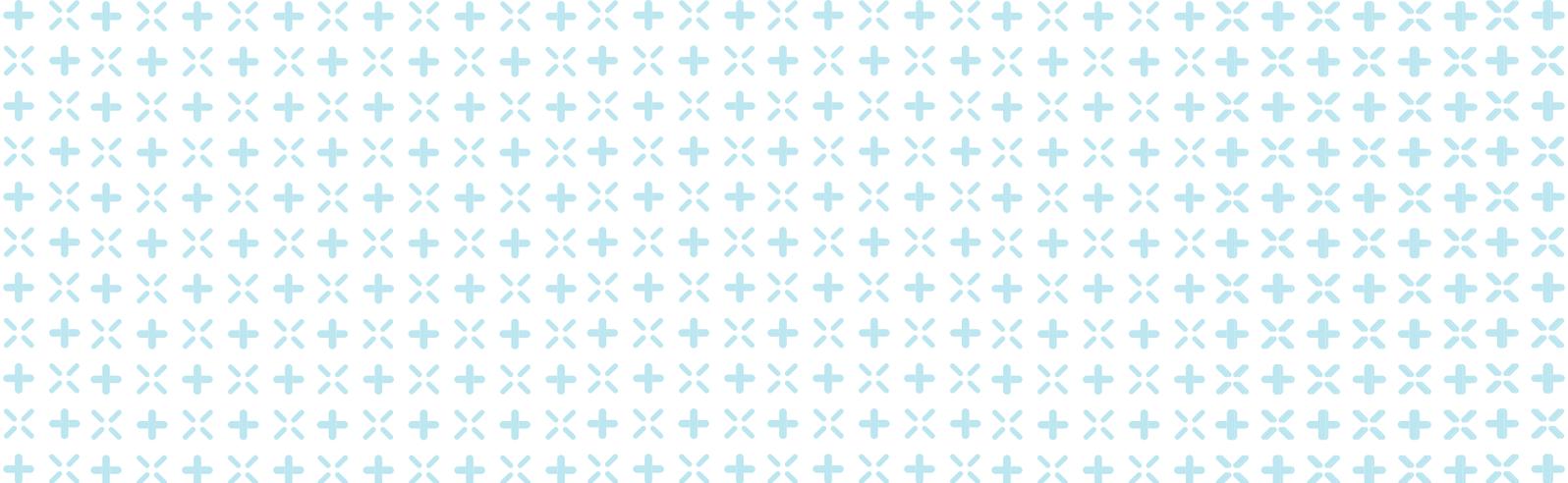
Vinculado al uso de datos, los líderes intermedios pueden promover una cultura del mejoramiento. Por una parte, pueden ayudar a los líderes escolares y sus comunidades a interpretar información relevante y, más importante, a vincular tales insumos con los desafíos de la escuela al diseñar ciclos de mejoramiento. Esta aproximación lleva también a posibilidades de escalar iniciativas, puesto que el líder intermedio tiene una visión privilegiada del sistema en una localidad, tanto de las fortalezas presentes en esas comunidades como de sus debilidades y/o desafíos.

Tabla 1: Síntesis de atributos clave para el mejoramiento escolar

Función	Atributo	Ámbito
Apoyo del Mejoramiento Educativo	Establecer mecanismos de desarrollo docente	Fortalecer desarrollo de capacidades docentes
	Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas	Atracción de líderes instruccionales
		Fortalecer el desarrollo de capacidades de equipos directivos
Colaboración Profesional	Promover el trabajo conjunto entre escuelas	Promover el liderazgo profesional basado en la práctica
		Facilitar la colaboración entre escuelas
		Impulsar el aprendizaje entre escuelas
Responsabilización y Monitoreo	Uso de evidencia y datos para la mejora	Reducción de la inequidad por medio del trabajo colaborativo
		Uso de evidencia para el diagnóstico pedagógico
		Uso de evidencia para definir estrategias de mejora
		Construir una cultura de uso de datos para el desarrollo y la mejora
Liderazgo Local y Dirección Estratégica	Establecer visión, misión y metas para los estudiantes	Instalar una cultura de evaluación basada en evidencia
	Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas.	Construir una visión compartida
	Uso de aproximaciones "probadas" para el currículum y la enseñanza	Asegurar alineamiento y coherencia en la enseñanza
	Promover el desarrollo continuo	Asegurar alineamiento y coherencia en la enseñanza
		Instalar mecanismos de autoevaluación y monitoreo.

Fuente: Elaboración propia

Estrategias (ejemplos)
<p>Facilitar proceso de autoevaluación de desempeño de los docentes. Asegurar que los docentes tengan acceso a recursos para la mejora. Diseño de sistemas de retroalimentación constructiva. Diseñar programas de formación en servicio para profesores (con pertinencia local).</p>
<p>Diseño de sistemas de reclutamiento y selección de directivos.</p>
<p>Establecer alianzas (convenios) con los líderes escolares para la mejora. Alinear los objetivos de mejora de la escuela con los de la Autoridad Local (SLEP). Establecer sistemas regulares de retroalimentación para retroalimentar su labor. Gestionar formación/capacitación externa para líderes instruccionales.</p>
<p>Establecer "entrenamiento" itinerante (Coach). Gestionar o prestar apoyo experto a clúster de escuelas. Identificar y promover líderes pedagógicos para apoyar a otras escuelas.</p>
<p>Ofrecer apoyo para la administración y gestión para facilitar el intercambio y colaboración (clúster de escuelas, estructuras para asesorías entre profesores, comunidades profesionales de aprendizaje). Ofrecer apoyo y retroalimentación experta. Asumir un rol de accountability, garantizando el seguimiento de los compromisos adquiridos en la red y su implementación en las escuelas.</p>
<p>Promover alianzas entre escuelas (pares) con desafíos comunes. Promover sistemas de asesoría entre escuelas en diferentes estados de desarrollo para la mejora.</p>
<p>Impulsar alianzas entre escuelas con diferentes niveles de desempeño. Diseñar e implementar modelos de apoyo específicos (y transitorios) para subgrupos de escuelas o líderes que requieren apoyo adicional.</p>
<p>Desarrollo de informes de resultados de aprendizaje que se vinculen con la acción práctica de los equipos profesionales (traducir resultados a contexto). Establecer espacios de discusión de evidencia recolectada en actividades de observación y acompañamiento de aula.</p>
<p>Desarrollo de metodologías para recolección de información para la toma de decisiones. Establecer sistemas de evaluación periódica y detección de brechas de desempeño. Diseñar instrumentos para la recolección de información relevante.</p>
<p>Fomentar espacios colectivos y colaborativos para la interpretación de datos y evidencia (puede incluir a otros actores, como apoderados y alumnos).</p>
<p>Construir herramientas y sistemas que permitan el uso de datos para la toma de decisiones relevantes.</p>
<p>Proveer de capacitación a líderes escolares y profesores acerca del uso de evidencias para los procesos de toma de decisiones.</p>
<p>Desarrollar actividades de socialización (o capacitación) sobre políticas emanadas del nivel central (o actualizaciones curriculares). Desarrollar sistemas de inducción y mentoría para nuevos profesores. Implementar espacios regulares y participativos de revisión de avance y redefinición de metas.</p>
<p>Asesorar la elaboración de Planes de mejoramiento y desarrollo coherentes con exigencia/políticas nacionales. Promover instancias de actualización de los equipos respecto a marcos de políticas.</p>
<p>Promover instancias para fijar objetivos y metas comunes entre escuelas. Implementar sistemas de seguimiento de implementación curricular que retroalimentan a las escuelas.</p>
<p>Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de planes. Generar cultura de autoevaluación en la escuela. Establecer instancias para proyectar la labor de la escuela y fijar nuevas metas de desempeño.</p>



EL MODELO DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO Y SU VINCULACIÓN CON ESTRATEGIAS BASADAS EN CONOCIMIENTO TEÓRICO Y EMPÍRICO

Cambios institucionales y normativos

Desde el proceso de municipalización en 1981, Chile cuenta con un sistema eminentemente descentralizado para la administración de la educación pública. En efecto, los establecimientos educacionales fueron ‘traspasados’ a otras entidades estatales, aunque esta vez de carácter local. A la vez, se establecieron incentivos para la creación de establecimientos privados con subvención estatal que, en diversos ámbitos, fueron considerados equivalentes a los públicos (Bellei et al., 2010).

Con el proceso de traspaso de los establecimientos, emergió la figura del sostenedor. Su rol incluía velar por el adecuado uso de los recursos públicos, el reclutamiento y contratación del personal docente y no docente, y la mantención y cuidado de la infraestructura y el equipamiento de los establecimientos (Raczynski et al., 2019). En la educación pública este rol estaba a cargo de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) de cada Municipio o de Corporaciones Municipales de Educación. El trabajo del sostenedor, sin embargo, no tenía un mandato explícito en materia técnico-pedagógica, manteniéndose esta función en manos de las direcciones provinciales de educación (Centro de Políticas Públicas, 2011). Esto plantea una diferencia radical con respecto a los modelos conocidos de estamentos intermedios exitosos. Como hemos revisado, uno de los ejes que debe guiar el trabajo de estas instancias para ser exitosas es proveer apoyo a la escuela para el mejoramiento educativo. En este sentido, su liderazgo tiene foco instruccional y busca promover el mejoramiento continuo.

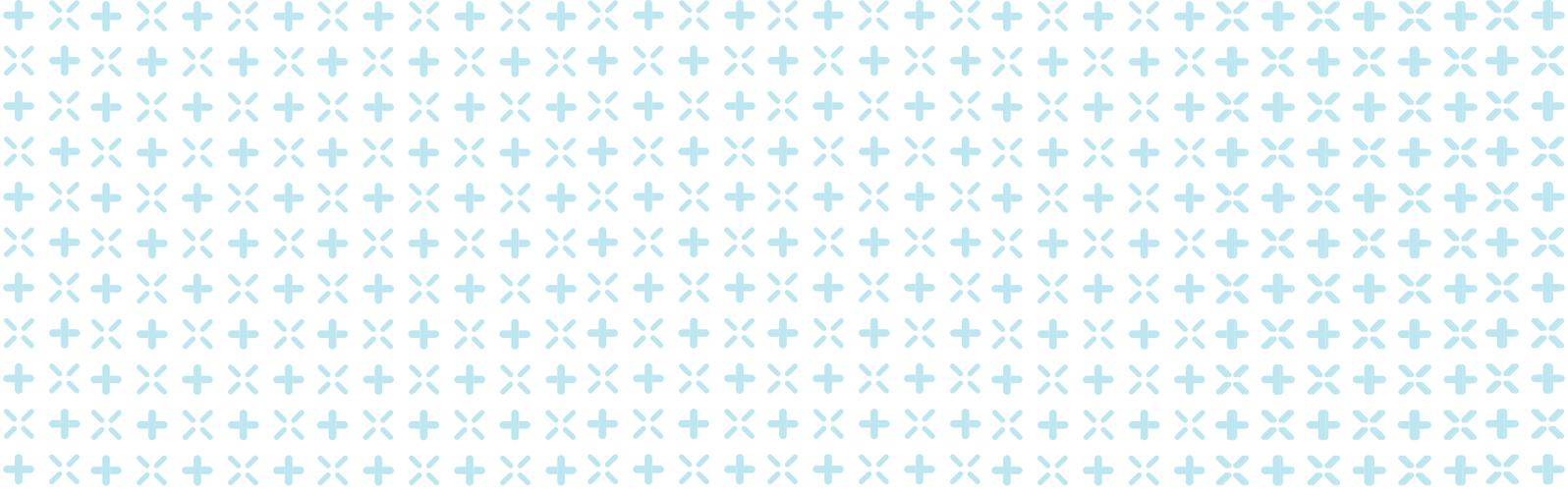
Aunque no estaba radicado en los sostenedores, el ámbito pedagógico era parcialmente abordado por los supervisores de las direcciones de educación provincial. Según Raczynski et al. (2019) estos funcionarios desplegaban un sistema de asesoría de estilo jerárquico, destinado “a ‘bajar’ las políticas o

reportar información administrativa" (pág. 384). La separación de funciones entre ámbitos administrativos y pedagógicos constituye una particularidad del modelo de descentralización, manteniéndose fuera del control de los estamentos locales la posibilidad de promover la mejora.

Nuevos programas y políticas desarrollados a partir de 2000 comienzan a complejizar el rol del sostenedor y a acercarlo al ámbito técnico pedagógico (Espínola & Silva, 2009). Cuerpos legales como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), Ley General de Educación (LGE) y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC) comenzaron a incorporar al sostenedor como un actor responsable, junto con las escuelas, de la calidad de la educación provista (González et al., 2015). Con todo, diversas investigaciones sugieren que los municipios constituían espacios subóptimos para la administración y gestión educativa (Centro de Políticas Públicas, 2011; Cabezas e Irarrázaval, 2018). Entre sus principales limitaciones se contaban: a) Imposibilidad de desarrollar una mirada de largo plazo, producto del ciclo político de cambio de alcaldes; b) Baja especialización técnica en el ámbito educativo, al formar parte de una institución con diversos propósitos y desafíos; c) Falta de responsabilización directa sobre los resultados educativos de los estudiantes, producto de la duplicidad de funciones con el estamento Ministerial.

Más recientemente, se han establecido 'Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores' por parte de MINEDUC. Este instrumento, que pretende orientar las visitas que realiza la Agencia de la Calidad de la Educación, establece claramente qué esperar de un sostenedor educativo. Este instrumento considera los siguientes estándares respecto a sostenedores:

- a) El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos.
- b) El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño.
- c) El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo.
- d) El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes.
- e) El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red, y en el caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, procura establecer alianzas con establecimientos similares.



Un hito sustantivo en el proceso de descentralización de la educación se dio con la promulgación de la Ley N° 21.040 de la Nueva Educación. Esta política genera una nueva institucionalidad para los establecimientos de carácter público: la creación de la Dirección de Educación Pública, que depende del MINEDUC, y la constitución de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) distribuidos en el territorio. En términos de escala, los nuevos servicios abarcan un territorio mayor que los municipios y concentran un mayor número de establecimientos. A diferencia de lo que ocurría con la educación municipal, tanto el ámbito administrativo como el instruccional son parte de las funciones de estas nuevas entidades. Según esta Ley, los SLEP deben:

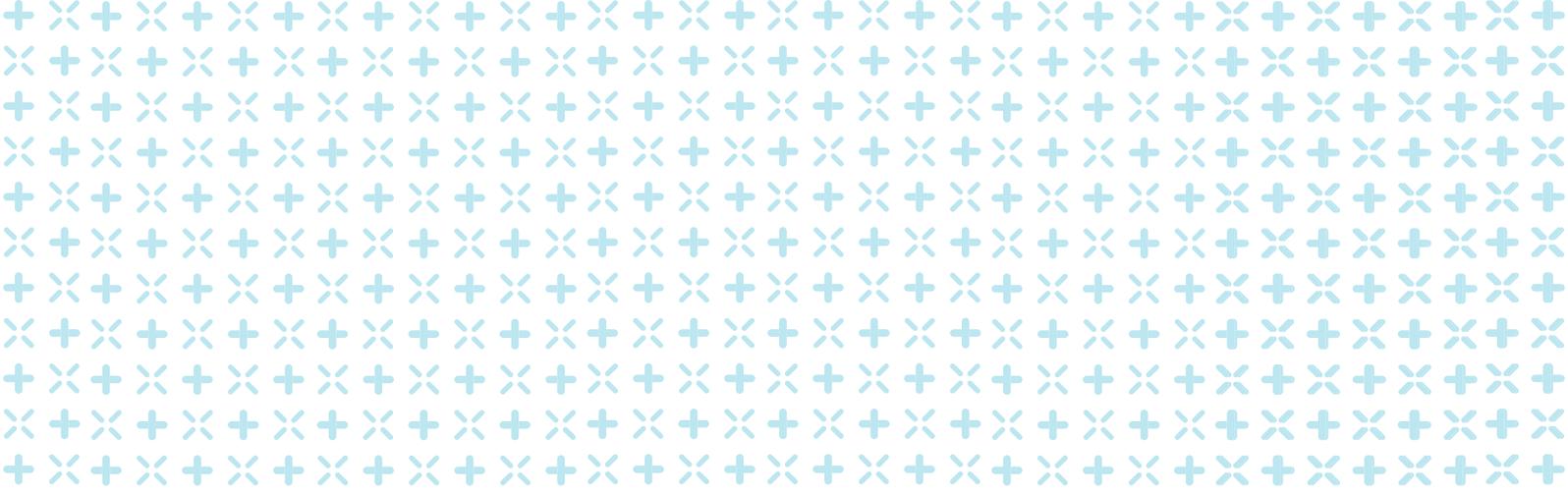
- a)** Administrar los recursos humanos, financieros y materiales del servicio y de los establecimientos educacionales de su dependencia;
- b)** Diseñar y prestar el apoyo técnico pedagógico a estos últimos;
- c)** Implementar iniciativas de desarrollo profesional para los funcionarios y trabajadores del servicio, así como para los directivos, docentes y asistentes de la educación en los establecimientos;
- d)** Diseñar e implementar sistemas administrativos de seguimiento, monitoreo, rendición de cuentas, evaluación de procesos y evaluación de resultados de los establecimientos y determinar su apertura, fusión o cierre;
- e)** Fomentar el trabajo colaborativo en red de sus establecimientos;
- f)** Velar porque sus establecimientos cuenten con un equipo directivo y docente calificado;
- g)** Proveer una oferta curricular acorde al currículo nacional y pertinente al contexto local;
- h)** Implementar un sistema de monitoreo y seguimiento del progreso de los aprendizajes;
- i)** Velar por el acceso de sus estudiantes a recursos para el aprendizaje, tecnología y bibliotecas;

- j)** Fomentar la participación de la comunidad educativa;
- k)** Velar por la existencia y mantención de una adecuada infraestructura y equipamiento; y,
- l)** Promover la calidad y pertinencia de las especialidades técnico-profesionales

Las funciones descritas en la Ley muestran un alto nivel de consistencia con la experiencia y principios descritos en la literatura internacional sobre estamentos intermedios efectivos, incluyendo aspectos de apoyo técnico pedagógico, desarrollo profesional, sistemas de planificación, seguimiento y evaluación, accountability y trabajo colaborativo. Esta conclusión es compartida por Raczynski et al. (2019). Sin embargo, estos autores identifican otras áreas en que aún existe distancia entre los marcos normativos de los SLEP y la literatura especializada o la forma en que se organizan estos estamentos en otros sistemas educativos. En particular, identifican tres ámbitos: a) Los SLEP no tienen ningún tipo de relación con la oferta privada subvencionada del territorio; b) Las instancias de participación de los actores del territorio son débiles y, generalmente limitadas a aspectos formales o consultivos; c) La retroalimentación desde los SLEP hacia el aparato central, así como su influencia en el diseño de políticas y normas, no es considerado en su configuración.

A partir de su mandato legal, se elaboró la primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028). Este documento consigna nueve principios que orientan la labor de la Dirección de Educación Pública. Entre ellos se cuenta:

- a)** Pertinencia Local, diversidad de proyectos y participación de la comunidad.
- b)** Colaboración y trabajo en red.
- c)** Proyectos educativos inclusivos.
- d)** Formación ciudadana y valores republicanos.
- e)** Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.
- f)** Cobertura nacional y garantía de acceso.
- g)** Integración con el entorno y la comunidad.
- h)** Mejora continua de la calidad.
- i)** Calidad integral.



Tales principios se acercan a las descripciones que numerosos autores han realizado acerca del estilo de conducción o foco de los estamentos intermedios. Una visión coincidente con los principios contenidos en la estrategia es la descrita por Hargreaves & Ainscow (2015) que promueven el liderazgo intermedio enfatizando que estas entidades deben responder a las necesidades y diversidad local, tomar responsabilidad colectiva por el aprendizaje de los estudiantes, establecer proceso de participación con la comunidad local, entre otras. Otros autores, mencionan el foco en la equidad como un atributo deseable (Rorrer et al., 2008).

La estrategia de apoyo técnico-pedagógica:

Como se ha mencionado, a los SLEP les corresponde apoyar a los establecimientos educacionales a su cargo y brindarles acompañamiento técnico pedagógico. En este proceso considera sus Proyecto Educativos Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo (PME), así como las necesidades locales. Aunque no es señalado de forma explícita, las "Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública" (DEP, 2018) reúne una serie de elementos que han sido destacados en la literatura referida a liderazgo desde estamentos intermedios.

A nivel de estrategias, el Modelo considera dos aproximaciones. La primera de éstas es el trabajo en red. Esta modalidad incorpora la importancia del trabajo colaborativo como vehículo de procesos de aprendizaje y desarrollo profesional tanto de docentes como de directivos. Este espacio busca que los integrantes de las comunidades compartan experiencias, reflexionen, analicen la realidad de la escuela y su actuar, y busquen conjuntamente alternativas de solución. Según lo declarado en las orientaciones, este propósito se logra por medio de un trabajo que implica responsabilidad compartida, toma de decisiones significativas y con trabajo interdependiente. La segunda estrategia es la Asesoría directa. En esta aproximación el profesional de la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico conduce una serie de encuentros de trabajo con el equipo directivo, con el fin de "identificar, movilizar y fortalecer capacidades de gestión institucional para generar cambios y mejoramiento educativo en el corto, mediano y largo plazo". (DEP, 2018, pág. 29) Esta modalidad es más focalizada que la modalidad de trabajo colaborativo, en el sentido de que la asesoría se inicia a partir de

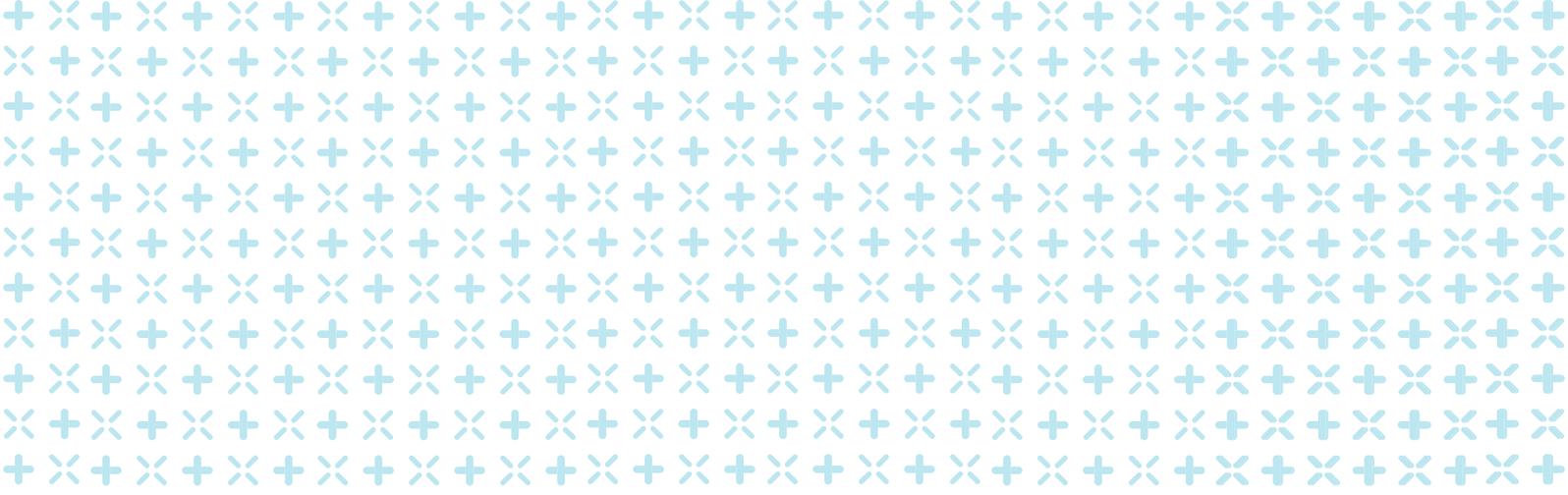
instrumentos particulares a cada establecimiento, tales como el PEI, PME e informes de visitas de parte de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Estas estrategias tienen un claro correlato en la experiencia de distritos escolares destacados (Murphy & Hallinger, 1988; Leithwood, 2010). Como hemos mencionado, estas instancias ofrecen apoyos en diversas modalidades y en consideración a las necesidades particulares de las escuelas. Mientras las redes profesionales tienen la virtud de promover la colaboración entre escuelas y aumentar el capital social de sus comunidades docentes, las estrategias de apoyo directo pueden ayudar a escuelas que enfrentan dificultades adicionales o particulares, instalando capacidades para el mejoramiento.

Aunque no fue abordado directamente en la sección anterior, los estudios que describen el funcionamiento de los estamentos intermedios dan cuenta de un particular estilo de relación con las escuelas. Algunos autores identifican como un factor relevante para el éxito del distrito la promoción de estilos de relación colaborativos, no jerárquicos, que cultivan las relaciones de cooperación y que invierten en facilitar la comunicación entre actores (Harris & Jones, 2012). Este estilo de relación ha sido recogido en el modelo de acompañamiento al enfatizar una mirada centrada en el apoyo, el acompañamiento y la generación de confianza entre los actores.

Otros autores (Hargreaves & Shirley, 2020) han destacado que el acompañamiento de las escuelas implica que el líder intermedio se aproxime desde distintos roles, conforme a las necesidades de las escuelas y/o redes y la naturaleza de la tarea a realizar. En el caso del Modelo de Apoyo se han considerado cinco tipos de roles:

- a)** Acompañamiento: Establecen relación horizontal, de cooperación y colaboración.
- b)** Facilitadores: Activa las capacidades de los integrantes del establecimiento y/o red. Invita a la reflexión, formula preguntas, fortalece el trabajo colaborativo y la participación.
- c)** Orientadores: Activa capacidades técnicas y pedagógicas. Actúa como guía de la reflexión colectiva.
- d)** Mediadores: Media entre establecimientos y las necesidades del territorio expresadas en la planificación estratégica. Por otra parte, media entre los actores que participan en instancias de trabajo colaborativo.
- e)** Articuladores: Articula la red de escuelas y/o profesionales con otras redes del territorio, busca generar sinergias y oportunidades entre los establecimientos del SLEP, así como articular la relación entre los establecimientos y las organizaciones del SNAC.



El Modelo de Desarrollo de Capacidades

La Dirección de Educación Pública generó un “Modelo de Desarrollo de Capacidades” como una herramienta complementaria a las “Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública”, y articulado con los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores” y los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que Imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores”, ambos del año 2020. El objetivo de este modelo es “dotar al sistema de estrategias y mecanismos concretos mínimos para cumplir sus fines” (p. 2, DEP 2020b). Así, este documento orienta el trabajo de los SLEP sobre el nivel de desarrollo de las prácticas de gestión que permitan generar, movilizar y/o fortalecer las capacidades de los diferentes actores del sistema.

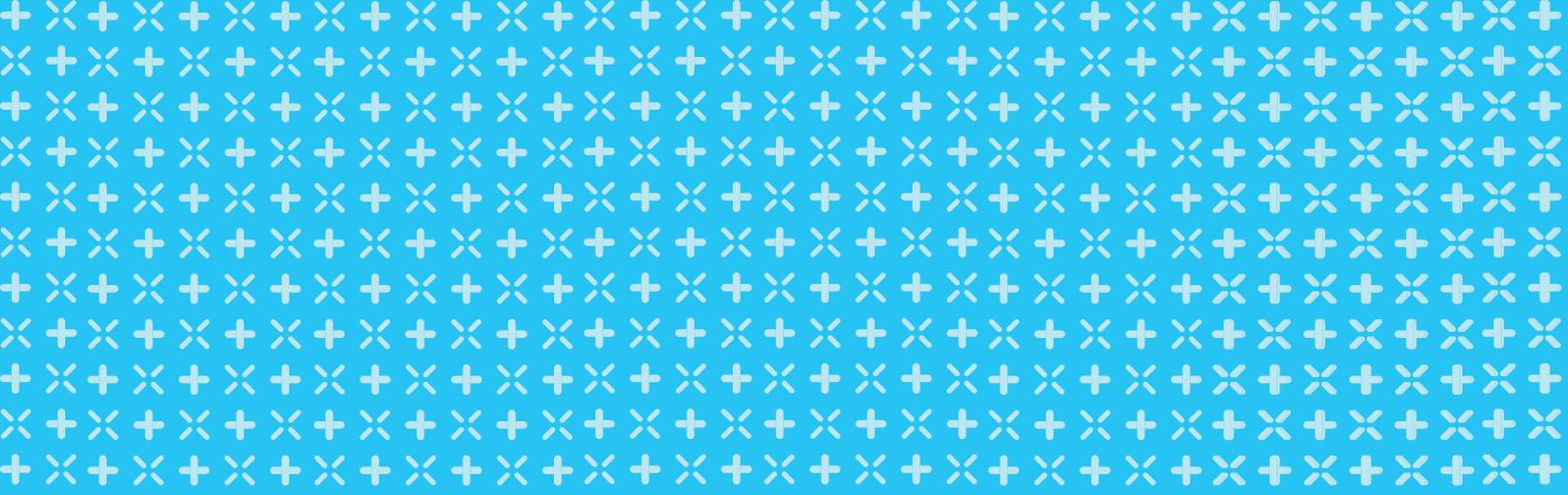
El Modelo de Desarrollo de Capacidades aborda cinco dimensiones o ámbitos de acción que se consideran claves para el desarrollo del sistema:

1. Liderazgo: Considera las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo del SLEP y el equipo directivo, orientadas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento.
2. Gestión pedagógica: Describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo la unidad educativa para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, constituyéndose en el eje del quehacer de cada establecimiento. En el caso de educación parvularia esta dimensión aborda la gestión pedagógica y bienestar de niños y niñas.
3. Formación y convivencia: Considera las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para asegurar una convivencia que permita el aprendizaje, propicie un clima colaborativo entre los diferentes actores involucrados y favorezca la participación informada de los distintos actores en los procesos de mejora. En el caso de educación parvularia esta dimensión aborda la gestión de trabajo con familia y redes.

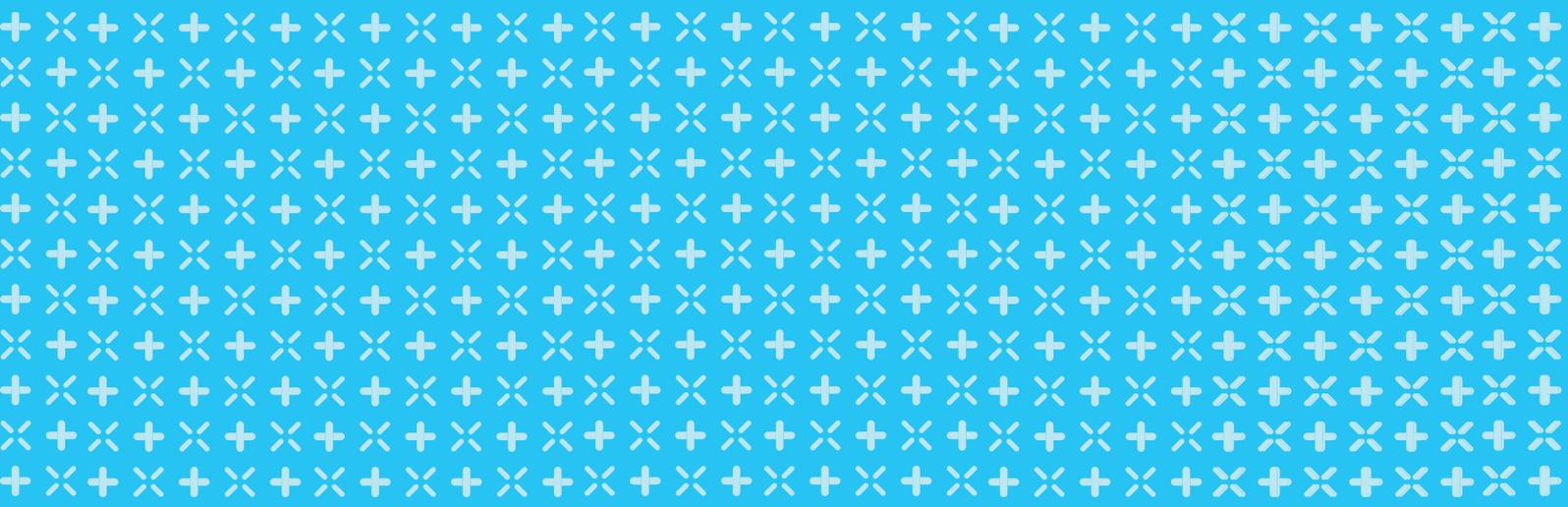
4. Inclusión educativa: Considera las políticas, estrategias y prácticas que se implementan para asegurar la inclusión educativa, propiciar espacios inclusivos transversalmente y favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

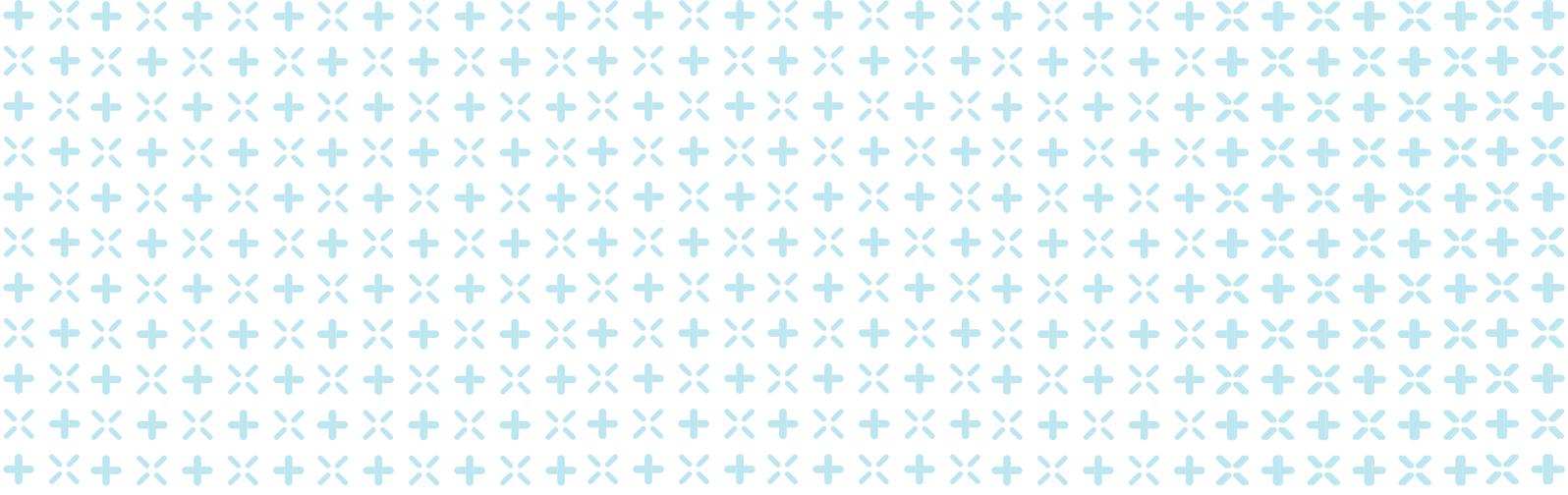
5. Gestión de recursos: Describe las políticas, procedimientos y prácticas que se implementan para asegurar condiciones que sustenten una adecuada gestión de aula, focalizando en la gestión eficiente del personal y los recursos educativos y financieros que favorezcan el desarrollo de mejores prácticas pedagógicas.





Criterios y procedimiento para la selección y sistematización de experiencias relevantes





La División de Desarrollo Educativo de la DEP realizó un levantamiento de experiencias relevantes de apoyo técnico pedagógico realizadas por las UATP de los SLEP en régimen. Esto arrojó un total de 34 prácticas de los 11 servicios en funcionamiento, las cuales quedaron plasmadas en un documento estándar para todos ellos.

El propósito de este trabajo fue revisar las 34 experiencias levantadas y presentar aquellas que puedan inspirar a otros actores para el fortalecimiento de los procesos educativos y contribuir a robustecer la instalación del nuevo sistema de educación pública, relevando el rol del SLEP como un sostenedor que acompaña a sus establecimientos y desarrolla capacidades.

¿Qué criterios se utilizaron y cuál fue el procedimiento para seleccionar las prácticas a sistematizar?

El levantamiento de experiencias de apoyo técnico pedagógico liderado por la División de Desarrollo Educativo de la DEP se realizó a través de una solicitud de autorreporte a los SLEP. Cada Servicio Local de Educación Pública definió qué experiencias presentar teniendo como guía una ficha para la descripción y una rúbrica de evaluación del reporte. A partir de este trabajo se obtuvo un total de 34 experiencias, variando entre 1 y 5 por SLEP.

Para definir cuáles experiencias se sistematizarían, se aplicaron tres criterios en el análisis de las fichas de autorreporte, en el siguiente orden:

1. En primer lugar, se aplicó el criterio de contenido mínimo. Esta evaluación se realizó a partir del criterio "Aspectos Formales" presente en la rúbrica para seleccionar experiencias relevantes de apoyo elaborada por la DEP. Las experiencias que no cumplieron con el contenido mínimo fueron aquellas en que la descripción no contaba con la información o claridad mínima requerida para evaluar la práctica. Por lo tanto, se seleccionaron aquellas experiencias que fueron descritas con claridad suficiente para ser analizadas desde la perspectiva del criterio técnico.
2. Luego, se analizaron las experiencias según el criterio técnico. Se seleccionaron experiencias que dieran cuenta de lo que la teoría sobre liderazgo intermedio respalda como atributos relevantes conducentes al mejoramiento educativo descritos en el capítulo II del presente documento. Las experiencias seleccionadas debían abordar a lo menos uno de los siguientes atributos:

- a) Establecer mecanismos de desarrollo docente.
 - b) Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas.
 - c) Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
 - d) Uso de evidencia y datos para la mejora.
 - e) Establecer visión, misión y metas para los estudiantes.
 - f) Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas.
 - g) Uso de aproximaciones “probadas” para el currículum y la enseñanza.
 - h) Promover el desarrollo continuo.
3. Finalmente, se analizó el resultado según el criterio de representación: Una vez seleccionadas las experiencias se realizó un chequeo de su diversidad en los siguientes ámbitos:
- a) Estrategia utilizada para el apoyo técnico pedagógico: Asesoría directa o Trabajo en red (DEP, 2018).
 - b) Niveles educativos: Educación Básica, Educación Media, Educación Media Técnico Profesional, Educación Básica multigrado, Educación Parvularia, Educación Intercultural y Programa de Integración Escolar (PIE).
 - c) Dimensiones en las que se brinda el apoyo técnico pedagógico: Liderazgo y gestión estratégica; Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes; Convivencia educativa y participación ciudadana; Inclusión educativa; y Gestión de recursos (DEP, 2021).
 - d) Servicios Locales de Educación Pública representados.

¿Cuál fue la metodología para sistematizar las experiencias?

Para documentar las experiencias destacadas que se presentan en este libro, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, semiestructuradas, con las y los encargados de liderar las acciones de acompañamiento técnico pedagógico. En estas entrevistas participaron entre uno y cuatro profesionales por experiencia, y se efectuaron entre una y dos entrevistas por cada caso. Los entrevistados fueron Encargados de Mejora Continua y Acompañamiento Técnico Pedagógico y/o Asesores Técnico Pedagógicos de los Servicios Locales (Tabla 2).

Una vez descritos los relatos de las experiencias fueron enviados a los Encargados de Mejora Continua y Acompañamiento Técnico Pedagógico para una revisión final.

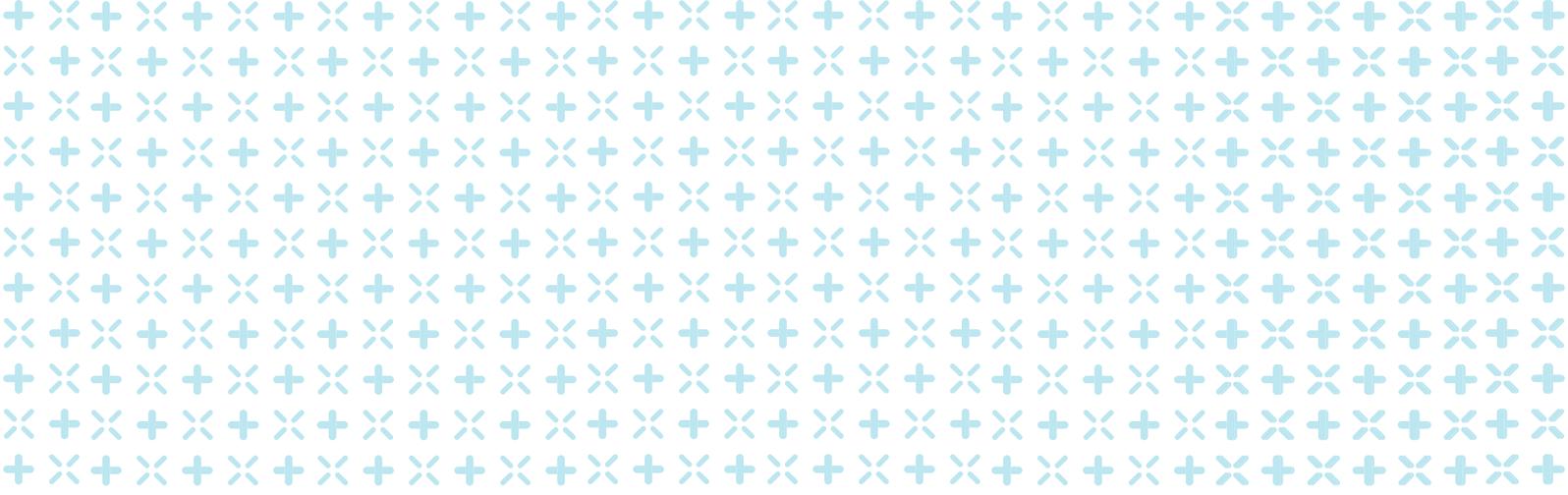


Tabla 2: Profesionales entrevistados para cada experiencia

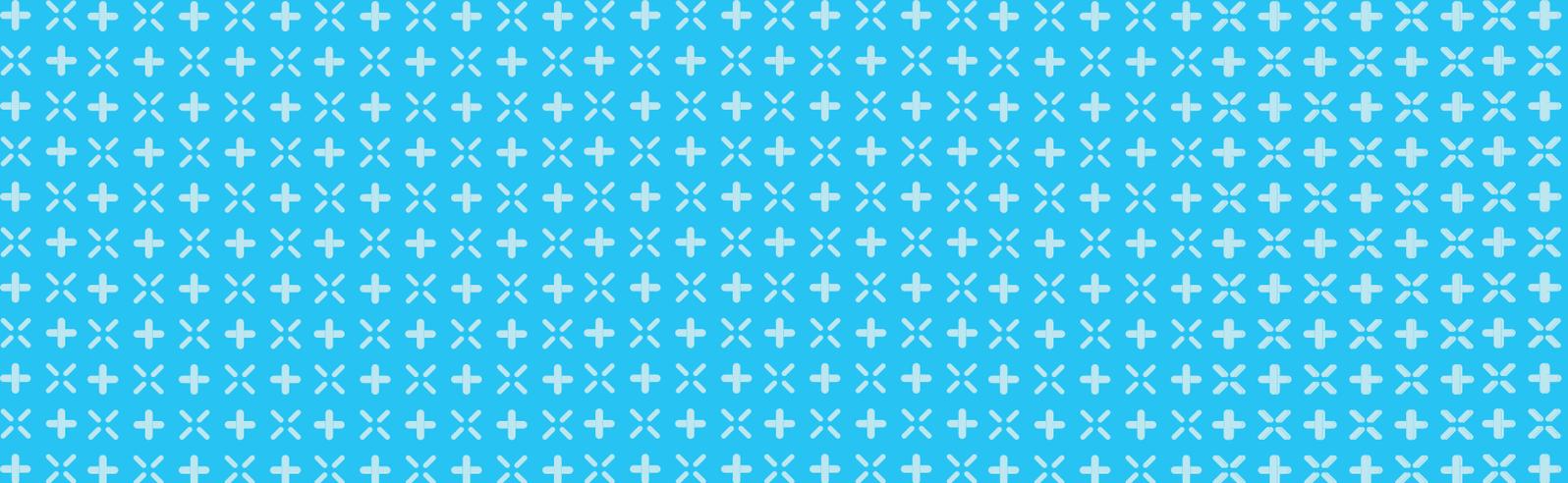
SLEP	Nombre experiencia	Entrevistado	Cargo
Chinchorro	Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia	Lorena Moreno	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
	Desarrollo de capacidades para el diseño de Planes de Mejoramiento Educativo	Carolina Aguilera Flores	Encargada Plan de Mejoramiento
	Directores para la Nueva Educación Pública	Verónica Pizarro	Profesional de Mejora Continua
Atacama	Articulación de instrumentos de gestión educativa	Genaro Medina Albornoz	Encargado de Acompañamiento Técnico Pedagógico
	Trabajo colaborativo para solicitar el Reconocimiento Oficial	Monserrat Díaz Karen Jensen	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
Huasco	Acompañamiento a la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo	María Barriga Requena	Coordinadora Técnica Pedagógica, jardines infantiles VTF
	Apropiación curricular y estrategias didácticas en Orientación	Leni Espinoza	Encargada Taller de Apropiación Curricular
	Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado	Nayaret Oviedo Rodrigo Soto	Asesora Técnico Pedagógica SLEP Coordinador de asesores técnicos pedagógicos
	Fortalecimiento del liderazgo pedagógico	Leonardo Cruz	Asesor Técnico Pedagógico SLEP
	Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes	Julia Díaz	Asesora Técnico Pedagógica SLEP

SLEP	Nombre experiencia	Entrevistado	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
Puerto Cordillera	Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión	Ingrid Cuturrufu Héctor Orellana María Daniela Arenas	Profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP Encargado sección Gestión de Programas, UATP Profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP
	Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes	Ingrid Cuturrufu Héctor Orellana María Daniela Arenas	Profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP Encargado sección Gestión de Programas, UATP Profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP
Valparaíso	Acompañamiento en aula presencial	Solange Fredes	Coordinadora Técnico Pedagógica UATP
Barrancas	Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME	Denisse Bustamante González	Jefa Mejora Continua Media y Desarrollo Profesional
	Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas Cuna	Ricardo Inzunza	Jefe de Mejora Continua SLEP
	Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la educación	Daniela Petey Pilar Diez Denisse Bustamante Ricardo Inzunza	Asesora Técnico Pedagógica Red Docentes TP Asesora Técnico Pedagógica Red Docentes TP Jefa de Mejora Continua de Enseñanza Media y Desarrollo Profesional Jefe de Mejora Continua de jardines infantiles y escuelas
	Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar	Marcela Ortega Nicole Sommermeyer Denisse Bustamante Ricardo Inzunza	Asesora Técnico Pedagógica escuelas básicas con doble jornada Asesora Técnico Pedagógica salas cuna y jardines infantiles Jefa de Mejora Continua de enseñanza media y desarrollo profesional Jefe de Mejora Continua de jardines infantiles y escuelas

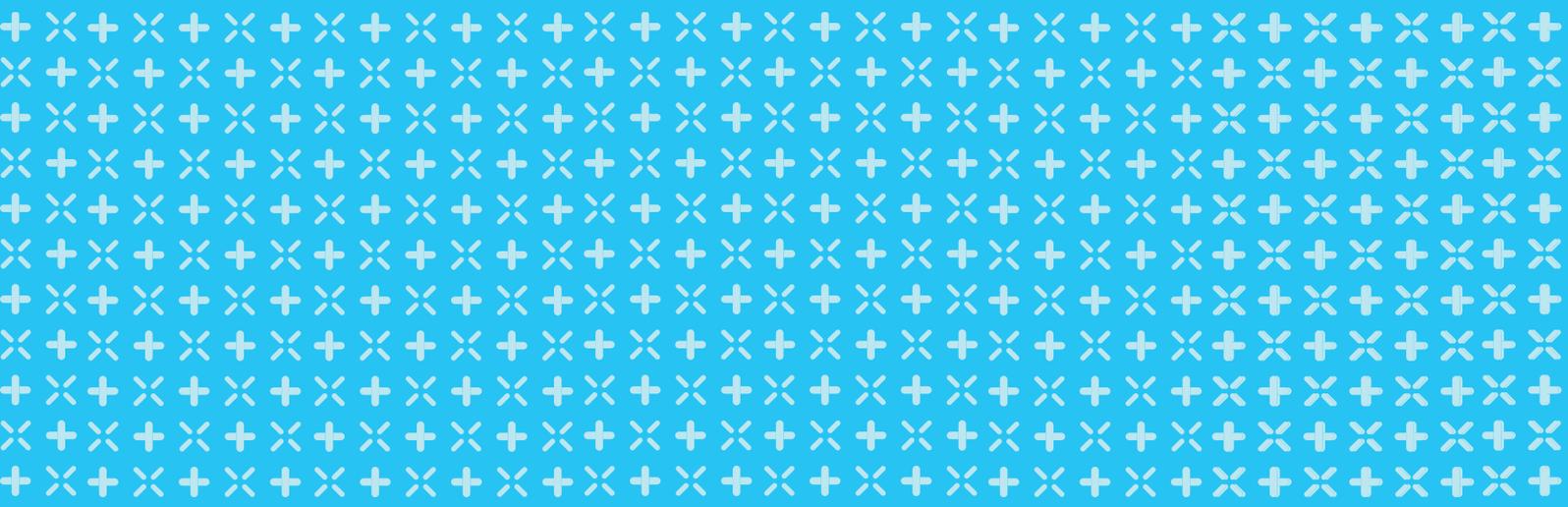
SLEP	Nombre experiencia	Entrevistado	Cargo
Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos	Ivonne Palominos Estefany Cisternas Franz Naeter	Asesora Técnico Pedagógico SLEP Encargada de Acompañamiento y Mejora Continua Encargado de Monitoreo y Resultados Educativos
Colchagua	Seguimiento y análisis de la cobertura curricular	Vanessa Montalba Videla	Asesora Técnico Pedagógica, área Matemáticas, UATP
Andalíen Sur	Articulación de programas en la Red de Escuelas Rurales	Alejandro Pañaloza	Asesor Técnico Pedagógico SLEP
	Colaboración y trabajo en red en Educación Parvularia	Roxana Zuloaga	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
	Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa	Viviana Medina	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
Costa Araucanía	Repositorio para la educación intercultural	Gustavo Soto	Asesor Técnico Pedagógico SLEP
	Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI	Judith Kruger	Asesora Técnico Pedagógica SLEP
	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio.	Caren Rodríguez	Profesional área Territorial de Educación Inicial, Sub-Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico
Llanquihue	Plan Lector	Karla Silva	Encargada Plan Lector

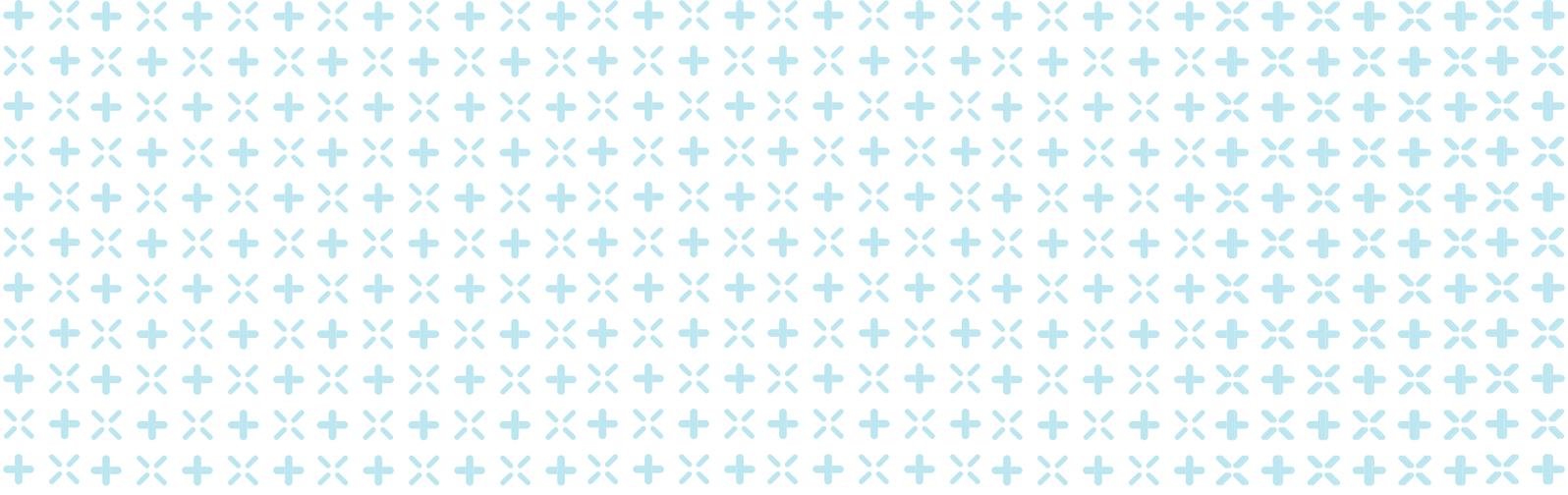






Experiencias relevantes de Apoyo Técnico Pedagógico desarrolladas por las UATP de los SLEP





A continuación, se presentan 26 experiencias relevantes de Apoyo Técnico Pedagógico desarrolladas por las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico de los 11 Servicios Locales de Educación Pública, que se encuentran actualmente en régimen. Se espera que estas experiencias puedan inspirar a otros actores para el fortalecimiento de los procesos educativos y contribuir a robustecer la instalación del nuevo sistema de educación pública.

Las experiencias están ordenadas de acuerdo a las Dimensiones del Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC). En primer lugar, se presentan aquellas que abordan el liderazgo y gestión estratégica, luego las relacionadas con gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes; estas dos dimensiones son las que agrupan la mayor cantidad de experiencias. A continuación, en conjunto dentro de un mismo apartado, se describen los casos que trabajan las dimensiones de inclusión educativa, convivencia escolar y participación ciudadana. Finalmente, se presenta una experiencia que aborda la gestión de recursos. En algunas situaciones, las experiencias trabajan más de una dimensión, en esos casos se dispuso la experiencia en aquella que aparece como principal. Dentro de cada apartado de las dimensiones del MDC, se agruparon las experiencias de acuerdo a atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar.

Dentro de cada experiencia documentada se identifican a las distintas personas que participan de su implementación y especialmente a los profesionales de apoyo de cada servicio local, cargo que generalmente recibe el nombre de: profesional de apoyo técnico-pedagógico. Sin embargo, en algunos SLEP le han asignado otro nombre al cargo. Dentro de las experiencias se ha decidido respetar el nombre del cargo empleado en cada servicio, por ello estos varían entre distintos SLEP.

Para facilitar la búsqueda de experiencias que puedan ser de interés para el lector se presentan a continuación cuatro tablas que detallan las experiencias respecto a:

1. Nivel educativo y estrategia de trabajo (asesoría directa o trabajo en red).
2. Dimensiones del Modelo de Desarrollo de Capacidades trabajadas.
3. Atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar presentes en las experiencias.
4. Principios de la educación pública abordados por medio de la experiencia.

Por último, encontrarán experiencias desarrolladas en profundidad y otras reportadas en reseñas de menor extensión. Estas últimas corresponden a casos similares a los documentados de manera más extensa y que los complementan desde su particularidad.

i. Experiencias según nivel educativo y estrategia de trabajo para el Apoyo Técnico Pedagógico

		Estrategia		
		Asesoría directa	Trabajo en red	Asesoría directa y trabajo en red
Nivel educativo	Educación Parvularia	<p>Acompañamiento a la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo - Huasco</p> <p>Acompañamiento en aula presencial - Valparaíso</p> <p>Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna - Barrancas</p>	<p>Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia - Chinchorro.</p> <p>Trabajo colaborativo para solicitar el Reconocimiento Oficial - Atacama.</p> <p>Colaboración y trabajo en red en Educación Parvularia - Andalién Sur.</p> <p>Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio - Costa Araucanía.</p>	
	Educación Básica	<p>Articulación de instrumentos de gestión educativa - Atacama</p> <p>Fortalecimiento del liderazgo pedagógico - Huasco</p> <p>Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes - Huasco</p> <p>Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa - Andalién Sur</p>	<p>Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado - Huasco.</p> <p>Articulación de programas en la Red de Escuelas Rurales - Andalién Sur.</p>	
	Todos los niveles	<p>Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME - Barrancas</p> <p>Plan de monitoreo y resultados educativos - Gabriela Mistral</p>	<p>Directores para la Nueva Educación Pública - Chinchorro.</p> <p>Apropiación curricular y estrategias didácticas en Orientación - Huasco.</p> <p>Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión - Puerto Cordillera.</p> <p>Estrategia de revinculación territorial - Puerto Cordillera.</p> <p>Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la educación - Barrancas.</p> <p>Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar - Barrancas.</p> <p>Repositorio para la educación intercultural - Costa Araucanía.</p> <p>Plan Lector - Llanquihue.</p>	<p>Desarrollo de capacidades para el diseño de Planes de Mejoramiento Educativo - Chinchorro</p> <p>Seguimiento y análisis de la cobertura curricular - Colchagua</p>
	Educación Media TP		<p>Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI - Costa Araucanía.</p>	

ii. Experiencias por dimensiones del Modelo de Desarrollo de Capacidades

Dimensión	SLEP	Experiencia
Liderazgo y gestión estratégica	Chinchorro	Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia.
		Desarrollo de capacidades para el diseño de Planes de Mejoramiento Educativo.
	Atacama	Articulación de instrumentos de gestión educativa - Atacama.
		Trabajo colaborativo para solicitar el Reconocimiento Oficial.
	Huasco	Acompañamiento a la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo.
		Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes.
	Puerto Cordillera	Estrategia de revinculación territorial.
	Valparaíso	Acompañamiento en aula presencial.
	Barrancas	Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME.
		Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna.
		Redes de Mejoramiento Educativo para directivos, docentes y asistentes de la educación.
		Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar.
	Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos.
	Andalíen Sur	Articulación de programas en la Red de Escuelas Rurales.
		Colaboración y trabajo en red en Educación Parvularia.
		Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa.
	Costa Araucanía	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio.
Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI.		

Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes/ Gestión curricular y bienestar de niños y niñas (Educación Parvularia)	Huasco	Apropiación curricular y estrategias didácticas en Orientación.
		Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado.
		Fortalecimiento del liderazgo pedagógico.
		Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes.
	Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos.
	Colchagua	Seguimiento y análisis de la cobertura curricular.
	Andalién Sur	Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa.
	Costa Araucanía	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio.
Repositorio para la educación intercultural.		
Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI.		
Llanquihue	Plan Lector.	
Convivencia escolar y participación ciudadana/ Familia y comunidad (Educación Parvularia)	Puerto Cordillera	Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión.
	Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos.
	Costa Araucanía	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio.
Inclusión educativa	Puerto Cordillera	Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión.
		Estrategia de revinculación territorial.
Gestión de recursos	Chinchorro	Directores para la Nueva Educación Pública.
	Colchagua	Seguimiento y análisis de la cobertura curricular.

iii. Experiencias por atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar

SLEP	Experiencia	Atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar							
		Establecer mecanismos de desarrollo docente	Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas	Promover el trabajo conjunto entre escuelas	Uso de evidencia y datos para la mejora	Establecer visión, misión y metas para los estudiantes	Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas	Uso de aproximaciones "probadas" para el currículum y la enseñanza	Promover el desarrollo continuo
Chinchorro	Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia						x		x
	Desarrollo de capacidades para el diseño de Planes de Mejoramiento Educativo				x				x
	Directores para la Nueva Educación Pública		x		x				
Atacama	Articulación de instrumentos de gestión educativa						x		x
	Trabajo colaborativo para solicitar el Reconocimiento Oficial		x	x	x				
Huasco	Acompañamiento a la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo				x				x
	Apropiación curricular y estrategias didácticas en Orientación	x		x					
	Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado	x		x					
	Fortalecimiento del liderazgo pedagógico		x		x				
	Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes	x	x		x			x	

SLEP	Experiencia	Atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar							
		Establecer mecanismos de desarrollo docente	Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas	Promover el trabajo conjunto entre escuelas	Uso de evidencia y datos para la mejora	Establecer visión, misión y metas para los estudiantes	Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas	Uso de aproximaciones "probadas" para el currículum y la enseñanza	Promover el desarrollo continuo
Puerto Cordillera	Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión		x	x			x		
	Estrategia de revinculación territorial				x				
Valparaíso	Acompañamiento en aula presencial - Valparaíso	x	x	x	x				
Barrancas	Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME				x				x
	Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna		x				x		x
	Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la Educación			x					
	Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar		x		x				
Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos				x	x			
Colchagua	Seguimiento y análisis de la cobertura curricular		x	x	x				

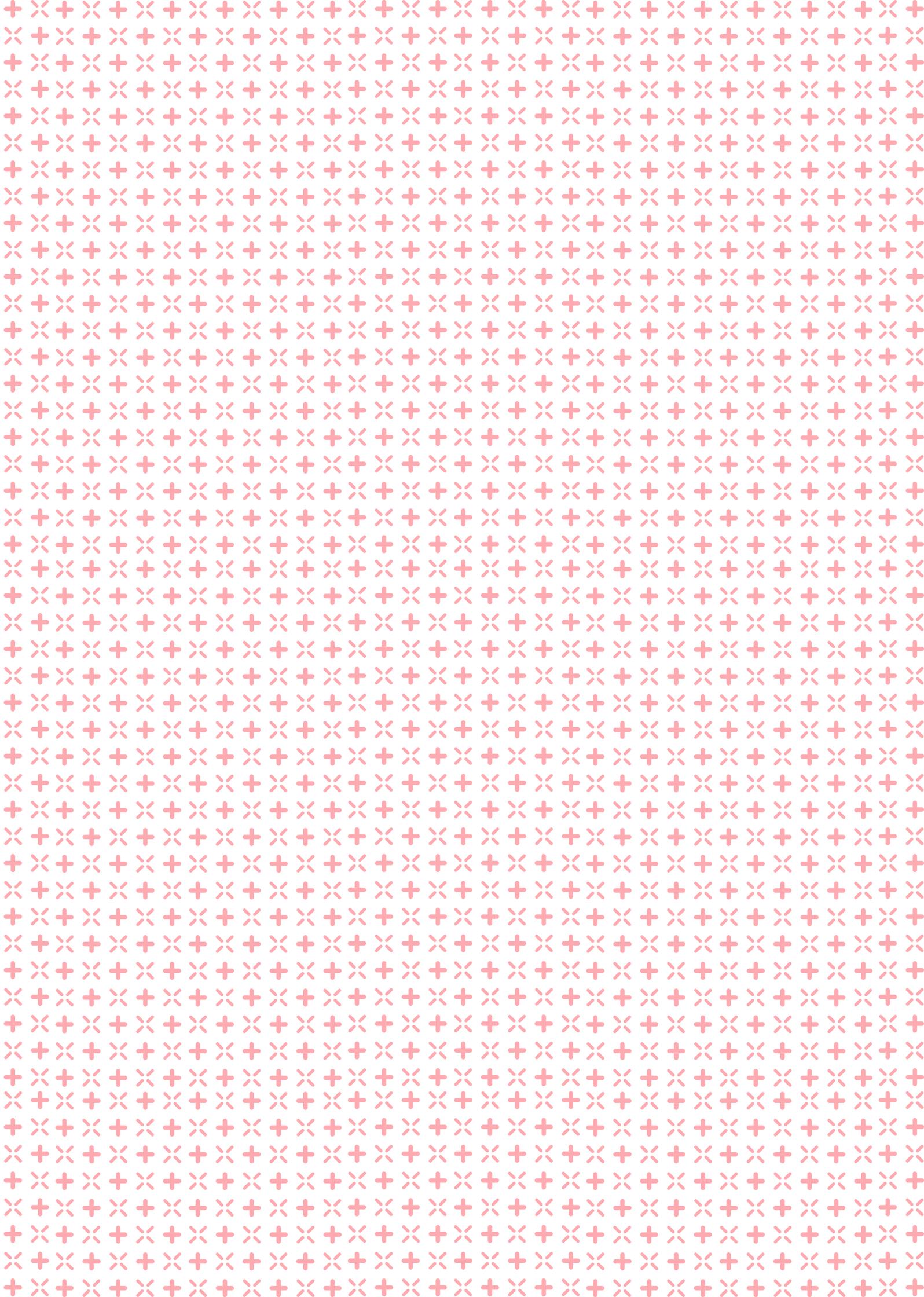
SLEP	Experiencia	Atributos del liderazgo intermedio conducentes a la mejora escolar							
		Establecer mecanismos de desarrollo docente	Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas	Promover el trabajo conjunto entre escuelas	Uso de evidencia y datos para la mejora	Establecer visión, misión y metas para los estudiantes	Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas	Uso de aproximaciones "probadas" para el currículum y la enseñanza	Promover el desarrollo continuo
Andalíen Sur	Articulación de programas en la Red de Escuelas Rurales	x		x	x		x		
	Colaboración y trabajo en red en Educación Parvularia			x					
	Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa	x			x				
Costa Araucanía	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio	x	x	x					
	Repositorio para la educación intercultural	x		x					
	Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI	x	x	x					
Llanquihue	Plan Lector	x					x	x	

iv. Principios de la educación pública abordados por cada experiencia

SLEP	Experiencia	Principios de la Nueva Educación Pública								
		a) Calidad integral	b) Mejora continua de la calidad	c) Cobertura nacional y garantía de acceso	d) Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	e) Colaboración y trabajo en red	f) Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	g) Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad	h) Formación ciudadana y valores republicanos	i) Integración con el entorno y la comunidad
Chinchorro	Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia		x					x		
	Desarrollo de capacidades para el diseño de Planes de Mejoramiento Educativo	x	x					x		
	Directores para la Nueva Educación Pública	x				x		x		
Atacama	Articulación de instrumentos de gestión educativa		x					x		
	Trabajo colaborativo para solicitar el Reconocimiento Oficial		x			x				
Huasco	Acompañamiento a la elaboración de Planes de Mejoramiento Educativo	x	x					x		
	Apropiación curricular y estrategias didácticas en Orientación	x				x			x	
	Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado		x		x					
	Fortalecimiento del liderazgo pedagógico		x							
	Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes		x		x					

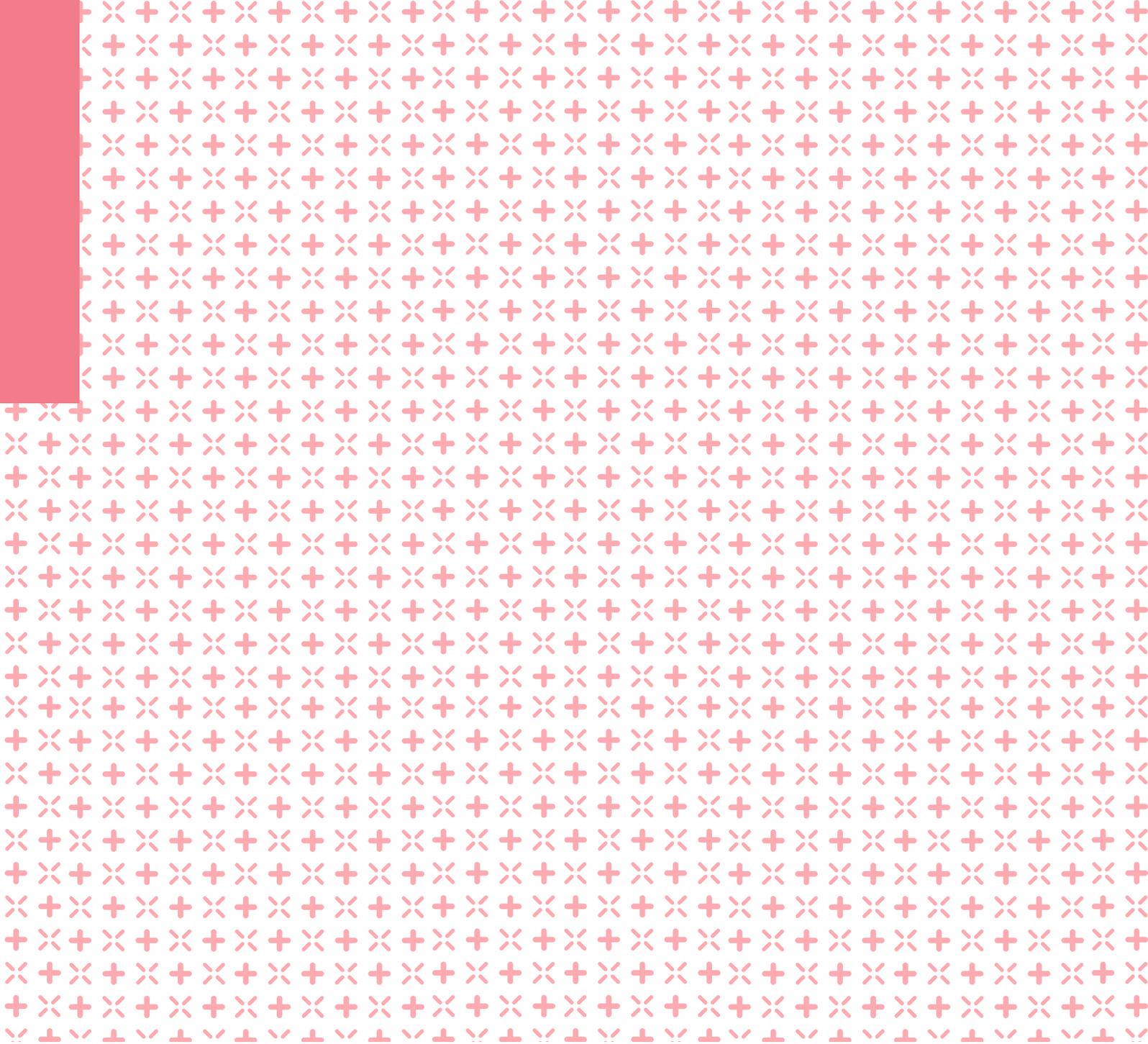
SLEP	Experiencia	Principios de la Nueva Educación Pública								
		a) Calidad integral	b) Mejora continua de la calidad	c) Cobertura nacional y garantía de acceso	d) Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	e) Colaboración y trabajo en red	f) Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	g) Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad	h) Formación ciudadana y valores republicanos	i) Integración con el entorno y la comunidad
Puerto Cordillera	Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión			x	x	x	x			
	Estrategia de revinculación territorial	x		x	x					x
Valparaíso	Acompañamiento en aula presencial	x	x		x	x				
Barrancas	Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME	x	x					x	x	
	Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna		x							
	Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la Educación		x			x		x	x	
	Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar	x	x		x					
Gabriela Mistral	Plan de monitoreo y resultados educativos		x		x					

SLEP	Experiencia	Principios de la Nueva Educación Pública								
		a) Calidad integral	b) Mejora continua de la calidad	c) Cobertura nacional y garantía de acceso	d) Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades	e) Colaboración y trabajo en red	f) Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana	g) Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad	h) Formación ciudadana y valores republicanos	i) Integración con el entorno y la comunidad
Colchagua	Seguimiento y análisis de la cobertura curricular	x	x							
Andalíen Sur	Articulación de programas en la Red de Escuelas Rurales	x	x			x				x
	Colaboración y trabajo en red en Educación Parvularia		x			x				
	Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa		x							
Costa Araucanía	Articulación entre programas para una educación integral en jardines infantiles y salas cuna del territorio	x	x			x				
	Repositorio para la educación intercultural	x				x		x		x
	Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI	x	x		x	x				x
Llanquihue	Plan Lector		x		x	x			x	

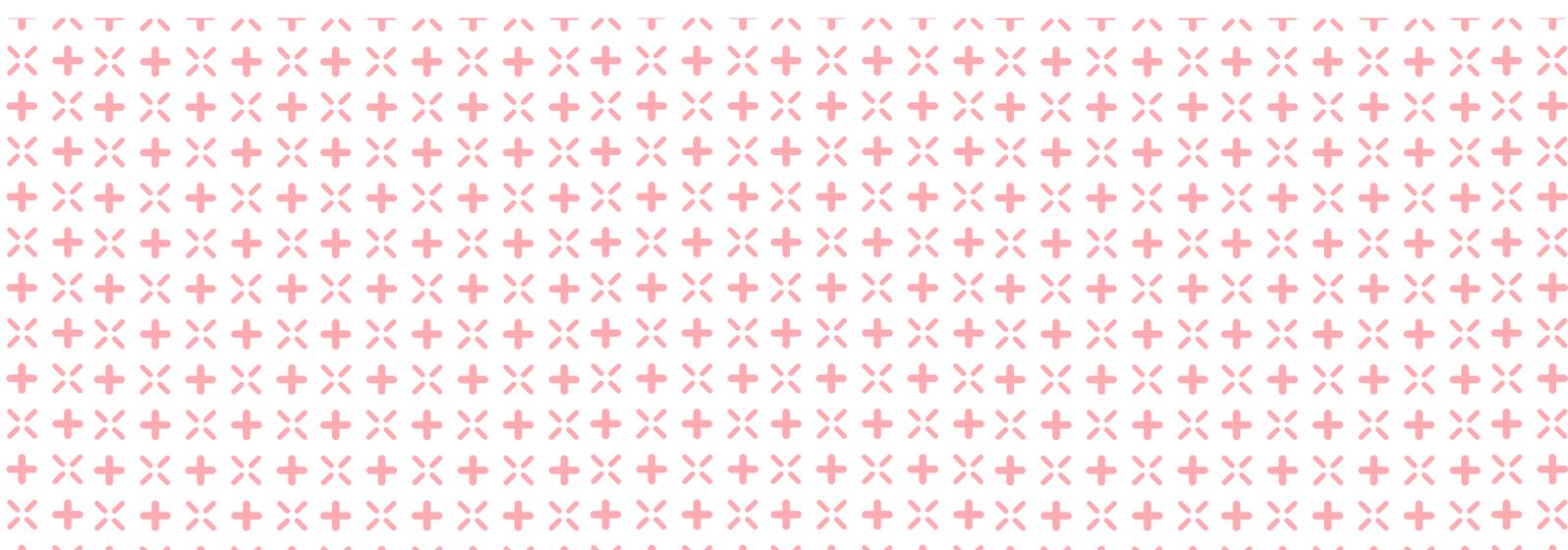




1. EXPERIENCIAS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ESTRATÉGICA



EXPERIENCIAS QUE INCORPORAN MECANISMOS PARA EL DESARROLLO DOCENTE



Servicio Local Huasco

Modelaje en estrategias de retroalimentación efectiva a los estudiantes

Establecimiento	Escuela Emilia Schwabe
Actores que participaron directamente de la experiencia	Julia Díaz, Asesora Técnico Pedagógica SLEP
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica. • Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer mecanismos de desarrollo docente. • Desarrollar el liderazgo profesional en las escuelas. • Uso de evidencia y datos para la mejora. • Uso de aproximaciones "probadas" para el currículum y la enseñanza.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

Apostando por un acompañamiento participativo La experiencia de acompañamiento a la Escuela Emilia Schwabe

El desafío de una construcción participativa

Horizontalidad y participación son conceptos claves para entender la experiencia de acompañamiento al equipo de gestión de la Escuela Emilia Schwabe. Aunque la asesoría directa es una estrategia que utilizan todos los SLEP, en este caso este proceso se destaca por promover activamente la escucha de las voces de los docentes y por situarlos como co-constructores de las estrategias de mejoramiento. Esto no es solo una declaración, sino que se observa en la forma en que se ha organizado el trabajo y las múltiples instancias de diálogo que se han implementado.

La escuela Emilia Schwabe, ubicada en la comuna de Freirina, atiende a cerca de 470 estudiantes en educación Básica y Media. Poco después de ser traspasada la escuela al SLEP, la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico comenzó a realizar un completo diagnóstico de su realidad. El establecimiento estaba clasificado por la Agencia de la Calidad de Educación en una categoría de desempeño medio-bajo. Más aún, una proporción importante de sus estudiantes presentaba un nivel de logro insuficiente en las pruebas SIMCE (70-80% dependiendo de la asignatura). Como parte del diagnóstico, los profesionales de acompañamiento notaron que la escuela tenía un bajo uso de los datos: conocían los resultados generales, pero no analizaban en detalle la información disponible. Así, en el proceso de acompañamiento comenzaron a generar espacios para que el equipo directivo reflexionara sobre su escuela. Con satisfacción, los asesores notaron que empezaban a emerger preguntas acerca de quiénes eran los estudiantes con un nivel de logro insuficiente, por qué se encontraban en ese nivel de desempeño y, lo más importante, qué podían hacer ellos como escuela para que mejoraran su nivel de aprendizaje.

Pese a la disposición a trabajar conjuntamente, la definición acerca de qué hacer no resultó fácil. La asesora técnica que acompañaba a la escuela lo expresa claramente: “nos dábamos muchas vueltas con el equipo. Cuesta mucho definir el foco específico para llegar a algo más pequeño. Ellos sienten que están mal en evaluación, que faltan estrategias diversificadas, muchas cosas, entonces quieren abordar todo y con todos los niveles. A veces cuesta llevar el trabajo a un foco más pequeño”. Pese a la confusión inicial, se siguió fomentando el diálogo y la construcción participativa de soluciones. Volvieron a mirar los datos, incluyendo los de la evaluación docente de los profesores. Con todos estos antecedentes, después de una serie de reuniones, jornadas de trabajo, correos electrónicos y llamadas telefónicas fueron estableciendo un foco: la necesidad de fortalecer la “retroalimentación a los estudiantes”. Existió consenso de que ésta era una materia relevante para abordar en una perspectiva pedagógica y que, además, tenía el potencial de ser trabajada con docentes tanto del primer como segundo ciclo de enseñanza en diversas asignaturas.

“Ellos son los principales protagonistas”

Una vez definido el foco, se inició una nueva etapa para escuchar a los docentes. El equipo técnico pedagógico comenzó a preparar una encuesta para entender mejor las percepciones de los docentes respecto a la retroalimentación, sus fortalezas y debilidades en este ámbito. El diseño de la encuesta fue asesorado por la profesional del apoyo del SLEP y luego aplicado a todos los profesores de la escuela. Los resultados de este levantamiento fueron analizados en un taller con el equipo de gestión de la escuela y, luego, ellos generaron una instancia de reflexión con los docentes.

Considerando lo discutido en estas reuniones, se empezó a diseñar un programa de talleres de formación en el tema de retroalimentación efectiva a los

estudiantes. En términos prácticos, la asesora técnica comenzaba presentando una propuesta. Ella destinaba parte importante de su jornada para buscar información, investigar, leer experiencias probadas y recolectar material. Aunque la profesional del SLEP era quien desarrollaba un diseño preliminar de taller, correspondía a la jefa técnica de la escuela (y al resto del equipo de gestión) retroalimentar esta propuesta. Para fortalecer la calidad técnica del programa, el equipo participó de un taller (APTUS) para conocer modelos efectivos de retroalimentación a estudiantes.

El acompañamiento desde SLEP se centraba en trabajar con el equipo de gestión de la escuela. Fue una decisión deliberada que la ejecución del taller estuviera a cargo de los propios profesionales de la escuela (equipo de gestión). Esta aproximación buscaba que este equipo asumiera el liderazgo pedagógico, existiera una efectiva instalación de capacidades en el equipo técnico y el proceso fuera percibido por los docentes como un trabajo de la escuela y no como una intervención externa. El rol del acompañamiento del SLEP era fundamentalmente asesorar en contenidos, colaborar en el diseño de las sesiones y modelar la implementación del taller que posteriormente el equipo de gestión implementaría con los profesores. Adicionalmente, participaba en la implementación de los talleres, pero desde un rol secundario o de apoyo.

Fieles al estilo participativo, las sesiones de los talleres partieron buscando consensuar una mirada sobre lo que significaba una retroalimentación efectiva para los estudiantes de la Escuela Emilia Schwabe. Así, contrastaron las opiniones del equipo de gestión sobre esta materia, con las de los docentes y con el conocimiento teórico disponible. Considerando todos estos elementos, construyeron conjuntamente un concepto institucional de retroalimentación efectiva. Este concepto funcionaría como guía para los próximos pasos de capacitación.

Los siguientes talleres estuvieron dedicados a formarse en diversas estrategias para la retroalimentación efectiva. Típicamente, una sesión incluía cuatro fases. Primero, se establecía una ruta de trabajo que daba marco al espacio y situaba los objetivos a trabajar. Segundo, se entregaba un soporte o encuadre teórico en que se presentaba una o más estrategias de retroalimentación. Tercero, una fase de trabajo práctico en que los participantes analizaban cómo implementar las estrategias con los estudiantes de la escuela. Finalmente, se terminaba evaluando la sesión. En total se realizaron 12 reuniones.

Pese a las dificultades del periodo de pandemia, las jornadas lograron una importante participación de los docentes. Aunque no ha existido en este periodo una evaluación SIMCE que les permita comparar el cambio en los resultados de

sus estudiantes, los profesionales de apoyo del servicio perciben que la escuela ha comenzado a movilizar ciertas prácticas. En la perspectiva de la profesional que acompañó esta escuela, la comunidad docente percibe cambios positivos en la forma en que están trabajando la retroalimentación. Más aún, indica que **“ellos lo atribuyen a sus esfuerzos y a su trabajo. Ha sido un trabajo horizontal, que no ha sido impuesto. Ellos no dicen esto lo hizo el asesor o esto es por el servicio. Ellos lo consideran su trabajo, se dan cuenta en qué han trabajado y cómo han avanzado. Ellos son los principales protagonistas de este cambio”**.

Desafíos y próximos pasos

Un desafío para el desarrollo y continuidad de esta práctica ha estado dado por la pandemia. Dado que los talleres de formación fueron desarrollados en un año marcado por las clases virtuales y el trabajo remoto, no fue posible observar en qué medida las estrategias aprendidas fueron implementadas en las aulas. Una vez que se retorne a la presencialidad se deberá construir un sistema para observar la implementación de las estrategias aprendidas.

Esta iniciativa se encuentra adecuadamente sistematizada por lo que podría ser analizada y discutida por otras comunidades educativas para ser adaptada a otros contextos. Un primer paso en replicar esta iniciativa se ha dado al interior del SLEP, al iniciar el trabajo de reflexión y capacitación en torno al tema “retroalimentación” en la Escuela Hermanos Carrera.

La iniciativa de acompañamiento a esta escuela ayuda a ilustrar la importancia que tiene el modo en que se implementa la asesoría técnica. Tal como está establecido en el Modelo Técnico de Acompañamiento, este proceso supone una relación horizontal, colaborativa y de cooperación. En el SLEP Huasco han apostado por un modo particular y esperan que éste se traduzca en un aporte a la calidad integral de la escuela, así como a fortalecer la igualdad de oportunidades de los estudiantes.



Servicio Local Andalién Sur

Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa

Establecimiento	Escuela Luis Muñoz Burboa RBD 4612
Actores que participaron directamente de la experiencia	Viviana Medina, asesora UATP Carol Puentes, directora Claudia López, jefa de UTP Marcela Puentes, jefa de UTP (S) Mónica Cuevas, inspectora general
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Liderazgo y gestión estratégica.• Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Establecer mecanismos de desarrollo docente.• Uso de evidencia y datos para la mejora.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad.

Movilizando nuestras propias capacidades Comunidades de aprendizaje en la Escuela Luis Muñoz Burboa

La experiencia "Formado comunidades de aprendizaje en la escuela", es una iniciativa de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) del SLEP Andalién Sur, que tiene como propósito desarrollar en los directivos y docentes de la Escuela Luis Muñoz Burboa capacidades de liderazgo y de gestión pedagógica de acuerdo con el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC). Por medio de este trabajo se busca hacer sustentables los procesos de mejoramiento docente, con la finalidad de impactar las prácticas educativas y los aprendizajes de los estudiantes.

En esta iniciativa, que ha sido desarrollada en base a una estrategia de asesoría directa por parte de la UATP del SLEP, además de la participación del equipo de gestión de la escuela, han estado secundariamente involucrados 15 docentes de aula del establecimiento. La escuela Luis Muñoz Burboa, ubicada en la comuna de Concepción, atiende desde el nivel preescolar a 8° Básico, con una matrícula de 96 estudiantes.

El desafío de mejorar los aprendizajes

Con el inicio de las funciones del SLEP Andalíen Sur a comienzos de 2020, el equipo de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) empieza a implementar diferentes estrategias de apoyo a los establecimientos del territorio, siendo una fundamental la asesoría directa realizada a las directoras, directores y equipos profesionales de cada unidad educativa.

En el proceso de asesoría que se realiza a la Escuela Luis Muñoz Burboa, se implementó un proceso de diagnóstico participativo, luego de un exitoso proceso de involucramiento realizado en el primer semestre de 2020, que permitió conocer más en profundidad la realidad de esa comunidad educativa y sentar las bases de una relación de confianza entre la asesora UATP y el equipo de gestión de la escuela.

Desde un comienzo, considerando la percepción del equipo de gestión y los resultados arrojados por el SIMCE y por el Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA), queda en evidencia la imperiosa necesidad de enfocarse en mejorar los aprendizajes de los estudiantes. A partir de esto, y enmarcado en el Modelo de Desarrollo de Capacidades propuesto por la DEP, el apoyo técnico pedagógico en esta escuela se enfoca en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades profesionales que permitan mejorar sus prácticas educativas y generen evidencias de mejoramiento de aprendizajes en el mediano plazo.

Un análisis profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje para la construcción de un Plan de Desarrollo Profesional

Para determinar cómo abordarían las necesidades de desarrollo de capacidades evidenciada por el diagnóstico inicial, en 2020 se implementó un **trabajo de investigación-acción** en la que participó el equipo directivo, profesores y asistentes de la Educación. A partir del análisis de datos internos y externos del establecimiento y un FODA, se logró identificar como problema central a la base de los resultados del diagnóstico, la “desactualización de los docentes en experiencias de aprendizaje diversificadas y contextualizadas que se ajusten a las características de los estudiantes”, lo que conlleva una baja calidad de la enseñanza entregada y a estudiantes desmotivados que no logran aprendizajes significativos.

Una vez identificado el foco en el que se quería trabajar, se elaboró un **plan de acción**, comenzando con la realización de **talleres participativos de análisis y reflexión** sobre diferentes elementos: resultados SIMCE por curso, resultados del DIA, resultados de la Evaluación Docente, los indicadores más descendidos de sus portafolios, encuestas de convivencia y satisfacción, y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje. El análisis del trabajo realizado en estos talleres arrojó la conclusión que los efectos antes mencionados están fuertemente asociados al bajo porcentaje de logro de los indicadores del portafolio de la

evaluación de los profesores, específicamente aquellos que dicen relación con la formulación de Objetivos de Aprendizaje, coherencia entre el objetivo y las actividades propuestas, relación entre evaluación y el objetivo y el uso del error para el aprendizaje.

A partir de la retroalimentación que realizó la asesora UATP al equipo directivo, éste propició instancias de diálogo y reflexión con los docentes, que dieron como fruto el diseño de un **Plan de Desarrollo Profesional Docente Local**, basado en la realización de actividades y talleres de apoyo para desarrollar capacidades en el equipo directivo y abordar los indicadores descendidos en el ámbito pedagógico. En general, los talleres fueron diseñados y dictados por directivos y profesores de la misma escuela, considerando y valorando así las capacidades y experiencia existentes. También se recurrió a apoyo externo en dos actividades de capacitación: Programa Leo Primero y Metodología ABP.

Algunos de los talleres de formación docente realizados internamente fueron para el desarrollo de habilidades cognitivas y de desagregación de objetivos de aprendizaje. Se evaluaron los resultados y los profesores manifestaron gran satisfacción por lo aprendido. La motivación por las buenas experiencias de aprendizaje y trabajo colaborativo se tradujeron en iniciativas de los mismos educadores que permitió realizar nuevos talleres enfocados en temas como la convivencia escolar y estrategias para el desarrollo de clases online. La reflexión y evaluación participativa sobre las acciones realizadas en el primer ciclo del Plan de Desarrollo Profesional Docente de la escuela fueron insumos para el diseño de una nueva planificación de actividades, la que deberá ser retroalimentada desde la UATP del SLEP para dar paso a su ejecución futura, que iniciará un segundo ciclo de trabajo.

En las sesiones quincenales de acompañamiento al equipo de gestión que realiza la asesora técnico pedagógica, se ha abordado la evaluación, diseño e implementación de las acciones del Plan de Desarrollo Profesional de la escuela y también, se ha hecho énfasis en el fortalecimiento de las capacidades de liderazgo y gestión pedagógica del equipo directivo, particularmente en temas como: análisis de datos, planificación de procesos, monitoreo y seguimiento y trabajo en equipo.

Una comunidad de aprendizaje

La experiencia ha tenido como resultado más evidente y relevante, el lograr una dinámica interna en la escuela, caracterizada por la disposición a la colaboración y la motivación por una mejora profesional continua, que ha permitido generar una comunidad de aprendizaje, valorada tanto por docentes como directivos.

Si bien son varios los principios de la educación pública reflejados por esta experiencia, la asesora UATP destaca como los mejores logrados la mejora

continua de calidad, la calidad integral, la colaboración y trabajo en red, y la pertinencia local del proyecto educativo.

No se ha realizado aún una evaluación formal de indicadores que permitan evaluar el impacto de esta práctica, la situación de excepción provocada por la pandemia explica en gran medida esto. Al cierre del año 2021, está planificado realizar una evaluación que contemple los elementos focalizados del portafolio docente e indicadores de aprendizaje de los estudiantes que podrían entregar evidencias relevantes del impacto de este trabajo. Por otra parte, el equipo de gestión considera los resultados que arroje el proceso de pruebas DIA 2022, como la instancia de evaluación principal de esta experiencia.

Respecto de los aspectos que favorecen el desarrollo de esta práctica, la asesora UATP destaca:

- El buen proceso de involucramiento inicial realizado desde la UATP, privilegiando el apoyo por sobre el control, que facilitó desarrollar relaciones horizontales y de confianza con directivos y profesores, y un buen clima para el trabajo colaborativo y la instalación de un proceso de mejora continua.
- El estilo de liderazgo participativo y cercano de la directora de la escuela.
- El reconocimiento de las fortalezas pedagógicas presentes en el equipo docente, abriendo la posibilidad de compartir buenas prácticas y realizar actividades formativas diseñadas y lideradas por ellos mismos.
- La aplicación cada vez más sistemática de procesos de evaluación, diseño, planificación y ejecución del Plan de Desarrollo Profesional.
- Contextualizar permanentemente el proceso de asesoría desarrollado con el equipo de gestión, mostrándoles el Modelo de Desarrollo de Capacidades y de Apoyo Técnico Pedagógico del nuevo sistema de educación pública y la etapa en que se encuentra cada acción desarrollada.

En relación con las dificultades y obstáculos para el desarrollo de esta experiencia, la asesora UATP principalmente destaca el contexto de pandemia, que ha dificultado ejecutar algunas de sus acciones y etapas y del Plan de Desarrollo Profesional, sobre todo por la dificultad para realizar un trabajo presencial sostenido con los estudiantes.

Se espera poder continuar y fortalecer el proceso de mejora continua, desarrollado con el equipo de gestión y docentes de esta escuela, expresado en un Plan de Desarrollo Profesional permanente y actualizado, y el logro de una auténtica comunidad de aprendizaje. Se proyecta poder realizar el 2022 nuevos talleres y actividades para el desarrollo de capacidades de todos los directivos, docentes y asistentes de la educación de

la escuela, y lograr completar el ciclo de mejora con instancias sistemáticas de evaluación de resultados.

La asesora UATP señala que esta experiencia y el modelo de acompañamiento desarrollado con la escuela Luis Muñoz Burboa, también se está aplicando con las otras 5 escuelas que tiene a su cargo y tiene la expectativa de lograr con ellas un nivel de desarrollo más avanzado, como el que refleja esta experiencia. Aspira también a crear una micro red de trabajo colaborativo entre las 6 escuelas, que contribuya a potenciar el plan de asesoría.

Servicio Local Valparaíso

Acompañamiento en aula presencial

Establecimientos	Red de jardines infantiles VTF
Actores que participaron directamente de la experiencia	Solange Fredes, coordinadora Técnico Pedagógica UATP Comunidades educativas de los 11 jardines infantiles VTF
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer mecanismos de desarrollo docente. • Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas. • Promover el trabajo conjunto entre escuelas. • Uso de evidencia y datos para la mejora.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad integral. • Mejora continua de la calidad. • Colaboración y trabajo en red. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

Acompañamiento en aula para la mejora La experiencia de los jardines infantiles VTF de Valparaíso

Trabajo codo a codo con los equipos

A fines de 2020, Solange Fredes, coordinadora técnico pedagógica de la UATP, comenzó a reunirse virtualmente con los 11 jardines infantiles VTF (Vía Transferencia de Fondos) dependientes del SLEP. A través de estas reuniones periódicas, la coordinadora fue conociendo a los equipos de cada comunidad educativa, sentando así las bases para poder comenzar, a fines de mayo de 2021, con observaciones presenciales en las aulas y retroalimentación de lo observado.

Esta experiencia exitosa rescata el valor de acompañar a cada comunidad educativa en los procesos de aula, para así crecer y mejorar continuamente desde las riquezas de cada establecimiento.

Respondiendo a los principios de mejora continua y calidad integral de la Nueva Educación Pública, se planificaron y organizaron desde la UATP, observaciones y retroalimentaciones periódicas que apuntaron a la mejora de los procesos educativos, desarrollando capacidades en los equipos de aula. Promoviendo así el desarrollo equitativo y la igualdad de oportunidades en todos los jardines infantiles del territorio, dándole énfasis a la educación inicial como parte fundamental de las trayectorias educativas.

La coordinadora técnico pedagógica realizó, en primer lugar, un trabajo con cada directora de jardín infantil, donde desarrollaron el DID (Diagnóstico Integral de Desempeño) y diseñaron un PME (Plan de Mejoramiento Educativo), insumos que permitieron la creación de un Plan de Acción de cada jardín infantil. Con este plan y el Modelo de Desarrollo de Capacidades, se organizó el trabajo con cada una de las comunidades. Principalmente, se planteó observar y retroalimentar el trabajo del núcleo pedagógico, esto es, la relación entre educadora, párvulo y lo que se quiere enseñar, pero no solo desde la perspectiva del docente, si no que integrando cómo el niño se apropia de los contenidos. Este trabajo se realizó con el objetivo mayor de desarrollar capacidades en los docentes, atributo de líderes intermedios y característica del Modelo de Desarrollo de Capacidades, dimensión liderazgo y gestión estratégica, subdimensión desarrollo profesional.

Las visitas a los jardines infantiles se organizaron con las directoras. Desde UATP se compartió un calendario, para así tener presente el día de la visita y asegurar que esta no fuese interrumpida por otra actividad, tanto en los jardines como por parte de la coordinadora técnico pedagógica. Cada visita duraba toda una mañana, permitiendo observar experiencias educativas en todos los niveles y en distintos espacios de los jardines. Cada establecimiento se visitó una o dos veces al mes. El día antes de la visita, las docentes compartían con la coordinadora de la UATP la planificación. Con ese insumo, se entraba a las aulas.

La observación fue realizada en todos los establecimientos por la coordinadora técnico pedagógica. Ella tomó en cuenta su experiencia profesional de educadora de párvulos para diseñar los lineamientos que le permitieron realizar observaciones exitosas. En primer lugar, previo a las visitas, ella clarificó con las educadoras que el objetivo de la observación era la mejora continua, que en ningún caso se trataba de instancias punitivas o fiscalizadoras. Para que esto fuese incorporado por las educadoras, la coordinadora de la UATP se preocupó de tener un trato afectuoso y respetuoso con los equipos, interactuando con estos y preguntándoles cómo veían a los párvulos y cómo se sentían ellas. En segundo lugar, puso énfasis en las interacciones con niños, integrándose a lo que se vivía en el aula, permitiendo observar en un ambiente de confianza y evitando sentarse en un rincón a anotar, actitud que hubiese generado inquietud en los párvulos. Ante estos lineamientos, los equipos de los jardines infantiles respondieron con apertura y disposición, tanto para la observación como para la retroalimentación. Durante las visitas, la coordinadora se enfocó en el objetivo declarado en la planificación, cómo éste se iba logrando, el ciclo de la planificación, cómo eran las interacciones de las educadoras y equipo técnico con párvulos y, finalmente, cómo participaban y se sentían.

Luego de la observación, la coordinadora técnico pedagógica anotaba sus comentarios y preparaba la retroalimentación, la cual se hacía en algunos casos con el equipo completo y en otros, con la directora. Si la instancia era solo con la directora, ella bajaba la información a los equipos. En la retroalimentación se llegaba a acuerdos y compromisos de mejora, los cuales se retomaban en la visita siguiente. De esta forma, la coordinadora técnico pedagógica, fomentaba el uso de evidencia para la mejora.

Las observaciones y retroalimentaciones siguientes se fueron construyendo en base a la experiencia y los datos que se iban recabando en cada visita. Así, los insumos incluían las planificaciones, los acuerdos y compromisos de mejora. En base a eso, luego de la observación se hacía la retroalimentación. Este ciclo se cumplió en todos los jardines infantiles VTF dependientes del SLEP, y para la UATP significó ver un progreso constante en los establecimientos: "En un establecimiento lo que primero se identificó era que había ambientes educativos pobres, poco motivadores. No había espacios adecuados para que niños se pudieran desarrollar de forma plena, no había rincones. Partieron trabajando en ambientar la sala. Cada vez que iba, la sala estaba más ornamentada, más acogedora. Hasta la última vez que fui que tenían un rincón de lectura maravilloso, un rincón de la casa, rincón lógico matemático, y lograron todo eso incluso haciendo clases híbridas".

Conocimiento profundo de la realidad de los jardines

En términos generales, la coordinadora técnico pedagógica evaluó la experiencia de acompañamiento en aula como positiva, ya que vio un cambio en todos los niveles de los jardines infantiles observados y una mejora constante de los procesos educativos: **"A pesar de todo el contexto, se han cumplido los objetivos. He visto una mejora substancial desde el primer acercamiento que hice a las comunidades hasta el último que hice en diciembre"**. "Por ejemplo, en varios jardines infantiles hice la observación, luego de la primera visita, de que el personal técnico era muy pasivo y que no tenían mayor interacción con los niños. En visitas posteriores las veía más involucradas en las actividades, interactuando de forma más positiva, reforzando el objetivo de la actividad".

Con los datos que recabó, estimó que hay dos grandes temas que deben seguir siendo trabajados en los establecimientos, con apoyo del SLEP.

El primer tema, es el cumplir con el ciclo de la planificación. En la mayoría de las experiencias educativas observadas no se concretó el cierre de la actividad, lo que coarta las posibilidades de metacognición y desarrollo de lenguaje. Sin embargo, este no era el caso en todos los jardines y el acompañamiento le permitió conocer experiencias donde el ciclo de planificación se cumplía con creces. "A veces se subestima a los pequeños de sala cuna, pensando que no pueden tener la capacidad para tener el cierre de una actividad. Entonces los párvulos tienen una actividad y ahí queda, sobre todo en ese nivel. En esta sala cuna las experiencias tenían inicio, desarrollo y cierre, donde se potenciaba mucho el lenguaje y se cumplía el objetivo que estaba planificado".

El conocer estas experiencias diversas permitió también que la coordinadora de la UATP organizara trabajo en red, específicamente en modo de pasantías, donde parte de los equipos iba a conocer la realidad de otros jardines infantiles VTF para conocer cómo trabajan y aprender de éstos, impulsando así el aprendizaje entre establecimientos, atributo de líderes intermedios para promover el trabajo conjunto. También, el trabajo realizado por la coordinadora permitió que los jardines infantiles colaboraran entre ellos con personal, ya que muchos integrantes de los equipos no podían asistir a trabajar por temas relacionados con la pandemia.

El segundo tema que requiere seguir siendo trabajado con apoyo del SLEP es fortalecer las interacciones pedagógicas. La coordinadora observó distintas instancias en el día a día de los jardines infantiles que deben ser trabajadas, para así potenciar interacciones afectivas, cercanas, respetuosas y no tan mecánicas. Momentos como la muda o el limpiar mucosidades, son claros ejemplos de instancias que pueden ser trabajadas para convertirse en oportunidades de aprendizaje. En cambio, se observaron interacciones donde se tomaba al niño o niña y se le hacía algo, como mudar o limpiar la nariz, sin mirar a los ojos o sin pedir permiso. La coordinadora está planificando la realización, en 2022, de talleres prácticos de sensibilización para abordar este tema, y así facilitar que los equipos de los jardines puedan también, ver oportunidades educativas en los momentos cotidianos y pasen de hacer las cosas mecánicamente a hacerlas intencionadamente. De esta forma, la UATP está estableciendo mecanismos de desarrollo docente pertinentes a lo que necesitan las comunidades.

En cuanto a proyecciones, para la coordinadora técnico pedagógica es imperativo potenciar lo que los jardines ya tienen y ya hacen bien, rescatando su valor y su sello. Ello porque, a pesar de la fuerte falta de recursos económicos, los jardines logran hacer un trabajo fundamental para el desarrollo de niñas y niños. Es por esto que ella aspira a que los jardines infantiles VTF trabajen como red, donde se compartan criterios comunes, saberes y experiencias exitosas, para así seguir creciendo y permitir articulaciones con la comunidad, como con juntas de vecinos, escuelas cercanas, comités comunales, entre otros. De esta forma se contribuiría al robustecimiento de la educación pública en base a su principio de colaboración y trabajo en red. También, para la coordinadora técnico pedagógica es importante hacer un trabajo en trayectorias educativas, para que la gran matrícula que tienen los jardines infantiles pase a escuelas administradas por el SLEP.

Finalmente, esta experiencia exitosa va en los lineamientos de la Estrategia Nacional de Educación Pública, ya que a través del acompañamiento, fortalece el trabajo de los equipos educativos, para que así las profesionales que están en los jardines infantiles, como actores clave de la educación de niñas y niños, sean las mejores para cada comunidad.



Servicio Local Costa Araucanía

Articulación entre programas en jardines infantiles y salas cuna del territorio

Establecimientos	Red salas cuna y jardines infantiles
Actores que participaron directamente de la experiencia	<p>Caren Rodríguez, profesional área territorial de Educación Inicial, Sub-Dirección de Apoyo Técnico Pedagógico</p> <p>16 directoras de salas cuna y jardines infantiles VTF del territorio</p>
Año de inicio de la experiencia	2020
Extensión temporal de la experiencia	2020 al presente
Estrategia	Trabajo en red
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	<p>i. Dimensiones</p> <p>Liderazgo y gestión estratégica. Subdimensión desarrollo profesional.</p> <p>Gestión curricular y del bienestar de niños y niñas. Subdimensión gestión del bienestar integral.</p> <p>Convivencia escolar y participación ciudadana.</p> <p>Subdimensión trabajo con redes.</p> <p>ii. Procedimientos que se llevan a cabo</p> <p>Articulación, planificación y monitoreo</p>
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Establecer mecanismos de desarrollo docente• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas• Promover el trabajo conjunto entre establecimientos
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral• Mejora continua de la calidad• Colaboración y trabajo en red

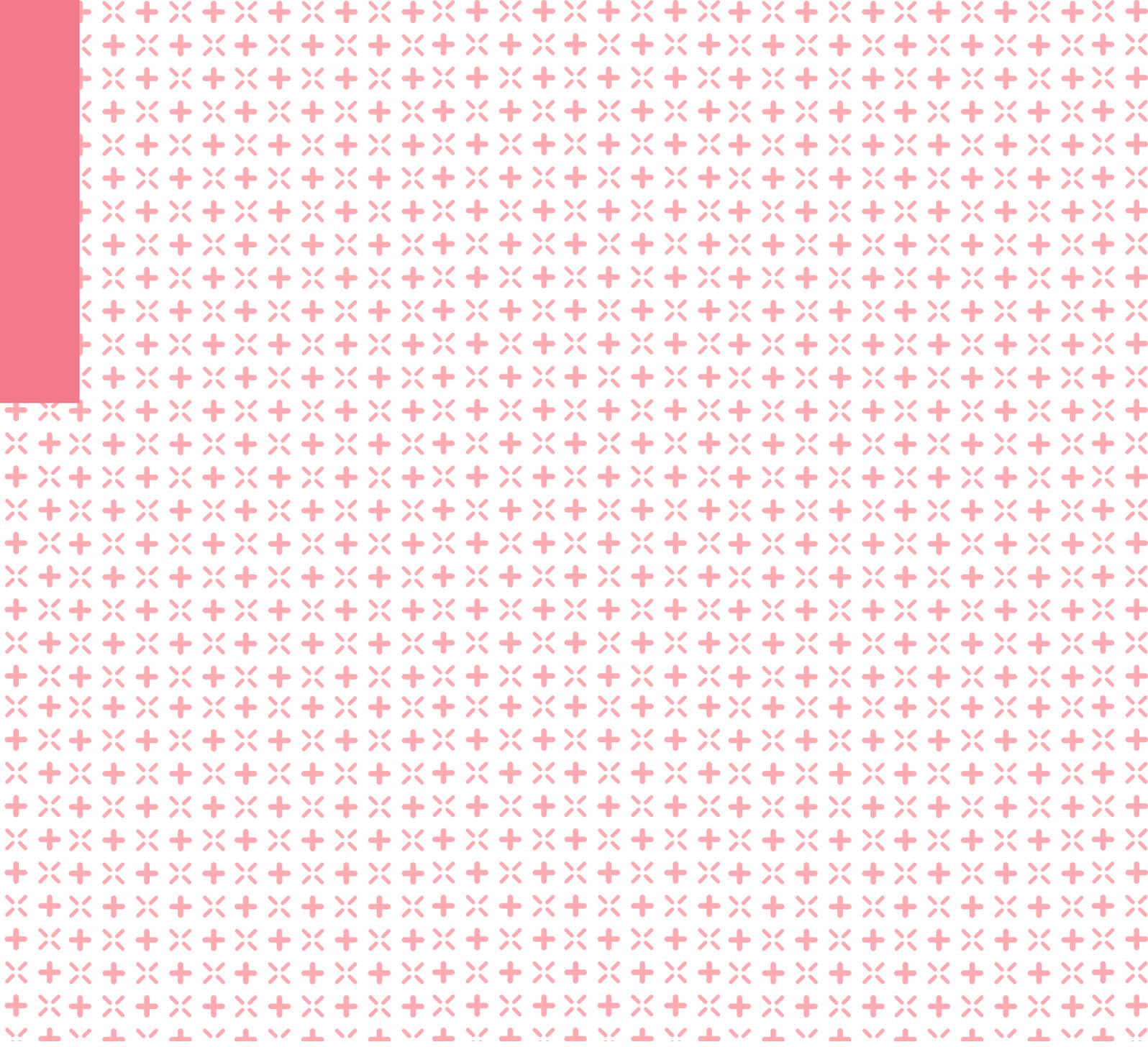
Esta experiencia de trabajo en red surge por una necesidad imperante de suplir la falta de recursos económicos para la mejora de los procesos educativos en las salas cuna (SC) y los jardines infantiles (JI) VTF del territorio.

En la Red de Directoras de SC y JI, se le presentó a la profesional del SLEP un diagnóstico que daba cuenta de la ausencia de equipos multidisciplinarios y la falta de recursos para hacer frente a esta situación. Es en base a estas necesidades, que la profesional de área comienza un trabajo de articulación con otras redes activas dependientes de la SATP (Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico), para ir en apoyo de los establecimientos y de los equipos.

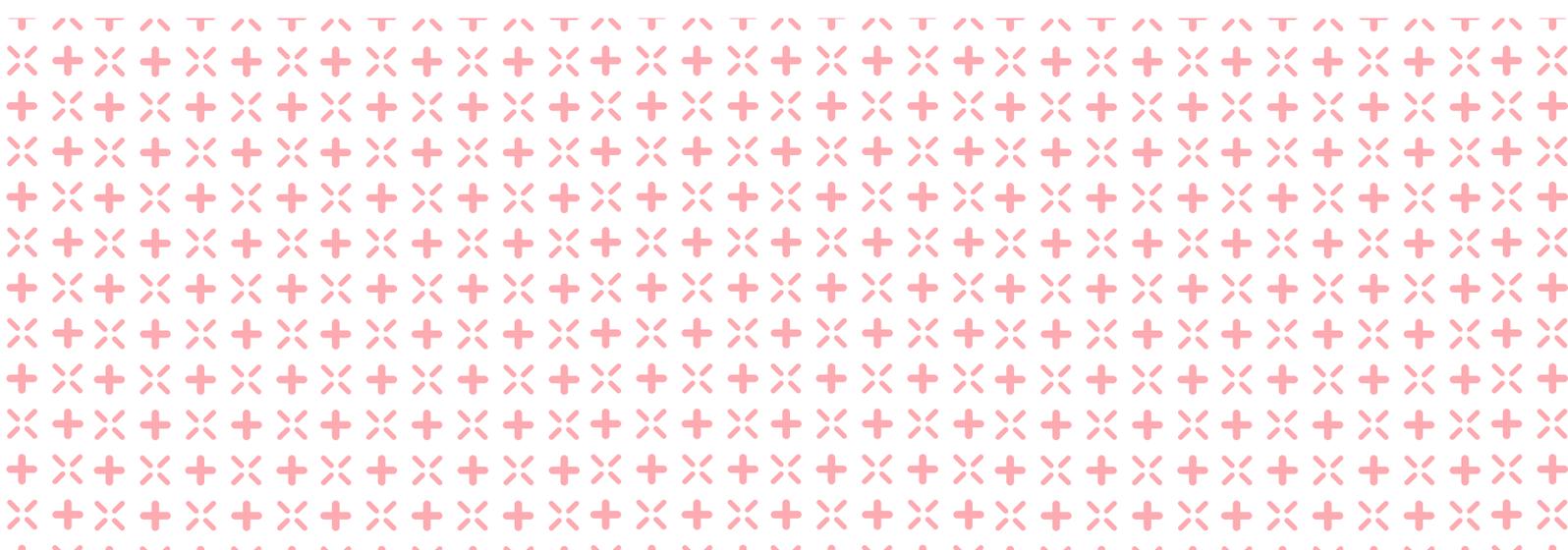
En este trabajo de articulación se logró la colaboración entre la SATP y las SC y JI a través de cuatro programas: Convivencia Escolar, Inclusión, Interculturalidad y Extraescolar. Por un lado, potenciaron capacidades en el personal docente o técnico, quienes luego lideraron los procesos con sus equipos. También, se involucraron directamente con las SC y JI, apoyando a niñas y niños. Por último, gestionaron materiales y desarrollaron experiencias educativas para las y los párvulos. La profesional de área cumplió un rol coordinador y mediador entre estos programas y la Red de Directoras, para hacer llegar la información y vincular a las profesionales idóneas para cada actividad planificada.

Desde la Red de Directoras se hizo una evaluación positiva al trabajo articulado, ya que ha significado nuevos recursos para los establecimientos, potenciar a los equipos y desarrollar capacidades en éstos. También, el trabajo de la red ha permitido dar a conocer las necesidades de las SC y JI, y crear un espacio para trabajar diversos temas pertinentes al nivel, relativos a lo técnico pedagógico. Se fue generado así, un espacio de confianza con la profesional del SLEP, quien fue un apoyo para las directoras.

Para la profesional de área territorial ha sido un trabajo muy gratificante, ya que, a pesar de no contar con los recursos, se ha podido avanzar en el desarrollo de las capacidades en los establecimientos, gracias a la colaboración y al trabajo articulado de otras redes dependientes de la SATP.



EXPERIENCIAS QUE BUSCAN DESARROLLAR EL LIDERAZGO PROFESIONAL EN LAS ESCUELAS



Servicio Local Barrancas

Talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar

Establecimientos	Escuelas, liceos, jardines y salas cuna, escuelas especiales
Actores que participaron directamente de la experiencia	<p>Equipos de gestión de todos los establecimientos del territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoras y asesores pedagógicos y formación integral SLEP • Convivencia Escolar, duplas psicosociales, coordinador extraescolar y PIE de los establecimientos, encargado de ciclo, otros profesionales docentes y asistentes, cuando corresponda
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas. • Uso de evidencia y datos para la mejora.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades. • Calidad integral.

Apoyando el desarrollo de liderazgo profesional en las escuelas La experiencia de los talleres para la gestión escolar en Barrancas

Los talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar

Los talleres pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar nacen en 2020 a partir de un diseño elaborado por las jefaturas de Mejora Continua luego de diagnosticarse que los equipos directivos de muchos establecimientos necesitaban fortalecer competencias que favorecieran una mejor gestión

escolar. Así, el objetivo de los talleres es proveer herramientas y metodologías, además de un modelaje para ponerlas en práctica, factibles de utilizar por parte de los equipos directivos para abordar diferentes temas con sus comunidades educativas.

Las asesoras son quienes realizan el contacto y las intervenciones directas con cada uno de los establecimientos a su cargo, organizadas en tres equipos que, en algunos casos, también incluyen la participación de otros actores del SLEP: jardines (4 asesoras), Educación Básica (7 asesoras) y Educación Media (3 asesoras). Cada una de las asesoras tiene asignado un número de escuelas y en cada taller abordan temas relacionados a la gestión de los establecimientos, apoyo a los directivos y acompañamiento en tareas cotidianas con foco en lo pedagógico, entre otros.

Anualmente, las etapas de trabajo son las siguientes:

1. A partir del trabajo previo y una consulta con los participantes, el SLEP, en conjunto con los equipos de gestión y asesores, hace un diagnóstico de las necesidades a trabajar con los establecimientos.
2. Según este diagnóstico, se define la implementación de talleres específicos para cada establecimiento o propuestas territoriales de abordaje de temáticas técnico pedagógicas.
3. Luego, con el apoyo de las jefaturas técnicas las asesoras planifican cada taller, determinando el objetivo, participantes a convocar, tiempo de duración, momentos de la actividad, tareas y productos. Habitualmente, los talleres son de una sesión y duran entre una y tres horas.
4. Finalmente, se ejecuta el taller en cuestión. Primero se presenta su objetivo y, de corresponder, se hace una activación de conocimientos previos, seguida del desarrollo de las temáticas a tratar y un cierre donde se deja registro consensuado de los desafíos, acuerdos y compromisos, cada uno con sus responsables y plazos.
5. Cuando los participantes y la asesora lo consideran necesario, se realizan nuevas sesiones para revisar el avance, alcance o impacto, necesidades de adaptación o transformación del trabajo.

Una estrategia para llegar a todos los establecimientos del territorio

En los últimos dos años, especialmente en 2021, se han implementado talleres pedagógicos que se desarrollan de manera territorial y en todos los niveles educativos orientados a promover lógicas de trabajo y sentidos comunes en el territorio. Estos talleres buscan atender a las necesidades y prioridades transversales determinadas por el SLEP para el territorio, en consideración de los focos recogidos desde los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), la

normativa ministerial y los requerimientos del sistema. Al mismo tiempo, los talleres son estructurados con un formato tipo, lo suficientemente flexible para que las asesoras puedan adaptarlos a las necesidades de los establecimientos y situaciones emergentes, siendo respuestas contextualizadas a sus requerimientos y condiciones. Así, en función del trabajo directo que las asesoras hacen con los establecimientos se van definiendo los temas a trabajar durante el año, el objetivo, la duración y participantes de los talleres.

Durante 2020 y dado el inicio de la pandemia, los talleres se enfocaron en temas socioemocionales, especialmente en generar espacios para la contención socioemocional tanto de estudiantes, funcionarios y familias. Durante 2021, el foco del trabajo ha estado en la formación integral y a nivel territorial se han desarrollado los siguientes talleres técnicos con todos los establecimientos:

- Taller para detección de necesidades formativas y actualización del Plan Local de Formación para el desarrollo profesional docente.
- Taller de análisis resultados DIA directivos.
- Jornadas de evaluación primer y segundo trimestre.
- Evaluación del estado de la co-docencia y planificación conjunta.
- Recomendaciones para mejorar las iniciativas destacadas 2020.
- Taller de análisis de resultados DIA intermedio.
- Orientaciones pedagógicas para la transformación de prácticas en el contexto híbrido.

Algunos de estos talleres han incluido a más actores de las comunidades educativas, además de equipos de gestión. Es el caso, por ejemplo, del taller para que los establecimientos construyeran de manera participativa su Plan Local de Formación, que incorporó a docentes.

Además, se han realizado talleres pedagógicos para identificar iniciativas pedagógicas destacadas, que en 2021 se focalizaron en el área de formación, convivencia y participación. Para ello, se crearon criterios y formas de trabajo, y se convocó a encargados de convivencia, inspectores y equipos directivos, entre otros. Como producto, se generaron fichas de visibilización de iniciativas destacadas en cada uno de los establecimientos del territorio, como una forma de fomentar la mejora continua desde sus fortalezas y no solo desde sus debilidades.

Desarrollo de capacidades y visión compartida en el territorio

Como señalan desde el SLEP Barrancas, **los talleres técnico pedagógicos de acompañamiento a la gestión escolar han demostrado ser una instancia provechosa para la reflexión y la construcción de una visión compartida dentro de las comunidades educativas y en el territorio.** “El modelaje ha servido”, afirma una de las asesoras del equipo de Enseñanza Básica, refiriéndose a que algunas escuelas han recogido el material de apoyo y las metodologías propuestas en los talleres para adecuarlos a su propia realidad. Asimismo, desde el equipo de asesoras a jardines infantiles, señalan que a través de conversaciones con los participantes ha sido posible ir evaluando el impacto de los talleres en los equipos. Principalmente, se destaca que existe una alta valoración de los talleres como una instancia para prepararse en ámbitos de gestión y ahondar en temas relevados, gracias a la mirada externa de las asesoras y que, de otra manera, pasarían inadvertidos. En este sentido, las asesoras observan una mayor autonomía de las comunidades educativas para implementar procesos de mejora de corto plazo ya que “uno va viendo un desarrollo efectivo de capacidades”. A la vez, se ha ido produciendo una diversidad de adaptaciones del modelo base propuesto en los talleres, según la realidad de cada establecimiento. Un ejemplo de esto son los talleres de análisis de datos, un área en el que el SLEP había identificado una gran debilidad entre los equipos directivos. A partir del análisis de resultados DIA, se definieron participativamente los objetivos de corto plazo y una metodología de trabajo en el establecimiento, que en el caso de varios directores se tradujo en la transmisión de sus aprendizajes en los consejos de profesores y la elaboración conjunta de estrategias de mejora concretas.

Un aspecto que desde el SLEP Barrancas se destaca como fundamental para una implementación exitosa de los talleres es su flexibilidad, en tanto la base de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) con que se planifican los talleres es lo suficientemente flexible para ser adaptado a las diferentes realidades, ritmos y necesidades de los establecimientos. De la mano con esto, ha sido crucial confiar en las capacidades de las escuelas y sus equipos directivos, pues son ellos quienes mejor conocen las dinámicas internas y problemáticas de sus establecimientos. Así, después de los talleres es el equipo directivo el que ve cómo utilizará en sus establecimientos los materiales y metodologías trabajadas. Otro aspecto destacado es la articulación entre la labor de las asesoras y los profesionales de otras áreas del SLEP. Esto es algo que no solo los directores han manifestado agradecer, también es visto desde el SLEP como algo que nutre a las unidades de la Subdirección que participan en la planificación de los talleres, pues así logran tener una mejor comprensión de las dinámicas que tienen lugar en las escuelas. De esta manera, se obtiene “una planificación hecha desde la realidad”.

En términos organizacionales, se proyectan cambios para los talleres de

acuerdo a la nueva orgánica recientemente aprobada para la Subdirección, apuntando a la mejora continua del SLEP. En específico, habrá dos equipos: uno de acompañamiento técnico, donde están las asesoras a cargo de implementar los talleres; y otro a cargo del diseño de los talleres, asociado al área de Mejora Continua del SLEP. Manteniendo la lógica de que los insumos de los asesores sean fundamentales para el diseño, la unidad de diseño contempla procesos de validación y pilotaje con ellos. Se espera que esta reestructuración permita mejorar los procesos y alivianar la carga laboral de las asesoras, que actualmente tienen la responsabilidad de diseñar, implementar y evaluar los talleres.

Servicio Local Huasco

Fortalecimiento del liderazgo pedagógico

Establecimiento	Escuela Gregorio Castillo Marín
Actores que participaron directamente de la experiencia	Marilyn Rojas González, directora Leonardo Cruz Chávez, asesor Técnico Pedagógico
Año de inicio de la experiencia	2020
Extensión temporal de la experiencia	2020-2021
Estrategia	Asesoría directa
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	i. Dimensiones Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes ii. Capacidades trabajadas (Subdimensiones) Uso de datos iii. Procedimientos que se llevan a cabo Ciclo de acompañamiento
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas• Uso de evidencia y datos para la mejora
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad

Desde que iniciaron su labor, los profesionales del equipo de Asesoría Técnico Pedagógica (SLEP Huasco) se han preguntado sobre cómo hacer que las escuelas incorporen los procesos de acompañamiento en sus rutinas habituales. Una oportunidad para innovar en el acompañamiento surgió dadas las particulares características de la Escuela Gregorio Castillo Marín. Por una parte, se trata de un establecimiento que tradicionalmente ha obtenido resultados académicos positivos. Por otra parte, es el centro educacional con mayor matrícula en la provincia y cuenta con un amplio, diverso y experimentado equipo de gestión.

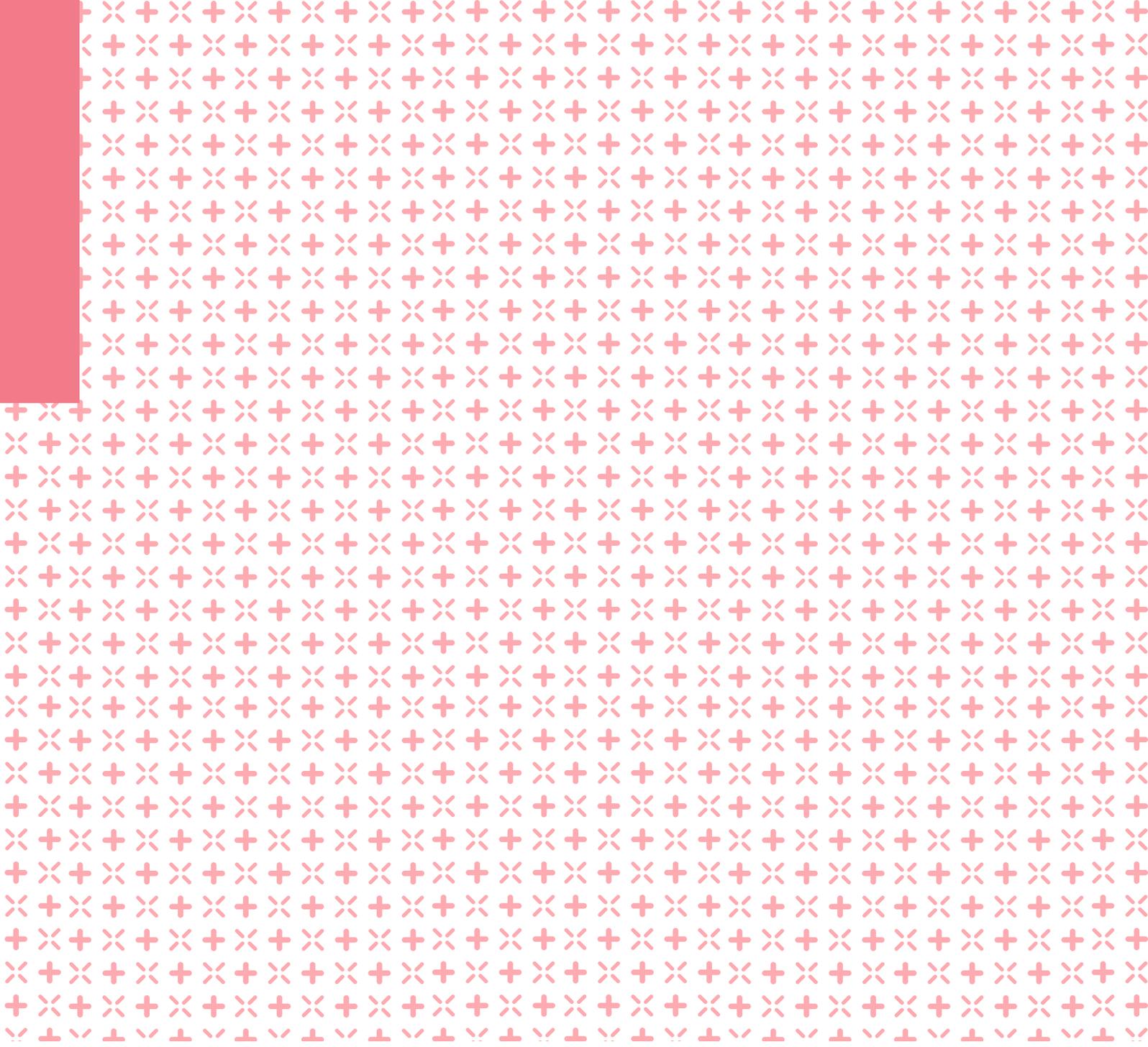
Finalmente, existe una directora altamente motivada, que constituye un referente de liderazgo para el equipo técnico de la escuela.

En el SLEP Huasco, aquellos establecimientos que tienen un desempeño medio o alto reciben un acompañamiento de periodicidad mensual. Dado lo anterior, la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico consideró que esta modalidad resultaba adecuada para instalar un tipo de asesoría que relevara el rol de líder pedagógico de la directora. El desafío era que ella se "hiciera cargo" de implementar el Plan de Acompañamiento Técnico (levantado desde el SLEP).

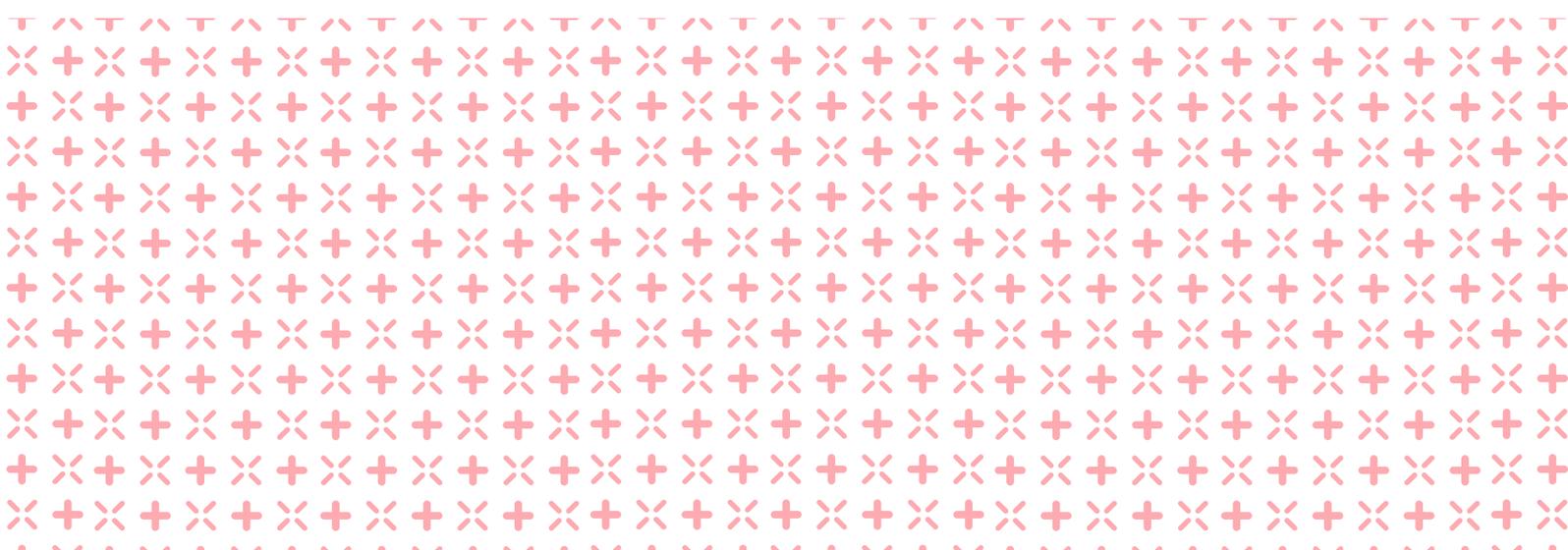
Luego de un diagnóstico en que el equipo de gestión identificó el uso de datos como un ámbito a fortalecer en la escuela, se comenzó a trabajar conjuntamente con la directora en el desarrollo de espacios de formación. Así, el asesor preparaba materiales respecto a estrategias de uso de datos y se reunía con la directora para traspasarle conocimiento y discutir los contenidos. Luego, estas materias eran abordadas en una sesión de trabajo con los integrantes del equipo técnico. Ese espacio era presentado y conducido por la directora, mientras que el asesor se limitaba a intervenir en la sección de entrega de contenido técnico o teórico. Esta aproximación buscaba empoderar a la directora como referente pedagógico de la escuela y que el proceso de uso de datos fuera incorporado por los integrantes del equipo de gestión, independiente de la presencia de los asesores técnicos. El proceso de formación, liderado por la directora, se desarrolló en 9 sesiones.

A futuro, se espera generar rutinas de uso de datos a cargo de la UTP, de modo que se institucionalicen los procesos en el establecimiento, no se requiera asesoría regular en esta materia y que su uso sea monitoreado desde el equipo técnico de la propia escuela.

Esta iniciativa subraya la importancia de considerar las características particulares de cada centro educacional para definir las estrategias y estilos de apoyo más pertinentes. Más aún, invita a reflexionar sobre cómo incentivar el mejoramiento continuo en escuelas que se encuentran en una posición fortalecida en cuanto a su desempeño educativo.



EXPERIENCIAS QUE PROMUEVEN EL TRABAJO CONJUNTO ENTRE ESCUELAS



Servicio Local Andalién Sur

Colaboración y trabajo en red en educación parvularia

Establecimientos	Red de Directoras de Jardines Infantiles y Salas Cuna
Actores que participaron directamente de la experiencia	Roxana Zuloaga, asesora UATP Doris Navarrete, asesora UATP Directoras de los 12 jardines infantiles y salas cuna del SLEP Andalién Sur
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Colaboración y trabajo en red.

Educación de calidad en la primera infancia Experiencia de trabajo en Red de Directoras de Salas Cuna y Jardines Infantiles en Andalién Sur

La Red de Directoras de Salas Cuna y Jardines Infantiles SLEP Andalién Sur tiene como propósito fortalecer el desempeño y mejorar la calidad educativa de las salas cuna y jardines infantiles del territorio, por medio de una práctica sistemática de trabajo colaborativo entre todas sus directoras y equipos educativos, y de vinculación efectiva con otros actores del sistema relacionados con este nivel educacional.

En la red participan los 12 jardines infantiles y salas cuna de las 4 comunas que integran el Servicio Local Andalién Sur de la Región del Biobío: Concepción, Chiguayante, Hualqui y Florida.

Los inicios del trabajo en red

La Red de Directoras de Salas Cuna y Jardines Infantiles nació con el inicio del funcionamiento del SLEP Andalién Sur, a comienzos del año 2020, como eje central de la estrategia de apoyo a las salas cuna y jardines infantiles del territorio, producto de la iniciativa y el compromiso del equipo de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP).

De esta manera, el equipo del nuevo SLEP Andalién Sur emprendió un proceso de involucramiento con los equipos de los diferentes establecimientos del territorio. Se entrevistó con las directoras de los jardines infantiles y salas cuna, a objeto de conocer sus realidades, establecer confianzas y dar a conocer el Nuevo Sistema de Educación Pública, el rol de los SLEP y la función de las UATP en éste. Fue así como quedó en evidencia la precariedad del carácter unidocente o bidocente de la mayoría de los establecimientos de Educación Parvularia, el aislamiento que existía entre ellos y la fuerte necesidad de acompañamiento y actualización de sus equipos.

Habiendo logrado establecer vínculos de mayor conocimiento, cercanía y confianza, en marzo de ese año, se inició un trabajo sistemático de acompañamiento a las directoras y los equipos profesionales de las 12 salas cunas y jardines infantiles, en base a encuentros personales de asesoría directa y a reuniones mensuales virtuales con todas ellas.

La implementación de las reuniones de la UATP con el conjunto de directoras buscó establecer una instancia permanente de trabajo colaborativo y de aprendizaje entre todos los equipos educativos, mediante la comunicación directa, focalizada y rápida con quienes los conforman, propiciando la coordinación periódica y actualizada entre los actores vinculados a Educación Parvularia, tanto a nivel interno (SLEP Andalién Sur) y externo, tales como: Subsecretaría de Educación Parvularia, Superintendencia de Educación, Intendencia de Educación Parvularia, Junji y Agencia de Calidad de la Educación, entre otros.

Durante estos encuentros de trabajo en red, a la luz del Modelo de Desarrollo de Capacidades para la Educación Parvularia (MDCEP), de los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia (EIDEP) y de los resultados del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID) auto aplicado en cada institución y en coherencia con los PEI y PME de todas ellas, se llevó a cabo con las directoras un trabajo participativo que permitió priorizar las necesidades compartidas de mejoramiento y establecer un plan de trabajo conjunto. Ello hizo posible el lanzamiento formal de la Red de Directoras de Jardines Infantiles y Salas Cuna SLEP Andalién Sur, en el mes de julio de 2020.

Organización del trabajo

Las reuniones de la Red se desarrollan virtualmente y en forma mensual con temáticas técnico pedagógicas, de acuerdo con la planificación establecida y priorizadas según el resultado de una encuesta aplicada a las directoras. En ocasiones, dependiendo del objetivo, también participan educadoras de párvulos, técnicos de Educación Parvularia y auxiliares de servicio de los centros educativos. Además de estas reuniones mensuales, se realizan otras de carácter extraordinario con una convocatoria más acotada, de acuerdo con necesidades y temáticas emergentes.

La modalidad de trabajo es fundamentalmente participativa. A partir de la presentación de una asesora técnica del SLEP o un invitado o invitada externo, se propicia la reflexión sobre las propias prácticas de gestión y educativas y la retroalimentación recíproca positiva, no sólo desde la asesora de la UATP. Las directoras tienen la tarea de transferir a sus equipos y comunidades educativas la información y los aprendizajes producto del trabajo realizado en las reuniones de la Red para el desarrollo de capacidades. La estrategia de asesoría técnica de trabajo en red se va complementando con el acompañamiento directo que realiza la asesora UATP con cada directora, de acuerdo con el diagnóstico particular y el PME institucional.

Aunque las reuniones de la Red tienen un foco técnico pedagógico, en ocasiones también se han concentrado en apoyar a los equipos de los centros educativos en asuntos administrativos y operacionales, haciendo participar al asistente financiero del SLEP.

También la Red ha sido un espacio valioso de colaboración entre los jardines infantiles y salas cuna, en el que se han compartido buenas prácticas, materiales pedagógicos, recursos materiales, e incluso se ha dado la experiencia de cooperación mutua en ámbitos no planificados, como ha sido ayudar a cubrir temporalmente necesidades de personal, por un sentido de identidad común y el interés por brindar la atención que requieren los niños y niñas, cualquiera sea el centro que los atiende.

Durante 2020, las reuniones estuvieron particularmente focalizadas en actualizar a las directoras de todos jardines infantiles y salas cuna en las nuevas políticas educativas para el nivel Educación Parvularia. Si bien en la Red se busca trabajar y potenciar en los equipos todas las dimensiones del MDCEP, durante el primer semestre de 2021 se dio énfasis en la dimensión de liderazgo y gestión estratégica junto a sus 4 subdimensiones.

Un espacio de confianza y colaboración

No se ha realizado una evaluación formal de los resultados de esta práctica, sin embargo, el trabajo realizado el año 2020 en la Red de Directoras de Jardines Infantiles y Salas Cuna fue valorado positivamente por las participantes, determinando su continuidad en 2021. Del tiempo que lleva desarrollándose la práctica, destacan especialmente la actualización en la política y normativas del nivel Educación Parvularia, el espacio de confianza y colaboración logrado entre directoras y establecimientos, y la reflexión sobre las prácticas directivas.

Desde el equipo de asesoras de la UATP valoran también, cómo la práctica ha contribuido a desarrollar en las directoras un sentido de pertenencia al SLEP y una identidad común como Red de Jardines Infantiles y Salas Cuna. Asimismo, señalan observar mejoras en las prácticas directivas, como mayor proactividad para la resolución de conflictos, mejor trabajo de equipo al interior de cada establecimiento y una mayor profesionalización de la gestión directiva.

La Red incluso se ha convertido en un espacio de apoyo y contención: **“las directoras claramente valoran el espacio de la Red. Ya es una necesidad de ellas”, “plantearon que se mantuvieran las reuniones mensualmente”, “hay un buen nivel de confianza, incluso afloran las emociones”**

Respecto de los aspectos que favorecen el desarrollo de esta práctica, desde el equipo de la UATP hacen especial énfasis en:

- La importancia de la etapa inicial de involucramiento, como elemento inicial y central para desarrollar una relación que favorezca un ciclo de mejora continua. Es fundamental dar el tiempo que se requiera para conocerse con las directoras y a sus equipos profesionales y establecimientos, de modo de desarrollar las confianzas y apertura que posibiliten el trabajo posterior.
- El compromiso, motivación, dedicación y liderazgo de la asesora UATP.
- Que las acciones que se realicen nazcan de un diagnóstico y un plan de acción elaborados participativamente, y que respondan a las necesidades percibidas y priorizadas por las directoras.
- La reflexión que se realiza sobre las propias prácticas a partir del Modelo de Desarrollo de Capacidades, en un clima de confianza y con retroalimentación positiva, destacando los logros y avances de las directoras y las instituciones.

En relación con las dificultades y obstáculos observados, señalan:

- El contexto de pandemia que ha restringido la riqueza que da el contacto presencial directo para el trabajo grupal y para una buena retroalimentación.

- Problemas de conectividad en algunos sectores. Esto se pudo abordar desde el SLEP, entregando banda ancha cuando se requería, y con mayor flexibilidad para ajustar los horarios de reunión al momento de mejor conectividad de las directoras.
- Falta de tiempo e interrupciones experimentadas por directoras, especialmente aquellas de establecimientos unidocentes.

Proyección

Convencidas del aporte de esta experiencia al proceso de acompañamiento de los jardines infantiles y salas cuna, las asesoras de la UATP proyectan mantener y potenciar la Red a futuro, avanzando hacia un mayor trabajo presencial, comenzando con la jornada de evaluación y planificación de la Red, programada para enero de 2022. Como un modo de involucrar más a cada equipo profesional, y de conocer mejor la realidad de cada institución, se pretende realizar las sesiones 2022 en los diferentes jardines infantiles y salas cuna, de manera rotativa y aumentar la participación en ellas de otros profesionales de cada centro educativo.

Además, se incorporará sistemáticamente la realización de pasantías entre establecimientos a fin de conocer prácticas destacadas que ayuden a mejorar aspectos formativos y de gestión descendidos en cada centro educativo.

Durante 2022 se enfatizará en temáticas relacionadas con las prácticas de calidad en el aula, priorizando la dimensión de gestión pedagógica y bienestar de niños y niñas del MDCEP. La intención es poder definir indicadores asociados al trabajo de desarrollo de capacidades en este ámbito para realizar una evaluación formal de resultados. También se implementará con las directoras la evaluación periódica de las actividades realizadas en la Red, con el propósito de fomentar un ciclo de mejora continua.

Servicio Local Atacama

Trabajo colaborativo para solicitar el reconocimiento oficial

Establecimientos	Red de Jardines VTF
Actores que participaron directamente de la experiencia	Karen Jensen, asesora UATP Monserrat Díaz, asesora UATP Iris Asenjo, Planificación y Control de Gestión SLEP Directoras de los 19 jardines infantiles VTF del SLEP
Año de inicio de la experiencia	2021
Extensión temporal de la experiencia	Inicio agosto 2021 y planificado hasta junio 2022
Estrategia	Trabajo en red
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	i. Dimensiones Liderazgo y gestión estratégica ii. Capacidades trabajadas (Subdimensiones) Planificación estratégica y visión compartida iii. Procedimientos que se llevan a cabo Involucramiento, levantamiento de un diagnóstico efectivo y participativo, planificación y ejecución.
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas• Promover el trabajo conjunto entre escuelas• Uso de evidencia y datos para la mejora
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Colaboración y trabajo en red• Mejora continua de la calidad

La red de jardines VTF, acción contemplada en el plan global del SLEP Atacama, inicia su trabajo en mayo de 2021.

Esta experiencia se trata de un trabajo focalizado, desarrollado de manera colaborativa y participativa, en reuniones mensuales de la Red de Jardines Infantiles VTF del SLEP, con la finalidad de instalar capacidades y procesos de gestión, y de realizar acciones que permitan revisar los elementos técnico pedagógicos y normativos que debe incluir la carpeta pedagógica requerida para la solicitud de Reconocimiento Oficial (RO) y que tienen que cumplir 18 de los 19 jardines del SLEP.

Las asesoras de la UATP estructuran un plan de trabajo, convocan a las directoras y sus equipos, coordinan y preparan acciones de información técnica sobre el proceso de postulación al RO, e incentivan intercambio de información y buenas prácticas entre los establecimientos en el proceso de preparación de las carpetas. Con el propósito de facilitar un trabajo focalizado y más participativo se organizaron 6 grupos de establecimientos, agrupados según sus características, los resultados mostrados por el DID y el nivel de avance en el proceso, los que trabajan en forma telemática.

El trabajo en red es complementado con intercambio de información e interacciones espontáneas entre las directoras, y con visitas periódicas de asesoría directa a cada establecimiento para dar una orientación específica a cada directora y su equipo y revisar los avances en el proceso.

Servicio Local Barrancas

Redes de mejoramiento educativo para directivos, docentes y asistentes de la educación

Redes de Mejoramiento Educativo Barrancas	
Establecimientos	5 redes de directivos SLEB 7 redes de docentes SLEB 3 redes de asistentes de la educación SLEP
Actores que participaron directamente de la experiencia	<ul style="list-style-type: none">• Facilitadores técnico pedagógicos del SLEP• Facilitadores de desarrollo profesional del SLEP• Participantes de las redes:<ul style="list-style-type: none">• Directivos• Docentes, y/o• Asistentes de la educación
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad.• Colaboración y trabajo en red.

Redes de Mejoramiento Educativo

Promoviendo la colaboración para la mejora continua mediante el trabajo en red

El origen de las Redes de Mejoramiento Educativo en Barrancas

El trabajo en red en el SLEP Barrancas comienza en 2020 por el mandato de la Ley 21.040 que dictamina propiciar espacios de trabajo colaborativo entre establecimientos a fin de que se conformen comunidades de aprendizaje. Así, el objetivo de las redes es constituirse en espacios de desarrollo profesional a partir del intercambio de experiencias y prácticas, en las que el aprendizaje obtenido en estos espacios puede ser ajustado a las realidades de los distintos establecimientos.

Durante 2020, el SLEP realizó un proceso de revisión bibliográfica y recolección de información sobre experiencias en red para generar un modelo y metodología de trabajo para la conformación de redes en el Servicio Local. Actualmente trabajan con base en este modelo.

En términos operativos, cada red cuenta con 3 actores clave:

- Facilitadores técnicos del SLEP: Son profesionales de la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico a cargo de organizar y convocar a las redes a realizar al menos cinco sesiones entre marzo y septiembre de cada año, las que, hasta ahora, se han desarrollado en su mayoría de manera virtual. Los facilitadores tienen la tarea de sistematizar cada sesión con el objetivo de hacer seguimiento y retroalimentación al trabajo de la red para su fortalecimiento.
- Coordinador interno: Es elegido por los participantes y está a cargo de la conducción de las reuniones en conjunto con el facilitador técnico del SLEP. Se reúnen antes de cada sesión para planificarla.
- Facilitador de desarrollo profesional del SLEP: Es quien acompaña a los facilitadores técnicos de las redes para la mejora en su gestión, a fin de que dichos espacios sean con foco en el desarrollo profesional de sus participantes.

Los objetivos específicos de cada red y cómo se abordan son establecidos por los mismos participantes, con el propósito de enfocar el trabajo en temas que les son relevantes y también, para que vayan teniendo autonomía respecto de la coordinación del SLEP. En la última sesión de cada red, se efectúa un proceso de evaluación orientado a generar mejoras para el año siguiente.

Para 2021, el SLEP Barrancas cuenta con 15 redes, cada una convocada a trabajar en torno a las temáticas propuestas por el grupo convocado:

- Equipos directivos: Red de Directoras de Jardines, Red de Establecimientos de Básica, Red de Establecimientos de Media, Red Coordinadores PIE y jefes UTP, jefes de Departamento Técnico Profesionales.
- Asistentes de la educación: Red de Duplas Psicosociales, Red de Convivencia Escolar, Red de Terapeutas Ocupacionales.
- Docentes y educadoras de párvulos: Primer Ciclo de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas Básica, educadoras de párvulos, encargados de Formación Ciudadana, Formación Integral, Ciencias y Tecnología, docentes TP.

Estas redes fueron definidas por el SLEP a partir de un diagnóstico que contempló la revisión bibliográfica y el levantamiento de información por medio de una consulta con facilitadores que antes del año 2020 estaban a cargo de realizar talleres con las comunidades educativas. Es así como se identificó una serie de necesidades a las que el SLEP podía aportar.

Red de docentes TP: fortaleciendo la Educación Técnico Profesional en el territorio

Un ejemplo destacado por el SLEP es la Red de docentes TP, conformada por profesores que imparten módulos de Educación Técnico Profesional de Enseñanza Media de cuatro establecimientos del territorio: tres exclusivamente TP y uno polivalente. Junto con la Red de directivos TP, esta red se enmarca en la línea estratégica del Plan Estratégico Local (PEL) de fortalecimiento de la educación TP. El caso de la Red de docentes TP ilustra las etapas de desarrollo que siguen todas las redes del servicio: proceso de diagnóstico, constitución de la red, desarrollo de acciones y un producto final.

El diagnóstico que da origen a esta red es la percepción de una baja valoración hacia la educación TP respecto a la Científico-Humanista en el territorio, por lo que el objetivo original de la Red es generar un espacio de encuentro entre docentes donde se pudieran relevar las necesidades que los establecimientos tenían en común y a partir de ahí, tomar decisiones. Esta Red tiene 4 facilitadores técnicos que representan a cada una de las comunidades educativas, lo que ha facilitado la bajada de información desde el SLEP. En su primera sesión, a inicios de 2021, los participantes escogieron a un docente como coordinador interno y definieron el objetivo a trabajar ese año, que fue organizar la Semana TP territorial. Esta instancia, dirigida a motivar y entregar información para que los alumnos prosigan sus estudios de Educación Media en liceos TP del territorio, se había estado celebrando los últimos dos años, pero con poca participación de parte de los estudiantes. Por ello, los docentes decidieron hacer una consulta con estudiantes sobre sus necesidades e intereses para la semana TP.

A partir de una sesión de inducción sobre construcción de encuestas y procesamiento de datos dirigida por una de las facilitadoras, los profesores confeccionaron conjuntamente una encuesta, que fue luego respondida por alrededor de un 60% de los jóvenes. En la siguiente sesión, las dos asesoras de la Red mostraron los datos aportados por la encuesta y en base a ellos, fueron creadas comisiones para diseñar propuestas para la planificación de la Semana TP. Por ejemplo, los estudiantes declararon que querían información que potenciara su trayectoria postsecundaria, por lo que un grupo de docentes se encargó de hacer vínculos con instituciones de Educación Superior para dar charlas informativas sobre las postulaciones del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (FUAS) y las especialidades a las que podían postular, entre otros aspectos vocacionales. Los estudiantes también manifestaron querer instancias de entretención y concursos donde mostrar su especialidad, entonces otro grupo de docentes se encargó de generar plataformas digitales y crear concursos. Para

estos últimos, desarrollaron bases y requisitos de postulación, como por ejemplo, que no estaba permitido menoscabar a sus pares o usar materiales tóxicos. También consiguieron donaciones para comprar premios y establecieron un mecanismo que incluyó una rúbrica de evaluación para que un grupo de docentes representantes eligieran a los estudiantes ganadores.

Los aprendizajes de la experiencia

“El trabajo en red es interesante cuando se entiende que las necesidades parten desde las escuelas. Porque si bien cada escuela tiene su identidad, tienen varios puntos en común. Y cuando se encuentran, se genera un círculo virtuoso donde todos aprenden de todos”.

“Las primeras dos sesiones de las redes en 2020 eran momentos catárticos pero los mismos participantes mencionaron que les hacía muy bien para reconocer que no están solos en esto. Y luego viene la pregunta de qué hacemos. Si los 54 profesores compartimos la misma problemática, debemos ser capaces de buscar una solución”.

Con dos años de implementación, desde el SLEP Barrancas se expresa gran entusiasmo con el proceso de puesta en práctica de las redes de mejoramiento, sobre todo por el alto nivel de participación de los actores convocados. Ello se visualiza, por ejemplo, en que la mayoría de las redes ha realizado más de las cinco sesiones mínimas solicitadas por el SLEP. Además, se observa que las redes han permitido la construcción de comunidades de aprendizaje entre establecimientos con características similares. La organización de la Semana TP por la Red de docentes TP es una buena muestra de ello, en tanto todo el proceso de planificación de la actividad permitió a los participantes aprender herramientas concretas (por ejemplo, confeccionar encuestas) y habilidades para el trabajo colaborativo en función de atender a necesidades comunes entre escuelas y liceos.

Asimismo, la incorporación en las redes está fortaleciendo las comunidades de aprendizaje y la instalación de capacidades al interior de los establecimientos. A partir de conversaciones con directores, desde el SLEP perciben que los aprendizajes de las sesiones se han expandido a otros actores de las comunidades escolares, ya que los docentes que participan de redes luego comparten sus aprendizajes en la instancia de reflexión pedagógica. La instalación de las redes en el trabajo de las escuelas también se visualiza en que la mayoría de los planes de Mejoramiento Educativo de los centros educativos del territorio han incorporado esta práctica como una acción para el desarrollo profesional y la mejora continua.

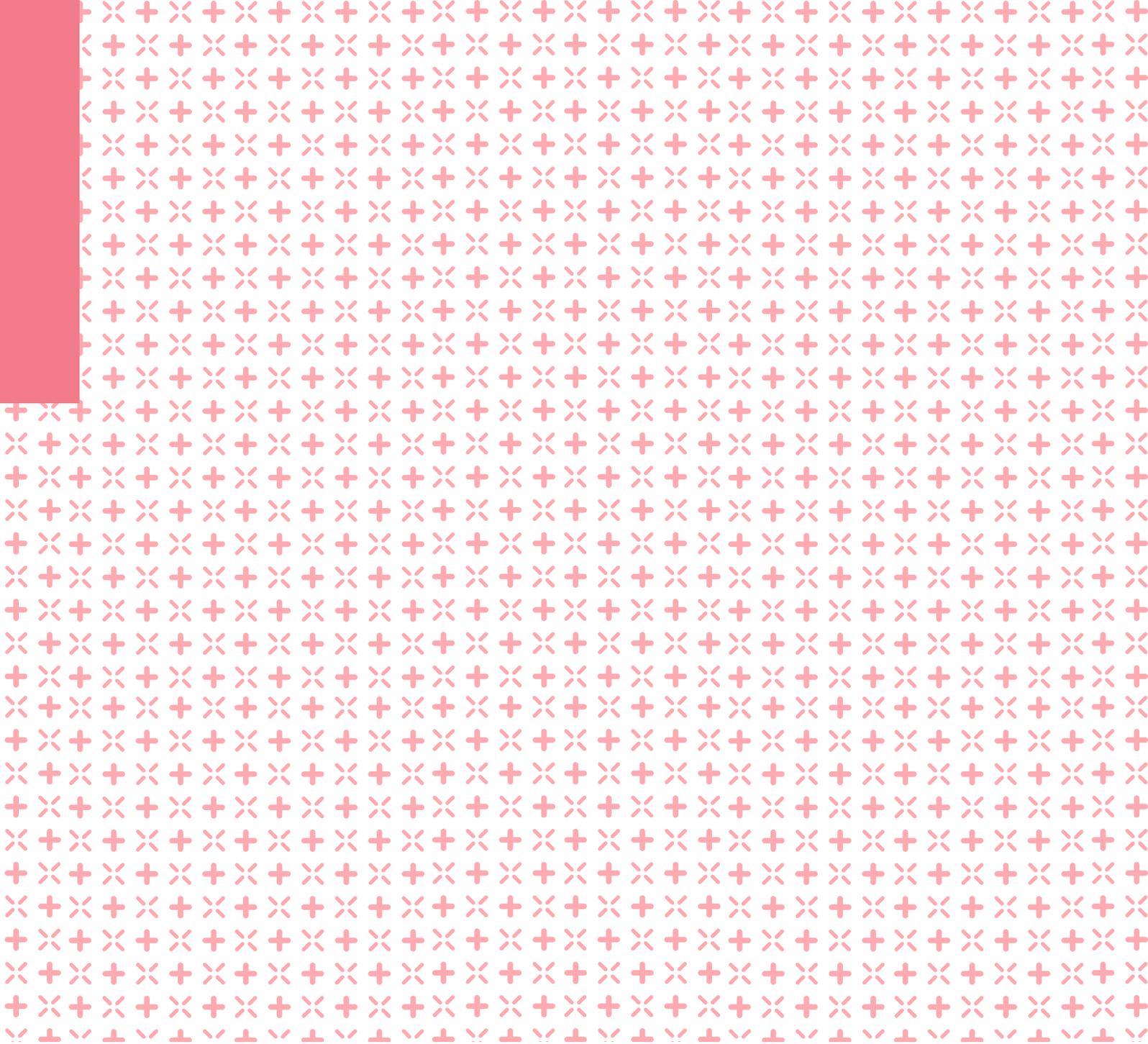
Algunos aspectos que desde el SLEP Barrancas son destacados como fundamentales para la implementación de las redes son, en primer lugar, que el objetivo de éstas sea definido por los actores involucrados, pues ello genera motivación y compromiso a participar de las sesiones. Por esa razón, la

implementación de esta práctica no requiere de una elaborada estructuración previa, pues son los participantes convocados quienes van creándola. Por lo mismo, el rol de los coordinadores internos es clave, en tanto son ellos quienes van dotando a cada red de autonomía y continuidad. Ante la posibilidad de replicar las redes en otros SLEP, una facilitadora de la Red de docentes TP advierte que el único requisito para los coordinadores es que tengan compromiso y motivación, pues las habilidades de liderazgo las pueden ir desarrollando poco a poco.

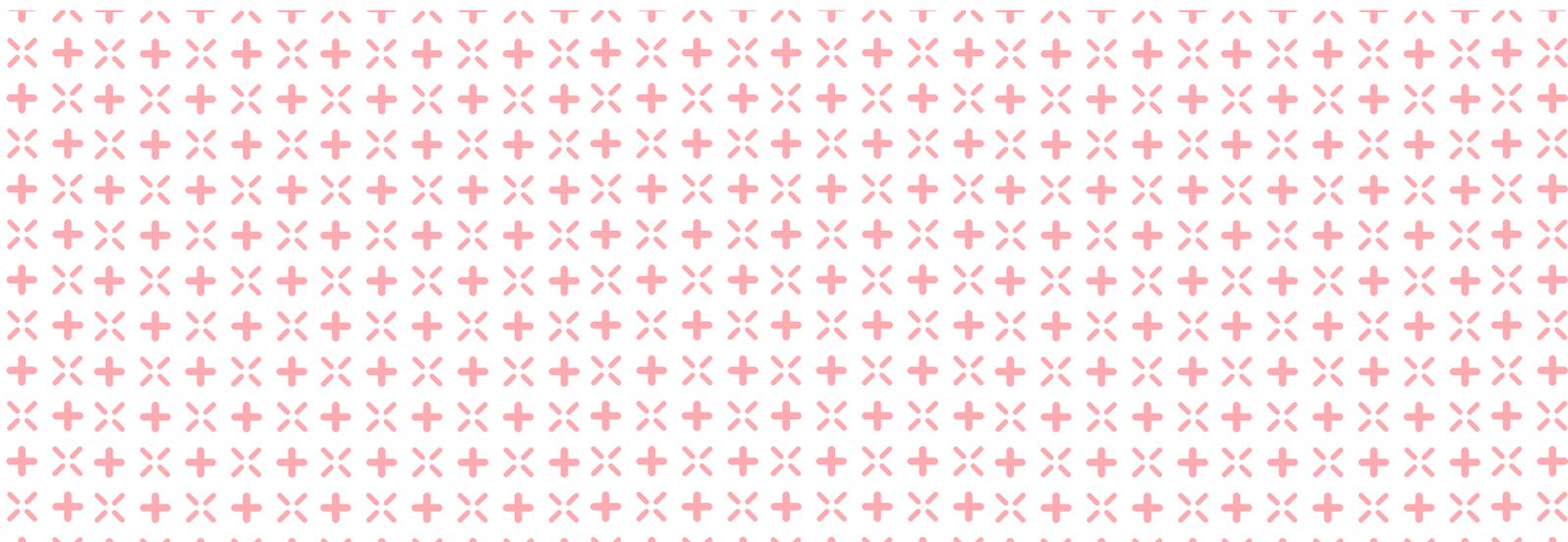
Actualmente, el SLEP Barrancas está en proceso de definir la proyección de sus redes de mejoramiento. Esta proyección se realiza con base a una evaluación a fin de año donde las redes son clasificadas de acuerdo con su evolución, si se encuentran en una etapa inicial, de desarrollo, consolidación o en declive. Uno de los aspectos clave a evaluar es si las redes han logrado constituirse como comunidades de aprendizaje capaces de contribuir a la modificación de la práctica directiva, docente o de asistente de la educación (dependiendo de la red en cuestión). De acuerdo a este diagnóstico, el SLEP define si se harán ajustes. Por el momento, se están sosteniendo conversaciones con los facilitadores técnicos para identificar sus percepciones acerca del funcionamiento de las redes y en enero de 2022 se ejecutará una reunión de reflexión de cada red. Si bien es necesario esperar a estos insumos, el SLEP anticipa la ampliación de 15 a 18 redes para 2022. También se ha identificado que, si bien las redes son de participación voluntaria, es necesario que la Red de Formación Ciudadana comience a ser obligatoria pues los temas que se trabajan en ella son de alta relevancia para cumplir con la normativa y el Plan Estratégico Local. Asimismo, se prevé la necesidad de generar una mejor articulación con otras áreas de la Subdirección del SLEP, como son monitoreo, seguimiento y desarrollo profesional, para que éstas puedan fortalecer sus vínculos con los establecimientos y así profundizar su aporte a la gestión institucional de los mismos. Por su parte, los objetivos específicos de cada red y sus temas a trabajar en 2022 serán definidos conjuntamente por los mismos participantes de acuerdo a las necesidades de sus establecimientos.

Un importante desafío que se visualiza para 2022 dice relación con el regreso a clases presenciales y la jornada escolar completa, lo que probablemente incrementará la carga laboral de los participantes, lo que podría afectar su nivel de participación en las redes. De la mano con esto, el SLEP tiene el desafío de definir cómo complementar las modalidades presenciales y remotas de realización de las sesiones, probablemente mediante un formato híbrido, para lo cual es necesario identificar qué modalidad favorece mejor cada tipo de actividad y considerar las preferencias de los participantes.





**EXPERIENCIAS QUE PROMUEVEN
EL DESARROLLO CONTINUO DE LOS
ESTABLECIMIENTOS DEL SERVICIO LOCAL**



Servicio Local Chinchorro

Conociendo los estándares indicativos de desempeño de educación parvularia

Establecimientos	Red Jardines VTF SLEP Chinchorro
Actores que participaron directamente de la experiencia	<p>Lorena Moreno, asesora UATP</p> <p>Directoras de 11 jardines infantiles del SLEP Chinchorro</p>
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo. • Familia y comunidad. • Gestión pedagógica. • Gestión de recursos.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas. • Promover el desarrollo continuo.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.

La Educación Parvularia de Chinchorro se articula con la política educativa

El propósito de la iniciativa “Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño” fue entregar a las encargadas de jardines infantiles VTF del SLEP Chinchorro, herramientas para fortalecer y movilizar sus capacidades de liderazgo y gestión pedagógica a partir del conocimiento y la aplicación de los elementos centrales del marco orientador que ofrece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para la Educación Parvularia.

En esta iniciativa participaron las directoras de los 11 jardines infantiles que componen la Red del SLEP Chinchorro, todos pertenecientes a la comuna de Arica.

El origen de la experiencia

Cuando la encargada de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico para los jardines infantiles del SLEP Chinchorro comenzó, a inicios del año 2020, el proceso de involucramiento con los establecimientos del territorio, uno de los

principales aspectos deficitarios detectados en todos ellos, fue la ausencia o desactualización de las herramientas de evaluación y planificación para desarrollar una adecuada gestión estratégica y curricular.

A las necesidades que se desprendían de ese diagnóstico preliminar, se sumó el considerar que para inicios de 2021 estaba planificada la primera auto aplicación del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID), como herramienta orientadora para propiciar en las comunidades educativas de jardines infantiles la reflexión y la mejora continua en torno a las dimensiones y subdimensiones de la gestión pedagógica definida en sus Estándares Indicativos de Desempeño (EID).

Por esta razón, en el trabajo que se realizó con la Red de Jardines Infantiles en el segundo semestre de 2020, se dio prioridad a la ejecución de acciones para la actualización en instrumentos de gestión, enfatizando la capacidad para desarrollar procesos de planificación que consideren la evaluación como parte integradora del proceso. Con este fin, se planificó el taller "Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño para la Educación Parvularia" (EIDEP).

Jornadas de reflexión a partir de los Estándares Indicativos de Desempeño

La experiencia, fundamentalmente se planificó y desarrolló en tres etapas, ejecutadas a fines de 2020.

En primer lugar, en el espacio mensual de trabajo habitual de la Red de Jardines Infantiles, se organizó una jornada virtual en la que participaron las 11 directoras. En ella, la asesora UATP expuso y propició la reflexión grupal sobre los EIDEP y todos sus componentes, profundizando en cada dimensión, sus subdimensiones, las rúbricas asociadas a ellos con sus indicadores y los diferentes niveles de desarrollo. Asimismo, se explicaron y revisaron ejemplos de cómo se entiende un estándar y cómo los indicadores y medios de verificación permiten determinar el nivel de desarrollo alcanzado: débil, incipiente satisfactorio y avanzado.

La segunda etapa del proceso fue realizada luego del taller y tuvo como énfasis la aplicación de lo aprendido en la jornada previa. De esta manera, en base a su apreciación sobre cada establecimiento, la asesora UATP designó a cada jardín infantil una de las dimensiones de los EIDEP, considerando las características de su gestión curricular y el que se tratara de un ámbito donde mostraran tanto aspectos logrados como aspectos descendidos. La finalidad era que los equipos profesionales de los jardines eligieran una de las subdimensiones de la dimensión asignada, para luego desarrollar un ejercicio de autoevaluación y de reflexión sobre la realidad de su unidad educativa en ese ámbito en particular, analizando los indicadores y medios de verificación correspondientes. El trabajo fue llevado a cabo por el equipo de cada establecimiento en reuniones presenciales, con el apoyo y la asesoría directa de la asesora UATP, lográndose, en palabras suyas **"un excelente proceso de autoevaluación reflexiva, que les permitió definir el nivel de desarrollo en que se encuentra su respectivo jardín VTF"**.

El que la dimensión asignada a cada jardín infantil permitiera observar tanto capacidades con buenos niveles de logro, así como otras descendidas, dio ocasión para mirar fortalezas y debilidades en la gestión, lo que favoreció una mejor disposición y apertura para un análisis reflexivo y posibilitó vislumbrar oportunidades de mejora para considerar en la futura elaboración del PME.

La tercera y última fase de la experiencia consistió en reuniones de red donde las directoras de cada unidad presentaron a los demás los aprendizajes de su ejercicio de autoevaluación, con los resultados obtenidos y los medios de evidencia que tuvieron en cuenta para ello.

Un hito en el trabajo en red

Si bien no se ha realizado una evaluación formal u observado indicadores que permitan medir los resultados de la práctica "Conociendo los Estándares Indicativos de Desempeño", ésta ha resultado ser una experiencia evaluada positivamente, tanto por las directoras de los jardines infantiles, como por la asesora UATP. Los principales aspectos que se mencionan son:

- Actualización de las directoras en temáticas de políticas públicas y normativas del nivel Educación Parvularia, y en particular, profundización en los EID correspondientes y el modelo de evaluación asociado.
- Aprendizaje práctico de autoevaluación con los EID-EP, lo que se tradujo en una experiencia positiva de anticipación y preparación para el proceso Diagnóstico Integral de Desempeño (DID) de la Agencia de la Calidad, que se realizó posteriormente, a inicios del año 2021. Además de ayudarles a prepararse para enfrentar de mejor manera el proceso de autoevaluación, ayudó a movilizar capacidades directivas y de trabajo de equipo para gestionar los procesos de mejora y abordar con una actitud más positiva y propositiva los resultados del DID.
- Se ha podido observar en las encargadas actitudes de mayor apertura, menos defensivas y más propositivas ante procesos de asesoría y de evaluación que involucren sus capacidades profesionales.
- Contribuyó a desarrollar relaciones más colaborativas y de mayor confianza en la Red de Directoras de Jardines Infantiles.
- Esta experiencia, visualizada como un hito del trabajo en la Red tanto por las directoras como por la asesora UATP, **ha contribuido a desarrollar un mayor sentido de identidad y pertenencia con el SLEP Chinchorro, con la percepción de contar en el SLEP como una instancia valiosa de apoyo y acompañamiento, más que de control y supervisión administrativa.**

Entre los elementos facilitadores de la experiencia, a juicio de la asesora UATP destaca el haber desarrollado un proceso de involucramiento inicial junto a la instalación del SLEP, tomándose el tiempo necesario para conocerse con las encargadas y a sus equipos pedagógicos y establecimientos, de modo de desarrollar las confianzas y apertura que posibiliten el trabajo posterior.

Proyección

La iniciativa de fortalecimiento de capacidades directivas a partir del conocimiento y aplicación de los EIDEP fue una experiencia específica, acotada al período en que se ejecutó, sin embargo, la asesora vislumbra algunas proyecciones para el trabajo de Apoyo Técnico Pedagógico del SLEP a partir de los aprendizajes adquiridos en esa experiencia. Hasta ese entonces, la Red de Directoras había constituido un espacio de asesoría grupal, que fundamentalmente permitía unificar información y directrices por parte del SLEP. Lo que era complementado con las reuniones y visitas de asesoría directa a cada institución, con poco espacio para el trabajo colaborativo entre las directoras, donde pudieran compartir experiencias, recursos y apoyarse mutuamente. A partir del trabajo realizado en torno a los EID-EP, se han ido desarrollando las confianzas entre las directoras y se han incorporado acciones de colaboración que han animado a la asesora SLEP a dar un carácter de "comunidad de aprendizaje" a esta Red.



Servicio Local Barrancas

Asesoría pedagógica para los jardines infantiles y salas cuna

Establecimientos	Jardines infantiles y salas cuna del territorio del SLEP Barrancas
Actores que participaron directamente de la experiencia	Las 4 asesoras UATP para jardines infantiles y salas cuna Equipos pedagógicos de los 23 JI y SC del territorio
Año de inicio de la experiencia	2021
Extensión temporal de la experiencia	Inicio de 2021, extensión indefinida
Estrategia	Asesoría directa
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	i. Dimensiones Liderazgo, gestión pedagógica, inclusión educativa ii. Procedimientos que se llevan a cabo Involucramiento, diagnóstico, planificación, ejecución y monitoreo
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Promover el desarrollo continuo• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas• Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad

Esta práctica se refiere al proceso realizado en el equipo de UATP del SLEP Barrancas para mejorar y resignificar su modelo de acompañamiento vía asesoría directa para los jardines infantiles (JI) y salas cuna (SC) del territorio.

Hasta 2020, el equipo de asesoras cumplía el acompañamiento directo de manera transversal a todos los JI y SC, por medio de reuniones con foco en la entrega estandarizada de información sobre aspectos normativos y administrativos, sin responder mayormente a sus necesidades y características particulares, y distribuyéndose la tarea entre las asesoras según los temas a tratar. Esta modalidad de acompañamiento era percibida con menor eficiencia por parte del equipo de la SATP, ya que no favorecía el involucramiento con los equipos pedagógicos y atendía débilmente las necesidades propias de cada institución.

A partir del año 2021 se comienza a implementar el mismo modelo aplicado en los otros niveles educacionales del SLEP, asignando asesoras pedagógicas para cada JI y SC, y permitiendo así una relación de acompañamiento continua y sistemática, junto con visualizar con mayor profundidad los procesos educativos particulares de cada establecimiento, de manera de apoyar más eficazmente sus procesos de mejora y potenciar las capacidades de los equipos.

Las asesoras se distribuyen los 23 JI y SC, generando 3 grupos equilibrados según sus características y el nivel de desarrollo de los procesos de gestión. Asimismo, existe una asesora transversal que acompaña a los establecimientos en temáticas de inclusión educativa.

De esta manera, el equipo de tres asesoras generales más una de inclusión, prepara en conjunto diferentes unidades de asesoría pedagógica, que dan cuenta de directrices del SLEP, de la Estrategia Nacional de Educación Pública y de los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia. Estos recursos apoyan la implementación de la asesoría directa que realiza de manera sistemática cada asesora en sus JI y SC asignados, priorizándolos y estructurándolos según las necesidades de cada equipo pedagógico y su PME.

Servicio Local Atacama

Articulación de instrumentos de gestión educativa

Establecimiento	Escuela Básica Marta Emiliana Aguilar Zerón
Actores que participaron directamente de la experiencia	Genaro Alberto Medina Alborno, encargado de Acompañamiento Técnico Pedagógico, equipo de gestión
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas.• Promover el desarrollo continuo.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad.• Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.

Articulación de instrumentos de gestión

Una estrategia para enfrentar los bajos resultados en indicadores de desempeño

El año 2021 la Escuela Básica Marta Emiliana Aguilar Zerón iniciaba su quinto año consecutivo en la categoría de desempeño insuficiente en la evaluación de la Agencia de la Calidad. Los esfuerzos por revertir los bajos resultados en los indicadores de desempeño no lograban tener los efectos esperados. El índice de vulnerabilidad escolar de 90% hacía más urgente ofrecer posibilidades de desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades a los alumnos. Frente a esta realidad, la Unidad de Acompañamiento Técnico Pedagógico del SLEP Atacama decide, por medio de una asesoría directa, realizar un apoyo profundo a la gestión del establecimiento.

La escuela se encontraba en el primer año de ejecución de su PME, por lo que el equipo UATP consideró que era una oportunidad para actualizar el PEI y articularlo con los instrumentos de gestión territorial, el Plan Estratégico Local (PEL) y el Plan Anual Local (PAL), junto con dar pertinencia técnica y, en consecuencia, lograr una coherencia sistémica.

La primera acción ejecutada por la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) fue la apropiación de los datos del centro escolar, correspondientes a los resultados de eficiencia interna y datos demográficos, estableciendo las características centrales. La información fue presentada al equipo de gestión en formato de diagnóstico para analizarlos y trabajarlos en conjunto. Esto permitió su validación y la disposición para visualizar propuestas dirigidas a abordar las necesidades fundamentales. El análisis también concluyó que el PME del ciclo anterior no logró dar cuenta ni de los avances requeridos ni del uso del instrumento de gestión PEI como instrumento orientador, sino más bien solo como respuesta a una demanda administrativa. En este proceso se propició la comprensión de los diferentes indicadores como insumos clave para la toma de decisiones estratégicas.

¿Cómo se llevó a cabo el proceso?

El primer paso fue trabajar la generación de confianza con el equipo de gestión de la escuela. Esto implicó un trabajo de acercamiento cuidado y planificado, a objeto de generar una relación de apoyo y no como un evaluador. Entre las habilidades trabajadas destacaron la escucha activa, la empatía, la capacidad de trabajar en equipo y el establecimiento de soluciones.

Luego, comenzó el proceso de actualización del PEI. En él se abordaron en conjunto entre el asesor Técnico Pedagógico y el equipo de gestión las siguientes tareas:

- La articulación de actores realizada por el equipo de gestión, que también llama a los diferentes actores a participar y motiva para que entreguen su visión, como representantes de apoderados, centros de alumnos, profesores y asistentes de la educación en diferentes grupos focales.
- El trabajo sobre los componentes del PEI (visión, misión y sello, entre otros) se inicia con un trabajo del asesor sobre los elementos centrales del PEI, su descripción y función. El equipo de gestión entrega propuestas que son analizadas en conjunto para asegurar su coherencia con las necesidades del establecimiento y la consistencia técnica del mismo instrumento.
- Revisión de PAL y PEL. El asesor presenta los instrumentos de gestión del territorio detallando los elementos centrales y función. Luego se analiza cómo se cruzan las propuestas de la escuela con los propósitos de ambos instrumentos.
- Articulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el PME. Una vez definido el PEI, fue necesario hacer coherente el PME con la actualización del PEI, de esta forma se intentó asegurar que las acciones incluidas en el PME fueran direccionadas a avanzar en el alcance del PEI.

Responder desde una perspectiva sistémica a un problema global

El desarrollo de la experiencia provocó en la comunidad una apropiación del quehacer de la escuela, pasando de un estado donde se respondía a la categoría de insuficiencia con actividades puntuales a otro estado donde se acuerdan metas y objetivos comunes, pero coherentes con la realidad y contexto del establecimiento. La comunidad comienza a percibir un cambio de perspectiva en la conducción de la escuela.

La experiencia institucionaliza una mirada estratégica sobre los instrumentos de gestión. Los niveles de comprensión del alcance que tienen estos instrumentos en la consecución de objetivos, son visualizados con mayor claridad, ya que también se buscó que estos mismos fuesen comunicados con un lenguaje claro en apoyo a la gestión. Esta coherencia apareció mientras el equipo de gestión se fue apropiando del PEI.

El PME adquiere un nuevo sentido al contar con acciones orientadas a la consecución de los lineamientos estratégicos establecidos en el PEI. Ahora se cuenta con instrumentos de gestión coherentes técnicamente y que recogen las necesidades de la comunidad. Las actividades declaradas en el PME que hoy se están ejecutando, son percibidas con un fin mayor y, por lo tanto, no están encerradas en el aula, sino que son parte de un ciclo de mejora que propone el PME. Pese a que aún falta evaluar la efectividad de dichas actividades, el proceso tiene mayor sentido.

Para la asesoría, la experiencia permitió apropiarse del contexto del centro educacional, comprender la realidad que viven los docentes y cómo perciben su liderazgo. También, visualizar las competencias propias de la escuela y definir con mayor claridad desde dónde comenzar el acompañamiento.

Aprendizajes de la experiencia para otros establecimientos del Servicio Local

Uno de los desafíos observados es generar estrategias para articular los PEI con los PME de los demás establecimientos. El proceso presenta tanto beneficios técnicos como para la comunidad, que permiten dar uso adecuado a los instrumentos de gestión.

Los obstáculos dicen relación con la dotación actual del SLEP, se asumen muchas escuelas y la falta de conocimiento de ellas, la madurez organizacional que permite un trabajo coordinado al interior del organismo, se comprende como parte de llevar solo un año de instalación pero que son relevantes de resolver. La nivelación de equipos directivos o de gestión debe realizarse de manera individual o por pequeños grupos ya que existe heterogeneidad en las competencias directivas.

Los obstáculos dicen relación con la dotación actual del SLEP y la madurez organizacional que, a solo un año de su instalación, aun avanza en conseguir un trabajo coordinado. El SLEP cuenta con una gran cantidad de escuelas y, por tanto, existe la comprensiva falta de conocimiento de ellas. La nivelación de equipos directivos o de gestión debe realizarse de manera individual o por pequeños grupos, ya que existe heterogeneidad en las competencias directivas.

El equipo UATP resalta la importancia de la calidad del vínculo entre el asesor Técnico Pedagógico y el equipo de gestión, y el uso de un lenguaje que permite sintonizar las necesidades y acordar objetivos. Asimismo, resulta central apropiarse de los instrumentos de gestión de la escuela, llevar hipótesis de trabajo y construir propuestas juntos.

Finalmente, la experiencia fortalece la educación pública al dar sentido a los instrumentos de gestión que hoy se ejecutan; recoger las necesidades de la comunidad permitiendo la apropiación del quehacer educativo; y dar coherencia a lo planificado desde la escuela con el territorio donde se asienta y los instrumentos, a nivel intermedio y de escuela, de la gestión educativa.

Servicio Local Barrancas

Acompañamiento al diseño y retroalimentación de los PME

Establecimientos	77 establecimientos educacionales del territorio.
Actores que participaron directamente de la experiencia	Equipos de gestión de escuelas y liceos (dirección, jefe UTP, encargado Convivencia, PIE) Equipo de asesores pedagógicos, Mejora Continua, y Monitoreo y Seguimiento
Año de inicio de la experiencia	2021
Extensión temporal de la experiencia	Ejecutada 2021 con continuidad 2022
Estrategia	Asesoría directa
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	<p>i. Dimensiones</p> <p>Liderazgo y gestión estratégica</p> <p>ii. Capacidades trabajadas (Subdimensiones)</p> <p>Planificación estratégica</p> <p>iii. Procedimientos que se llevan a cabo</p> <ul style="list-style-type: none">• Acompañamiento mediante talleres de PME como instrumento estratégico basado en evaluación interna, al interior del SLEP como a los establecimientos.• Acompañamiento mediante instrumentos de implementación y seguimiento al PME.• Generación de espacios con la comunidad educativa para los procesos asociados a la elaboración y socialización del PME.
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Promover el desarrollo continuo• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas• Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Pertinencia Local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad• Colaboración y trabajo en red• Mejora continua de la calidad• Calidad integral

Esta experiencia busca propiciar que los establecimientos aborden los procesos de mejora continua con foco en los aprendizajes de los estudiantes, por medio del análisis e interpretación de los datos y evidencias. El proceso fue liderado por una comisión conformada por profesionales de las diferentes áreas de la Subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, con el propósito de favorecer la mirada integral del trabajo a realizar. La comisión diseñó una ruta para el acompañamiento en diseño, seguimiento y evaluación del PME, tanto en su fase estratégica como planificación anual. Lo anterior, sigue los siguientes pasos:

Visita de los asesores técnicos a los establecimientos para revisar los diagnósticos institucionales. En esta visita se analizó la ficha de caracterización elaborada por el área de Monitoreo y Seguimiento del SLEP. Se acompañó la revisión de objetivos, metas y estrategias.

Lineamientos para acompañar el proceso de construcción del PME. Cada unidad educativa trabajó con su asesor pedagógico a partir de estos lineamientos que promovían la reflexión sobre los diferentes indicadores del establecimiento y la retroalimentación a la labor educativa.

Adicionalmente, los establecimientos contaban con recursos de apoyo como orientaciones, cronograma, planillas de seguimiento e infografías proporcionadas por las áreas de Mejora Continua y Monitoreo y Seguimiento. Junto con esto, se les entregó una lista de 28 acciones orientadoras para los PME. Las acciones fueron ajustadas según las observaciones de los mismos establecimientos y se categorizaron según las dimensiones y subdimensiones del PME. Éstas pueden fusionarse y adecuarse al contexto de cada centro educativo. Se promueve que debe haber entre 20 a 25 acciones en cada PME.

El equipo de gestión construye el PME, con el acompañamiento de los asesores correspondientes, para luego ser visado por la entidad sostenedora, quien resguarda que la elaboración incorpore acciones sostenibles, concretas, medibles, ejecutables y que estén en coherencia con los objetivos estratégicos.

La experiencia promueve el desarrollo de lineamientos comunes a los diferentes establecimientos del territorio, ajustados a cada contexto. Además de facilitar la reflexión sobre los diferentes Estándares Indicativos de Desempeño (EID) y las acciones que conducen a la mejora escolar.

Servicio Local Huasco

Acompañamiento a la elaboración de planes de mejoramiento educativo

Establecimientos	Jardines infantiles del territorio (Pablo Neruda, Rayito de Sol, Vista Alegre, El Membrillar, Abejitas, Mi Sol, Los Grillitos y Campanitas).
Actores que participaron directamente de la experiencia	María Barriga Requena, coordinadora técnico pedagógica, Jardines Infantiles VTF directoras de jardines infantiles
Año de inicio de la experiencia	2021
Extensión temporal de la experiencia	Ejecutada 2021 con continuidad 2022
Estrategia	Asesoría directa
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	<p>i. Dimensiones</p> <p>Liderazgo y gestión estratégica</p> <p>ii. Capacidades trabajadas (Subdimensiones)</p> <p>Planificación estratégica</p> <p>iii. Procedimientos que se llevan a cabo</p> <ul style="list-style-type: none">• Generación de talleres para el uso de PME y Estándares Indicativos de Desempeño, como instrumento estratégico de planificación• Traspaso a equipos directivos de capacidades técnicas asociadas a la elaboración de PME• Procesos evaluativos de la implementación y ejecución del PME
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none">• Uso de evidencia y datos para la mejora• Promover el desarrollo continuo
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none">• Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad• Mejora continua de la calidad• Calidad integral

El objetivo de esta experiencia fue apoyar el proceso de elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo de los establecimientos de Educación Parvularia del territorio. El trabajo comenzó con el levantamiento de información por medio del Diagnóstico Integral de Desempeño, que aborda las dimensiones y subdimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño de Educación Parvularia. El proceso de acompañamiento se llevó a cabo en 5 fases:

Fase 1. Talleres para las directoras del sentido y relevancia del Diagnóstico Integral de Desempeño (DID) y actividades implicadas.

Fase 2. La autoevaluación, mediante espacios de análisis y reflexión para cada conjunto de actores de la comunidad y la aplicación de cuestionarios elaborados por la Agencia de la Calidad.

Fase 3. Se identificaron fortalezas y debilidades producto de la reflexión.

Fase 4. Se analizó el reporte DID entregado por la plataforma de la Agencia de la Calidad.

Fase 5. Elaboración de PME breves, como primera instancia de implementación del instrumento con 2 acciones por cada dimensión y de carácter formativo para la comunidad, como talleres sobre bases curriculares y jornadas de reflexión del marco normativo de Educación Parvularia.

El proceso no estuvo exento de complejidades, ya que los asesores se capacitaron en forma paralela al proceso que se llevó a cabo en los establecimientos. Se flexibilizaron plazos y las capacidades técnicas para acompañar los procesos de cambio en los jardines fueron incrementándose, mientras se apropiaban de los instrumentos.

Servicio Local Chinchorro

Desarrollo de capacidades para el diseño de planes de mejoramiento educativo

Establecimientos	Establecimientos urbanos y rurales del territorio.
Actores que participaron directamente de la experiencia	<p>Carolina Aguilera Flores, encargada del Plan de Mejoramiento</p> <p>Asesores pedagógicos</p> <p>Equipos de gestión de los establecimientos educacionales</p>
Año de inicio de la experiencia	2020
Extensión temporal de la experiencia	Ejecutada 2020 y 2021 con continuidad 2022
Estrategia	Asesoría directa y talleres en Red
Elemento del modelo de desarrollo de capacidades	<p>i. Dimensiones</p> <p>Liderazgo y gestión estratégica</p> <p>ii. Capacidades trabajadas (Subdimensiones)</p> <p>Planificación estratégica</p> <p>Monitoreo y seguimiento</p> <p>Análisis de datos y resultados</p> <p>iii .Procedimientos que se llevan a cabo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inicio de un nuevo ciclo de mejora en el establecimiento. • Espacios grupales con los establecimientos educacionales como parte introductoria a la asesoría directa. • Traspaso a equipos directivos de capacidades técnicas asociadas a la elaboración, implementación y evaluación de PME. • Evaluación conjunta entre comunidad educativa y nivel intermedio, asesor y encargada de PME.
Atributos del liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo continuo • Uso de evidencia y datos para la mejora
Principios de la educación pública	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad • Mejora continua de la calidad • Calidad integral

El SLEP Chinchorro se planteó como desafío que todos los establecimientos del territorio utilicen sus Planes de Mejoramiento Educativo como reales instrumentos de gestión, articulados con los PEI, a fin de orientar la mejora escolar y avanzar más allá de un mero acto administrativo para la obtención de recursos.

El SLEP Chinchorro focaliza los esfuerzos en conseguir un trabajo articulado que abarque los aspectos de gestión institucional y gestión pedagógica que permitan el levantamiento de capacidades en los equipos. Así, el Plan de Mejoramiento Educativo se destaca como una de las principales herramientas de gestión dentro de los establecimientos educacionales, orientándose de acuerdo al Proyecto Educativo de cada comunidad.

La Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico, mediante la encargada PME y los asesores pedagógicos, ha relevado la necesidad e importancia de fortalecer el análisis, vínculo y articulación en el trabajo de PEI y el PME, como proceso clave para lograr el fortalecimiento pedagógico e institucional en los establecimientos, otorgando mayor significancia a los procesos educativos y logrando el fin último: mejorar los aprendizajes en los estudiantes.

El proceso de trabajo incluyó:

- Diagnóstico de los 64 Planes de mejoramiento del año 2019 para identificar los focos y tendencias de acciones, entre otros aspectos.
- Solicitud del SLEP al Departamento Provincial de Educación de iniciar en 2020 un nuevo ciclo de mejora en todos los establecimientos del territorio, siendo uno de los objetivos principales elaborar un PME articulado con los principios de la educación pública; calidad integral, mejora continua, pertinencia local, colaboración y trabajo en red, entre otros. Es así como el primer año del Servicio Local se alinea al ciclo de mejoramiento de los centros educacionales.
- Se crean espacios de trabajo con los asesores para definir una visión común sobre los PME. Esto dio como resultado que todo PME debe operacionalizar el PEI y lograr la mejora de los resultados de los estudiantes, es decir, tener un foco pedagógico. Además, se estableció una serie de tareas para los asesores en conjunto con la encargada PME que se tradujo en reuniones grupales (talleres en red) e individuales (asesorías directas) con las escuelas.
- Estas reuniones contemplaron trabajar temas tales como la evaluación del plan de mejoramiento, la revisión de la fase estratégica, la elaboración de la fase anual, talleres de monitoreo, asesorías de preverificación y jornadas de evaluación del PME 2021.

- En paralelo se trabajó a nivel de escuela. Las acciones fueron retroalimentación de la fase estratégica, revisión de la planificación anual, planteamientos de objetivos y redacción de acciones, corrección a la definición de metas y asociación pedagógica a la solicitud de recursos.

La experiencia permitió aportar en el levantamiento de capacidades de los equipos directivos, y el empoderamiento de los PME con focos pedagógicos como también, apoyo y acompañamiento a los establecimientos en el fortalecimiento de sus planes en concordancia y vinculación con lo dispuesto en el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, Ley SEP, Ley NEP, ENEP, PEL y Plan Anual.

Se relevan las fortalezas técnicas del equipo en UATP lo que impacta directamente en la elaboración de los Planes de Mejoramiento Educativo que se han visto fortalecidos y reorientados a su sentido pedagógico.



WOMAN WEARING A WHITE FACE MASK

MAN WEARING A BLUE FACE MASK

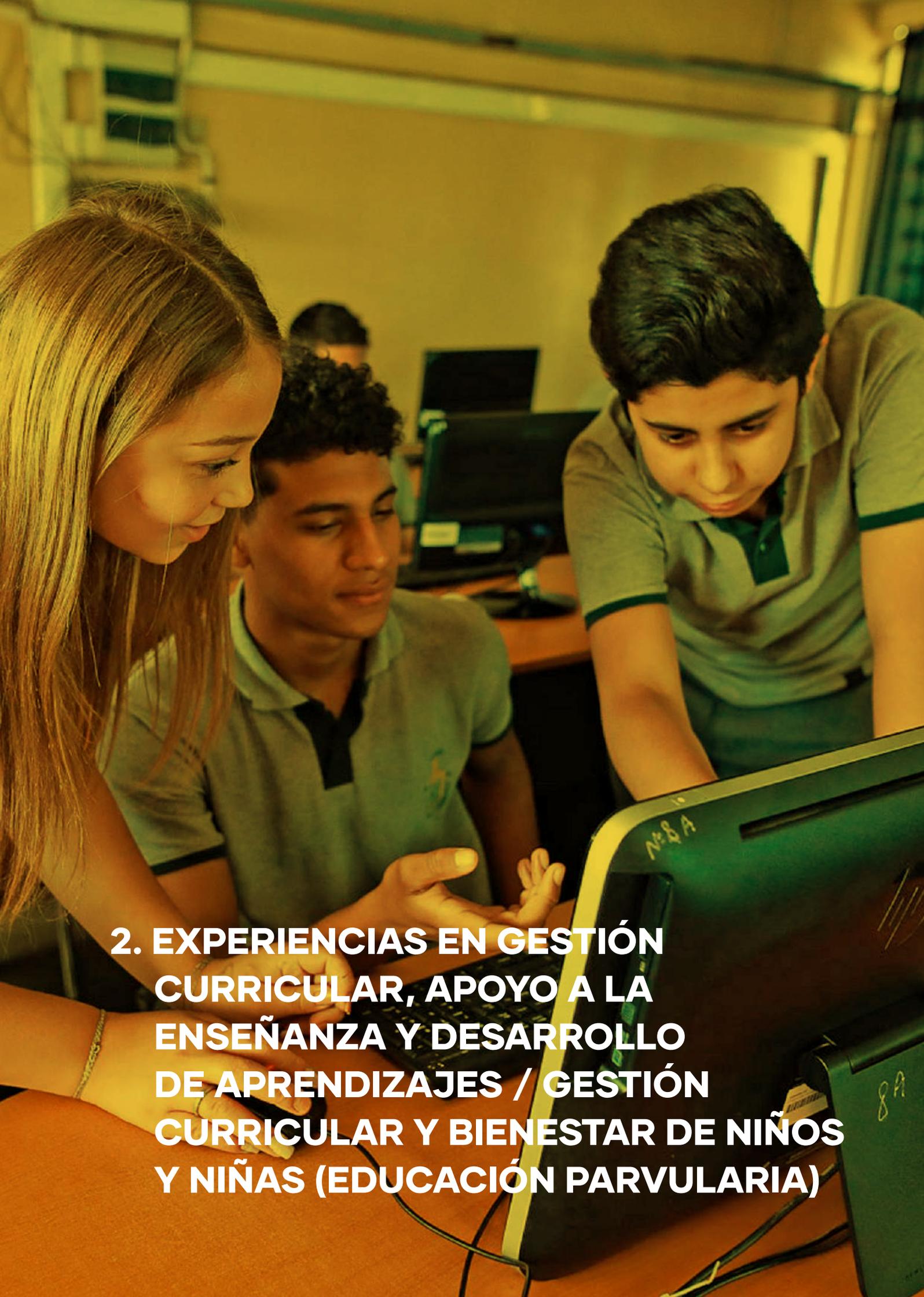
98.9

PEN

VALPARAISO

VALPARAISO
Patrimonio Cultural de la Humanidad

SMARTPHONE

A photograph of three students in a computer lab. A young woman with long blonde hair is on the left, looking at a computer monitor. A young man with curly hair is in the middle, also looking at the monitor. A young man with dark hair is on the right, leaning over the monitor. They are all wearing light green polo shirts. The background shows other computer workstations and a dimly lit room.

2. EXPERIENCIAS EN GESTIÓN CURRICULAR, APOYO A LA ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE APRENDIZAJES / GESTIÓN CURRICULAR Y BIENESTAR DE NIÑOS Y NIÑAS (EDUCACIÓN PARVULARIA)



EXPERIENCIAS QUE INCORPORAN MECANISMOS PARA EL DESARROLLO DOCENTE



Servicio Local Huasco

Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora en escuelas rurales multigrado

Establecimientos	Talleres pedagógicos de escuelas multigrado
Actores que participaron directamente de la experiencia	Profesionales UATP: Nayaret Oviedo, Maura Araya, Fernando Sáez, Leni Espinoza, Maryorie Alquinta y Claudia Astudillo. Docentes de escuelas rurales del territorio: Bernarda Godoy, Cecilia Gatica, Patricia Varela, Cecilia Delarze, Roberto Vallejos, Johana Marín, Manuel Astudillo, Nelson Harder, Pamela Páez, Miccy Tapiá, María Ardiles, Isabel Palma, Nichols Salinas, Génesis Ardiles, Carolina Ardiles, Luis Arriagada, Sandra Velásquez, Lizzeth Correa, Claudia González, Richard Barrios, Aladino Soto, Ana Jiménez, Valery Aguilar y José Romero.
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión Curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer mecanismos de desarrollo docente. • Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

**Fortaleciendo las estrategias de comprensión lectora
 en escuelas rurales multigrado
 Una experiencia de trabajo en red en el SLEP Huasco**

Entender el contexto y escuchar a los docentes

Cuando el Servicio Local de Educación Pública de Huasco comenzó a operar en 2020, se consideró cambiar la forma en que las escuelas rurales multigrado recibían apoyo técnico pedagógico. Esta iniciativa, sin embargo, no concitó

mucho interés y fue resistida por parte de las comunidades. Prontamente, el equipo se dio cuenta de que la manera en que había sido concebida esta nueva modalidad de trabajo no era la adecuada. Por el contrario, era necesario identificar, en conjunto con las comunidades, las necesidades de apoyo y desarrollo de sus profesores. Para esto, se necesitaría información, diálogo y una detallada comprensión del contexto de cada una de las escuelas rurales multigrado del territorio.

Tras este primer paso en falso, el equipo de acompañamiento técnico pedagógico diseñó un levantamiento de información con el propósito de entender cuáles eran los ámbitos que los propios profesores de los establecimientos percibían como deficitarios. Lo primero fue reunir información sobre las escuelas. Además de los reportes oficiales que contenían datos de matrícula e indicadores de resultados educativos, el equipo comenzó a recolectar información acerca de las características de las familias y estudiantes de estas comunidades escolares. Posteriormente, comenzaron a elaborar la denominada "caracterización de las escuelas rurales multigrado del territorio", conociendo desde los docentes las necesidades de sus escuelas y profundizando en sus creencias y perspectivas. El diagnóstico sirvió para conocer a las escuelas en su particularidad, entender la visión de los profesores e identificar desafíos compartidos por los docentes de los distintos establecimientos.

Uno de los aspectos identificados fue que, aunque las escuelas participaban del Microcentro Rural, aún percibían que existían limitadas instancias para fortalecer a los profesores en el ámbito pedagógico. Por el contrario, los docentes habían tenido una experiencia de trabajo conjunto que enfatizaba aspectos administrativos y de gestión. En base al diagnóstico participativo se elaboró, en diálogo con los docentes, un plan de trabajo centrado en la implementación de un ciclo anual de talleres pedagógicos para apoyar a los profesores de las escuelas rurales multigrado del SLEP Huasco.

El diseño e implementación de una experiencia significativa

Aunque el diagnóstico permitió identificar varios aspectos en que las escuelas requerían asesoría o asistencia, el equipo de Apoyo Técnico Pedagógico se esforzó por identificar un desafío común para todos los establecimientos multigrado de esta zona con el potencial de impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Así, acotaron el plan al eje de lectura y, en particular, a la habilidad de "localizar, interpretar y relacionar" para el año 2021. El objetivo era generar un espacio de colaboración y fortalecimiento de capacidades en los docentes con foco en estrategias pedagógicas para la comprensión lectora en aulas multigrado.

Este objetivo era relevante, puesto que gran parte de los profesores que se desempeñaban en las escuelas contaban con experiencias previas, pero manifestaban la necesidad de fortalecer sus capacidades sobre estas materias

en un contexto rural multigrado.

Desde la perspectiva del equipo asesor no bastaba solo con que se implementaran los talleres, ni que estos tuvieran alta asistencia. La meta era más ambiciosa: **las estrategias aprendidas en este espacio debían “llegar a las salas de clase, quedar reflejadas en los cuadernos de los niños y, lo más importante, incidir en su aprendizaje”. Solo si estas nuevas competencias eran observables en la forma en que los niños se enfrentaban a los textos, los talleres tendrían sentido.** El peor escenario era que esto se convirtiera en “una nueva experiencia de desarrollo profesional que se queda sólo en eso: la participación en un taller” .

Con todo esto en mente, se elaboró un plan de implementación de estrategias didácticas para la comprensión lectora en Educación Rural Multigrado de diez sesiones. El diseño de los talleres pedagógicos estuvo a cargo de los profesionales de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico del SLEP. Ellos se dieron la tarea de identificar estrategias para el abordaje de la lectura que pudieran ser implementadas en el contexto de un aula multigrado. Para esto, recurrieron a diversas fuentes, incluidos materiales provistos por la Agencia de la Calidad de la Educación, Mineduc y el Laboratorio de Innovaciones Educativas SUMMA. Cada sesión tenía un componente teórico en el que se estudiaban detalladamente, una o más estrategias. Además, el taller incluía una fase práctica en que se modelaba la implementación de las estrategias en un contexto multigrado. Dado que el desafío era que este aprendizaje llegara al aula, en cada sesión los profesores debían presentar evidencia acerca de cómo habían aplicado con sus alumnos lo aprendido en la sesión anterior. Así, por ejemplo, compartían fotos de cómo los niños aplicaban las estrategias estudiadas, los textos que habían trabajado con los estudiantes de los diferentes niveles y se volvía a discutir lo que funcionó y lo que no resultó en cada escuela.

En términos operativos, esta iniciativa comenzó a desarrollarse en 10 de las 22 escuelas rurales multigrado de la Provincia del Huasco. En la medida que el trabajo avanzó exitosamente, otras cuatro escuelas solicitaron formar parte de los talleres pedagógicos. En conjunto, éstas concentraban el 80% de la matrícula en este tipo de establecimiento. Desde el inicio, existió consenso de que la iniciativa debía organizarse como un espacio de colaboración entre escuelas rurales del territorio que compartían la particularidad de ofrecer educación en modalidad multigrado. Así, el acompañamiento se realizó mediante un trabajo en red con el propósito de “fortalecer las prácticas de aula y la apropiación curricular mediante el trabajo colaborativo” en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, y en específico, en el eje de lectura. Se decidió implementar los talleres pedagógicos en tres grupos del territorio del SLEP Huasco: Alto del Carmen, Vallenar y Freirina-Huasco. En cada uno de ellos, una dupla de asesores de la Unidad de Apoyo Técnico del SLEP, acompañaba a los docentes en sesiones mensuales de dos horas. Dadas las excepcionales condiciones producto de la crisis sanitaria del año 2021, en Alto del Carmen el taller se implementó de forma presencial, mientras que, en los otros grupos, se organizó de manera telemática. Pese a

las restricciones de reunión, el trabajo en red facilitó el intercambio de ideas y experiencias entre los participantes e, incluso, impulsó la colaboración de los profesores más allá de los talleres pedagógicos.

La consolidación de los talleres y los nuevos desafíos

Para evaluar el ciclo 2021 se considerarán dos componentes. Por una parte, se destinará la última sesión del año a evaluar conjuntamente entre asesores y profesores participantes la implementación de los talleres pedagógicos. Se espera detectar aspectos a mejorar y, especialmente, comenzar a proyectar un nuevo ciclo de desarrollo profesional. Por otra parte, se analizarán los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) a objeto de observar si se ven avances en el eje de lectura y, en particular, en las habilidades "localizar, interpretar y relacionar". Aunque aún está pendiente el proceso formal de evaluación, ya existe acuerdo sobre la importancia de no abandonar el uso de las estrategias aprendidas en el año 2021. De esta forma, se espera que durante 2022 los profesores establezcan al menos una hora de trabajo de lectura en aula para continuar trabajando con los estudiantes las herramientas aprendidas.

Además del importante compromiso de los profesores de las aulas multigrado, el éxito de los talleres pedagógicos se explica por tres factores. Primero, un esfuerzo por construir un diagnóstico que considerara las necesidades de los docentes, entendiendo el particular contexto de las escuelas multigrado, sus dinámicas y necesidades. Segundo, haber mantenido un foco acotado. Aunque en el diagnóstico los profesores relevaron muchas áreas en que existían desafíos, los profesionales de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógica del SLEP guiaron el proceso de forma de garantizar un trabajo pedagógico de desarrollo profesional con foco en los aprendizajes de los estudiantes. Tercero, el éxito de esta iniciativa también responde a que es parte del Plan Anual local del SLEP y, de ese modo, se encuentra articulado con otras iniciativas como las acciones PME de los establecimientos, la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) y las Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado (Mineduc).



La mamá es muy linda.



Servicio Local Llanquihue

Plan lector

Establecimientos	Red de Plan Lector (84 establecimientos del territorio)
Actores que participaron directamente de la experiencia	Asesora Técnico Pedagógica Encargados de Plan Lector en cada establecimiento
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión Curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas.• Uso de aproximaciones “probadas” para el currículum y la enseñanza.• Establecer mecanismos de desarrollo docente.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Mejora continua de la calidad.• Colaboración y trabajo en red.• Formación ciudadana y valores republicanos.• Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

Fomentar la lectura en el territorio La experiencia del Plan Lector del SLEP Llanquihue

Un Plan Lector para Llanquihue

El Plan Lector en el SLEP Llanquihue surge en abril de 2021, el mismo año de implementación del Servicio Local, que cubre las comunas de Fresia, Frutillar, Los Muermos, Llanquihue y Puerto Varas, en la Región de Los Lagos. Esta iniciativa convoca a la totalidad de los establecimientos del territorio (84), articulados mediante la Red Plan Lector, y está a cargo de la asesora técnico pedagógica del SLEP. En su primer año de ejecución, el Plan inició su trabajo priorizando los niveles de Educación Parvularia a 2° Básico, en tanto los primeros años de escolarización son clave para futuros mejores desempeños en la lectura. El énfasis del trabajo ha sido inculcar el gusto por la lectura y desarrollar en los niños la capacidad de leer voluntariamente. El objetivo último ha sido incrementar el porcentaje de alumnos que en 2° Básico ya saben leer.

El Plan surge a partir de conversaciones y el análisis de resultados Simce, lo que hizo posible generar un diagnóstico sobre el bajo estado de la lectura en el territorio, que además, había sido fuertemente afectado por la pandemia y la falta de clases presenciales. Luego de esta primera mirada, la asesora levantó información proveniente de la aplicación de una encuesta a directivos de los 84 establecimientos. Desde allí surge la necesidad de tener un Plan Lector a nivel territorial capaz de mejorar la capacidad y comprensión lectora de los estudiantes. Dada la gran diversidad de realidades presentes en el territorio (escuelas urbanas y rurales; liceos humanistas y TP; escuelas rurales completas y escuelas unidocentes; y jardines y salas cunas), era necesario que el Plan Lector fuera lo suficientemente flexible para ser adaptado a las realidades locales mediante el trabajo en conjunto con los centros educativos. De este modo, era clave que cada establecimiento desarrollara su propio Plan Lector a partir de un modelo base propuesto por el SLEP.

En términos operativos, la asesora confeccionó un cronograma de actividades para el año, articuladas con las líneas estratégicas del SLEP. En el lanzamiento, se hizo la difusión del Plan Lector en todos los establecimientos bajo la celebración del Día del Libro en abril. Ese día se compartió un modelo tipo de Plan Lector provisto por el SLEP, el marco teórico que fundamenta la iniciativa y una serie de sugerencias de didácticas y recursos educativos para que las escuelas pudieran inmediatamente empezar a desarrollar su respectivo Plan Lector. Una de las estrategias de acompañamiento principales ha sido la realización de reuniones con los encargados de Plan Lector en cada escuela, quienes son definidos por los equipos directivos. En general, este rol lo cumplen bibliotecarias, profesores de la asignatura de Lenguaje y directores. El objetivo de estas visitas ha sido inculcar la importancia del Plan Lector e intencionar actividades pedagógicas relacionadas con la lectura, por ejemplo, compartiendo información sobre los lineamientos técnico pedagógicos para la habilidad lectora y datos extraídos de estudios actualizados sobre modelos cognitivos de lectura. En estas reuniones, la asesora también propone instancias de capacitación con talleres y plantea la posibilidad de incluir profesores en el trabajo del Plan Lector. Además, la asesora distribuye por correo electrónico diversos materiales (infografías, cápsulas, etc.) útiles para la construcción de un Plan Lector ajustado a las necesidades de cada establecimiento. Por su parte, entre junio y diciembre de 2021 se desarrollaron cinco talleres:

- Taller de lineamientos Plan Lector a los encargados por escuela para la consolidación del Plan.
- Taller de lineamientos técnico pedagógicos con foco en la Educación Parvularia.
- Taller sobre conciencia fonológica, donde se presentó una experiencia exitosa del territorio.

- Taller sobre diagnóstico de calidad lectora, donde se presentó la información levantada por el SLEP sobre la calidad lectora de estudiantes de 1° y 2° básico en todos los establecimientos del territorio.
- Taller sobre la lectoescritura, donde se presentó una experiencia exitosa del territorio.

Asimismo, fueron elaborados instrumentos para pautas de certificación lectora y se difundieron protocolos para evaluar la lectura de los niños. También se realizaron dos concursos para motivar la lectura y la escritura dirigidos a estudiantes, por ejemplo, uno de tarjetas de Navidad y otro sobre recetas culinarias de las cinco comunas que culminará con la publicación de un libro.

Paralelamente, el plan de fomento de la lectura incluye acciones de visibilización de experiencias exitosas del territorio en cuanto a desarrollo lector, principalmente por medio de las redes sociales del SLEP. El objetivo es que dichas experiencias sirvan de referencia e inspiración para otros establecimientos, como es el caso de la Escuela San Andrés, en la comuna de Fresia, donde destaca el trabajo realizado por una profesora de Historia que ha demostrado una gran habilidad para generar innovaciones pedagógicas que fortalecen el lenguaje y la literatura entre los alumnos.

A lo largo de 2021, los objetivos se han mantenido, aunque sí hay actividades que estaban contempladas y no se pudieron concretar por falta de recursos (ej. diplomado para estudiantes).

Resultados y proyección

Desde el SLEP Llanquihue observan que **el Plan Lector ha tenido muy buena recepción por parte de los establecimientos y que hay un alto nivel de compromiso con incrementar la capacidad de lectura de los estudiantes, dado que se trata de una habilidad transversal que afecta a todas las asignaturas.**

Esta motivación se visualiza, por ejemplo, en que actualmente más de 120 personas participan de la Red, en tanto en casi la mitad de los establecimientos de la Red se han ido sumando más participantes.

En cuanto a sus resultados, se percibe que el objetivo para 2021 se ha cumplido ya que el acompañamiento permitió que, en Educación Parvularia donde la asesora ha puesto mayor energía, se esté trabajando con Plan Lector. De este modo, la experiencia es un buen ejemplo de cómo los Servicios Locales pueden potenciar la gestión pedagógica y apoyo a los estudiantes de manera transversal en un territorio.

Dado que las metas establecidas por el SLEP en cuanto al Plan Lector son de largo plazo, durante 2022 se espera continuar mejorando la capacidad lectora de los estudiantes y alcanzar un 60% de niñas y niños con un nivel adecuado de

comprensión lectora. Como comenta la asesora del SLEP a cargo de Plan Lector, se está evaluando la posibilidad que en 2022 se apliquen dos instrumentos para medir comprensión lectora y así asegurar el impacto de esta práctica. Para 2024, se proyecta elevar este número a 75%.

En cuanto a los cursos de aplicación, para 2022 se prevé una expansión del acompañamiento para el desarrollo de planes lectores a 3° y 4° Básico, así como una focalización de los esfuerzos en 1° y 2° Básico. Para 2023 se planea cubrir también a 5° y 6° Básico. Los objetivos específicos del Plan Lector durante 2022 fueron definidos a partir de la aplicación de planillas elaboradas por el SLEP a fines de 2021, las cuales permitirán diagnosticar las necesidades de los establecimientos en cuanto al fomento de la lectura y así definir un Plan de Remediales. Además, durante 2022 se espera expandir la labor del SLEP respecto de la visibilización de una mayor cantidad de experiencias exitosas de apoyo a la lectura en el territorio. Por otra parte, la expectativa es que para los futuros años, el SLEP logre ir instalando capacidades de organización para que el trabajo de la Red Plan Lector sea cada vez más autónomo y sean los encargados en los establecimientos quienes lideren la Red y generen talleres y reuniones.

Algunos de los obstáculos experimentados en la aplicación del Plan Lector en 2021 son, en primer lugar, la vasta extensión del territorio, que cubre cinco comunas y 84 establecimientos, lo que dificulta que la asesora pueda trabajar con todos los centros educacionales por igual. A esto se suma su duplicidad de roles, pues además es la encargada de acompañar a 10 escuelas en Los Muermos mediante 2 visitas semanales. De allí que la profesional haya debido focalizar sus esfuerzos en la Educación Parvularia durante 2021. Por esto, como ella misma plantea, se necesita más gente para poder hacer un mejor acompañamiento.

Otro obstáculo identificado desde el SLEP dice relación con la existencia de una cultura de supervisión en las escuelas, por lo que en un inicio fue difícil darles a entender que las actividades a desarrollar eran de apoyo y que, por lo tanto, era fundamental transparentar qué niños no sabían leer. Mediante un trabajo constante y de creciente confianza, los encargados han ido comprendiendo que el acompañamiento del SLEP no es punitivo.

A pesar de las dificultades en la implementación, dado que es un SLEP que está en su primer año de instalación, la asesora Técnico Pedagógica es enfática en destacar la relevancia de la iniciativa, dado que la lectura es transversal a todas las asignaturas.

Servicio Local Huasco

Apropiación curricular y estrategias didácticas en orientación

Establecimientos	Red de convivencia, establecimientos de Enseñanza Básica y Media en áreas urbanas (todos los del territorio)
Actores que participaron directamente de la experiencia	Dos psicólogas de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico del SLEP Dos orientadoras Participantes: profesores jefe que imparten la asignatura de Orientación en escuelas y liceos (1-2 por establecimiento)
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión Curricular y apoyo a la enseñanza.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Establecer mecanismos de desarrollo docente.• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral.• Formación ciudadana y valores republicanos.• Colaboración y trabajo en red.

Promoviendo la mejora continua de los docentes La experiencia del taller de apropiación curricular para la asignatura de Orientación

El desafío de la contención emocional en pandemia desde la asignatura de Orientación

La iniciativa de implementar talleres para la Apropiación Curricular en Orientación nace del diagnóstico hecho por el jefe de la Unidad Técnica del SLEP Huasco, Renato Canales, respecto a que la asignatura no está siendo aplicada desde las Bases Curriculares. Este diagnóstico se genera a partir de las conversaciones de asesoría técnica del SLEP con establecimientos de Enseñanza Básica y Media, las que revelaron una baja apropiación curricular de la asignatura por parte de los docentes y una consiguiente baja implementación en centros educacionales. Al no manejar el currículum de Orientación muchos docentes, por ejemplo, desconocen que existe una priorización curricular y cartillas de trabajo práctico

con los estudiantes. En general, la asignatura se utiliza para hacer consejos de curso o para invitar a la dupla psicosocial. En este sentido, si bien hay mucha información que viene del ministerio sobre cómo apoyar a los estudiantes, a las familias y a la comunidad en general, estas prácticas de apoyo se estaban implementando de manera aislada, como por medio de talleres con las duplas psicosociales sobre reconocimiento de emociones, sin una articulación dirigida a tener un impacto en otras áreas del aprendizaje curricular de los estudiantes. Sumado a lo anterior, Orientación se había vuelto particularmente importante dado el contexto de pandemia, en tanto los alumnos presentaban mayores necesidades socioemocionales que los establecimientos debían atender.

Los talleres de apropiación curricular se orientan a centros de Educación Básica y Media de la Red de Convivencia ubicados en zonas urbanas de las comunas de Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar. Actualmente, participan 6 liceos y 5 escuelas básicas. La implementación de estos talleres comenzó en mayo de 2021, a cargo de dos psicólogas del SLEP, cuya labor en una primera instancia fue encontrar a las dos docentes líderes con las que realizarían los talleres. Ellas trabajan como orientadoras en establecimientos del SLEP y su labor en los talleres es voluntaria, es decir, no reciben remuneración. De este modo, se generaron dos duplas de trabajo formadas cada una por una orientadora y una psicóloga, a cargo de realizar los talleres para, por una parte, liceos y, por otra, escuelas básicas. Posteriormente, por intermedio del contacto con directores, las psicólogas del SLEP convocaron a dos profesoras jefe por establecimiento. Varias de ellas tienen ese rol por primera vez y han declarado no poseer directrices claras sobre cómo desarrollar la asignatura y, por lo tanto, se desempeñan desde el sentido común. Basándose en la priorización de las bases curriculares, cada dupla realizó la planificación de sus talleres por separado, tanto anual como sesión a sesión, y luego se han incorporado elementos según las necesidades que han ido emergiendo en las jornadas.

Hasta el momento se han realizado cinco talleres, cada uno de una hora aproximadamente. Se inició desde lo más básico, es decir, qué son las bases curriculares y cuáles son los ejes y objetivos de aprendizaje a priorizar. Luego, se trabajaron algunos objetivos de aprendizaje que se podían articular entre ellos, para lo cual se usaron las cartillas que entrega el ministerio, que incluyen un sistema de evaluación y están a disposición en internet. Los talleres también han abordado la importancia del profesor jefe en el contexto de pandemia, en tanto figura principal de contención para los estudiantes. Para ello, las duplas se han esforzado en derribar el mito de que la tarea de contención corresponde a un profesional de la psicología, en tanto el trabajo del o la profesora jefe tiene un potencial de impacto mayor dada la continuidad de su labor con los estudiantes. Además, los talleres se han constituido como instancias de reflexión, por ejemplo, en base al análisis de casos y de experiencias compartidas. Finalmente, mientras las sesiones en Educación Básica han tendido a mantener su foco en la asignatura de Orientación, las jornadas de Educación Media han abordado la articulación con otras asignaturas y acompañamientos que realiza el SLEP, en cuanto a motivación escolar, por ejemplo.

Espacios de apoyo desde UATP para la formación integral

“Estoy 100% segura que esta práctica sirve, por lo transversal que es la asignatura de orientación con otras. Hay mucho por hacer en el aula y es mucho más alto el impacto que puede tener un docente que una dupla psicosocial que va un rato y luego se va. El docente está en constante comunicación con los estudiantes”.

Desde el SLEP Huasco hay una percepción muy positiva del primer año de ejecución de los talleres, dado que el objetivo de instalar ideas y conocimientos básicos entre los profesores para la apropiación curricular se ha conseguido: antes no sabían lo que era una base curricular y qué la compone, y ahora lo saben; también conocen cuál es el rol del profesor jefe en este sentido. Los talleres de apropiación curricular son un buen ejemplo de cómo los Servicios Locales pueden construir espacios de apoyo que contribuyan a la calidad integral y a la formación ciudadana, en tanto ponen el foco en la articulación entre el aprendizaje socioemocional y el curricular para promover la educación integral de los estudiantes.

Asimismo, destaca el hecho que todos los establecimientos han estado participando y hay docentes altamente involucrados y comprometidos con los talleres, lo que se visualiza, por ejemplo, en que no faltan a ninguna sesión, opinan y hacen las tareas solicitadas. Mediante conversaciones, las profesoras jefe que participan de la iniciativa se han mostrado agradecidas por la instancia que les brinda un espacio para el aprendizaje, intercambio de experiencias y contención mutua, donde es posible compartir situaciones difíciles y dudas, así como retroalimentación. Además, es bien valorado que las sesiones duren como máximo una hora y media, lo cual ha permitido no agotar a los profesores. Por otra parte, es evaluado positivamente que las docentes líderes se hayan mantenido en la iniciativa y muestren un alto nivel de involucramiento, pese a la alta carga laboral en sus escuelas y a no tener un sueldo por esta labor.

Algunos aspectos que se identifican como fundamentales para que los talleres hayan podido ser implementados con éxito son, primero, que haya habido un proceso de sensibilización en los establecimientos sobre la necesidad de esta iniciativa, partiendo por directores, unidades técnicas y luego docentes. Asimismo, ha sido fundamental que la participación sea voluntaria a fin de trabajar con profesores comprometidos y altamente motivados. Por su parte, el principal obstáculo para el desarrollo de las sesiones ha sido su carácter online, sobre todo porque algunos sectores del territorio presentan una conexión a internet insuficiente, por lo que muchos participantes no pueden mantener sus cámaras prendidas o incluso hablar. Esto afecta la participación y el dinamismo de las sesiones.

En cuanto a la proyección de los talleres, si en 2021 se lograron instalar ideas y conocimientos básicos sobre la importancia de la asignatura de Orientación y qué implica la apropiación curricular, para 2022 se espera que el foco sea profundizar en dichos conocimientos e ir monitoreando a los docentes a fin de instalarlos en el trabajo de aula. Algunos de los elementos que se anticipan como clave en este proceso son:

- Comprometer más a los docentes que no asisten, identificando acciones o nuevas estrategias para motivar su participación. Asimismo, sería positivo establecer una forma de reconocimiento al trabajo de las profesoras líderes, tanto de parte de sus pares en los establecimientos como de parte del SLEP, para asegurar su continuidad en la iniciativa.
- Coordinar el trabajo de los talleres con la Unidad Técnico Pedagógica de los establecimientos para que den un buen respaldo al equipo docente y den indicadores de la importancia que tiene la asignatura.
- También se vislumbra que los talleres aborden otros elementos de interés para el profesor jefe que contribuyen a su formación, como por ejemplo herramientas para relacionarse con los apoderados, afrontar situaciones difíciles de los estudiantes, articularse con otras redes, y manejar la sobrecarga de trabajo dado el rol de jefatura.
- Asimismo, es necesario articular la orientación con otras asignaturas y contenidos, como por ejemplo los objetivos de aprendizaje de Historia, Lenguaje y Matemáticas (ej. realizar una sesión sobre cómo abordar lo socioemocional desde las Matemáticas). En este sentido, temas trabajados en orientación como la resiliencia, desarrollo personal, proyección de vida y reconocimiento de emociones podrían ser abordados desde los profesores en torno a distintos contenidos, favoreciendo la formación integral de los alumnos y la calidad de la educación. Esto además podría tener un efecto positivo en la participación y asistencia a clases.
- Por último, es necesario evaluar si los talleres de Educación Básica y Media pueden articularse. Durante 2021, las planificaciones se hicieron de manera separada, pero luego se fueron dando cuenta que existían varios puntos en común.

Servicio Local Costa Araucanía

Repositorio para la educación intercultural

Establecimientos	Red de Educación Intercultural
Actores que participaron directamente de la experiencia	Domingo Oñate, coordinador EICM Mónica Cheuqueman Bustamante, educadora tradicional Gustavo Soto Cid, ATP colaborador Duplas pedagógicas: educadores tradicionales y profesores mentores
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Establecer mecanismos de desarrollo docente continuo.• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral.• Colaboración y trabajo en red.• Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.• Integración con el entorno y la comunidad.

Por una educación pública pertinente al territorio: La experiencia del Repositorio para la Educación Intercultural

Recursos educativos al servicio de la Educación Intercultural

El Repositorio es un espacio virtual implementado por el SLEP Costa Araucanía donde se almacena, organiza y difunde información sobre trabajos, noticias, informes y recursos educativos que tienen como elemento central la cultura y cosmovisión del pueblo mapuche, vinculadas a la educación con enfoque intercultural presente en el territorio. Esta iniciativa surge en el marco del Programa de Educación Intercultural en Contexto Mapuche desarrollado por este Servicio Local, en implementación desde 2018 y que administra establecimientos educacionales en cinco comunas de la Región de La Araucanía: Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén. Así, el Repositorio congrega diversas actividades desarrolladas por el Programa por medio de la Red de Educación Intercultural, que reúne a las 75 escuelas y 16 jardines infantiles que forman parte del SLEP.

Los participantes directos de la Red son las duplas pedagógicas, compuestas por un educador tradicional o kimentuchefe y un profesor mentor (docentes de Educación General Básica que han ido aprendiendo de educadores tradicionales, aspectos sobre la cultura y la lengua mapuche). La iniciativa fue anunciada en 2018 e implementada en 2021 por Domingo Oñate (coordinador EICM), Mónica Cheuqueman Bustamante (educadora tradicional) y Gustavo Soto Cid (asesor Técnico Pedagógico colaborador), con el soporte técnico del área de comunicaciones del SLEP. Ellos son los encargados de liderar y coordinar el trabajo de las duplas mediante reuniones, aunque estos luego deciden autónomamente cómo se organizan dentro de sus establecimientos. También han estado a cargo de hacer las coordinaciones con universidades e instituciones externas para establecer convenios y levantar materiales pedagógicos.

El diagnóstico que da origen al Repositorio es la inexistencia de algún tipo de espacio que reuniera las distintas actividades relacionadas a la Educación Intercultural en el territorio, que es uno de los sellos característicos del SLEP. Además, a partir de conversaciones directas con educadores tradicionales y profesores mentores (docentes de Educación General Básica y aprendices de educadores tradicionales) se identificó la necesidad de dar mayor visibilidad y reconocimiento al trabajo educativo que estos realizan para fortalecer el sello intercultural del SLEP Costa Araucanía. El Repositorio, entonces, es una iniciativa que cruza todo el trabajo que se hace en la Red y se organiza en las siguientes tres líneas de trabajo u objetivos, que ponen énfasis en la dimensión de gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes del Modelo de Desarrollo de Capacidades:

- Apoyar la producción de material didáctico: el Repositorio sistematiza diversas actividades y experiencias pedagógicas con pertinencia cultural.
- Apoyar el proceso de creación de planes y programas propios con pertinencia cultural que quedan a disposición de las escuelas del territorio.
- Visibilizar las diversas actividades interculturales que desarrolla el SLEP y los establecimientos educacionales: el propósito de esto es acelerar procesos de intercambio de información en la Red a fin de proponer y desarrollar innovaciones pedagógicas (por ejemplo, radioteatro, documentales, relatos o piam, Aprendizaje Basado en Proyectos, etc.), así como dar a conocer este trabajo al público en general.

En cuanto al último objetivo, el vaciado de material en el Repositorio se produce posterior a la socialización en la Red, quedando disponible para todos los centros educacionales, lo que estimula el trabajo colaborativo entre las duplas pedagógicas y sirve de base para nuevas experiencias pedagógicas. Así, a medida que se va subiendo el material recogido, éste va quedando disponible para las duplas pedagógicas. El horizonte es que el Repositorio sea el lugar donde ellos vayan a buscar el material, pues actualmente no tienen muchas opciones donde recurrir.

Un aporte de la Red de Educación Intercultural a todas las comunidades escolares

“Tienen sed por participar. Ellos se entregan completamente a esto, no es solo horas de trabajo”.

En menos de un año de ejecución, el SLEP Costa Araucanía ha conseguido contar con una alta participación de las comunidades educativas, principalmente de los educadores tradicionales y profesores mentores, en las actividades asociadas al Repositorio. Ello se observa en el compromiso a transmitir su conocimiento y el esfuerzo que ponen, por ejemplo, en aprender las claves tecnológicas para desarrollar los productos que se les solicitan, como cápsulas de video. Según lo comentado por los participantes a los funcionarios del SLEP, **su alta motivación se debe a la importancia que atribuyen a la visibilización de la cultura mapuche mediante la educación, lo cual relacionan a sus propias experiencias personales: a muchos de ellos los castigaban por hablar mapudungun en el colegio, por lo que valoran que hoy en día se dé mayor reconocimiento a su cultura.** “Pensaron que iban derecho al exterminio cultural”, señala el asesor Técnico Pedagógico colaborador. Otro aspecto que parece estar contribuyendo a dar perdurabilidad al trabajo con los educadores tradicionales, es el reconocimiento que hace el SLEP a su labor mediante la formalización de un contrato y una remuneración por su trabajo, ambas condiciones que no tenían en un comienzo y que son valoradas por ellos. La apreciación del SLEP al trabajo de la Red y el Repositorio además se ve reflejada en la entrega de recursos adicionales para la labor durante 2021.

Por su parte, es posible observar algunos efectos de la implementación del Repositorio, principalmente la motivación de otros establecimientos y educadores a desarrollar experiencias pedagógicas similares a las publicadas. Por ejemplo, una vez que los documentales y radioteatros desarrollados se subieron al Repositorio, otras escuelas comenzaron a poner en práctica las mismas actividades, lo cual ha permitido que el programa intercultural no pase desapercibido, contribuyendo a potenciar el sello intercultural de la educación en el territorio del SLEP.

En general, el Repositorio puede ser considerado como una buena práctica en tanto constituye una plataforma virtual que permite visibilizar y dar reconocimiento a las experiencias educativas de orden intercultural para así fortalecer el trabajo de educadores tradicionales en la Red de Educación Intercultural. Asimismo, se espera que sistematizar y compartir estas experiencias motive a otros educadores en sus prácticas pedagógicas interculturales, así como dejar un legado para el futuro. Desde una mirada del liderazgo institucional, el Repositorio está permitiendo al SLEP Costa Araucanía potenciar el rol que juega la perspectiva intercultural en su visión educativa: la interculturalidad como una herramienta de conocimiento en el mundo actual. Por ello, desde el SLEP hay una preocupación porque las actividades en el Repositorio no sean mostradas como tradiciones folclóricas o ancladas en el pasado. En este sentido, el Repositorio

es un buen ejemplo de cómo los Servicios Locales pueden aportar a fortalecer la pertinencia local y diversidad de los proyectos educativos de la educación pública. Esta experiencia da cuenta de la participación de la comunidad y la integración con el entorno, lo que favorece la calidad integral de la educación, entendida como la capacidad de poder desempeñarse en contextos diversos. Además, desde el SLEP Costa Araucanía se plantea que algo que puede favorecer la expansión de la iniciativa en otros contextos donde hay comunidades indígenas, es que el Repositorio no implica recursos económicos adicionales, ya que se utiliza el hosting con que cada SLEP ya cuenta.

En el futuro, se espera que el Repositorio vaya creciendo, permitiendo la visibilización de las actividades que se sigan desarrollando en la Red. Algunos de los desafíos identificados como clave para el apropiado desarrollo de esta iniciativa son:

- Mantener la producción y visibilización de materiales y didáctica del sector lengua y cultura de los pueblos originarios: para esto, se necesita también apuntar desde el SLEP a fomentar el área didáctica para que colabore con el desarrollo pedagógico de los educadores tradicionales y profesores mentores.
- Desarrollar un sistema de evaluación validado con el equipo del SLEP que monitoree el impacto del Repositorio: actualmente, se utilizan mecanismos informales, como conversación con los participantes y las herramientas de Google Analytics, que proveen estadísticas sobre las visitas e interacción con los recursos del Repositorio (por ejemplo, desde qué territorios se visita).
- Fortalecer la disponibilidad de profesionales del SLEP: existe una alta carga de trabajo y multiplicidad de funciones entre los funcionarios del SLEP a cargo de la Red, dadas sus tareas administrativas y el hecho que colaboran en varios programas a la vez. Esto estaría dificultando una mayor dedicación a la coordinación de las distintas actividades con foco pedagógico de la Red.

Servicio Local Costa Araucanía

Una comunidad profesional que aprende y evoluciona hacia la educación del siglo XXI

Establecimientos	Red de colegios TP
Actores que participaron directamente de la experiencia	Liceos TP del SLEP Costa Araucanía ó directores liceos TP ó jefes Unidad Técnico Pedagógica ó coordinadores o jefes de especialidad Docentes TP Judith Kruger, asesora técnico pedagógica del SLEP
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.• Liderazgo y gestión estratégica.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.• Establecer mecanismos de desarrollo docente.• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral.• Mejora continua de la calidad.• Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.• Colaboración y trabajo en red.• Integración con el entorno y la comunidad.

Por una educación pública pertinente al territorio: La experiencia del Repositorio para la Educación Intercultural

Recursos educativos al servicio de la Educación Intercultural

La Red de Liceos TP del SLEP Costa Araucanía la componen los 6 establecimientos que imparten Educación Técnico Profesional del territorio. A partir de la necesidad planteada por los mismos liceos en conversaciones con los funcionarios del SLEP, el año 2020 nace esta Red TP para fortalecer la Educación Técnico Profesional de las cinco comunas del territorio Costa Araucanía (Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén). Una de las necesidades específicas decía relación con fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes y

con potenciar que éstos realizaran sus prácticas profesionales para así titularse y continuar estudiando, en lugar de comenzar a trabajar de inmediato, dados los altos niveles de vulnerabilidad económica de sus familias. Así, los objetivos de la Red son:

- Favorecer el intercambio de experiencias pedagógicas, trabajo colaborativo y el aprendizaje entre establecimientos con similares características, a fin de generar y potenciar comunidades de aprendizaje con metas y objetivos en común.
- Potenciar la enseñanza TP del territorio, favoreciendo la producción de nuevos saberes y transformación social, que permita el desarrollo del perfil de egreso en cada una de las especialidades.
- Contribuir a la apropiación de perfiles de egresos de los estudiantes TP y la profundización en los estándares de los liceos bicentenarios.

Esta Red es acompañada por el área de Mejora Continua del SLEP a través de una asesora Técnico Pedagógica, cuyo rol es facilitar la articulación entre establecimientos a fin de que, en un futuro, la Red se institucionalice y autonomice. En su orgánica, la Red cuenta con un coordinador (que fue elegido entre los directores de liceos participantes), un secretario y establecimientos anfitriones que se encargan de liderar las sesiones según la planificación anual.

En una primera etapa (año 2020), el trabajo de la Red apuntó al involucramiento de los participantes y la planificación colaborativa. El objetivo era que los participantes se conocieran e intercambiaran experiencias y temáticas relevantes para ellos y comunes al sector TP, ya que había poco contacto previo dada la extensión del territorio. En este período, se acordó en conjunto el objetivo de la Red: fortalecer la educación TP y realzar lo que se está realizando en el territorio. Además, en las sesiones de planificación iniciales los participantes eligieron al coordinador y definieron el modo de trabajo. Se acordó que habría una reunión al mes, y que cada mes un liceo anfitrión se encargaría de mostrar una experiencia exitosa en el establecimiento, además de trabajar una temática en específico.

Cada reunión duraría tres horas. Dado que esta etapa inicial de trabajo empezó al comienzo de la pandemia, los primeros talleres tuvieron que ver con la enseñanza digital, a fin de intercambiar experiencias sobre cómo los distintos liceos estaban lidiando con este tema. En la primera sesión participaron directores, jefes de UTP y coordinadores de especialidad, y luego se decidió incorporar a profesores TP, a fin de que todos los aprendizajes de la Red tuvieran bajada directa a la sala de clases; además, la información que podían aportar los docentes se consideró clave para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En 2021, **la Red ha tenido como foco principal la dimensión de gestión curricular del Modelo de Desarrollo de Capacidades, con énfasis en la mejora de las prácticas en la sala de clases mediante el desarrollo de innovaciones pedagógicas.** La práctica de organización con establecimientos anfitriones se mantiene a fin de desarrollar la autonomía y el aprendizaje entre pares, lo que permite fortalecer capacidades directivas, gestionar instancias de desarrollo profesional y el potenciar estrategias pedagógicas acordes con la EMTP. De esta forma, cada liceo es responsable de organizar una sesión y presentar una experiencia que permita aprender en conjunto y conocer las realidades de todo el territorio, además de organizar espacios extra para la co-formación en temáticas que son propias de la educación TP. Antes de cada sesión hay una reunión de planificación entre el centro educacional anfitrión y el SLEP. En muchos casos, las escuelas han invitado a otros actores de sus comunidades educativas (ej. profesionales PIE) y/o figuras externas (del ministerio, de ONGs, del área empresarial) para trabajar determinadas temáticas. Por ejemplo, hubo una instancia de desarrollo profesional para todos los profesores TP del territorio, dada por CPEIP. Esto ha ido generando alianzas externas y también se han ido fortalecido los convenios con instituciones para que, por ejemplo, los estudiantes hagan su práctica profesional. La siguiente tabla resume las sesiones realizadas durante 2021:

Liceo técnico profesional	Temática(s) para la sesión	Fecha
Liceo Público Bicentenario Luis González Vásquez	Estándares Bicentenario para EMTP- Indicadores de desempeño para EMTP	29 jun. 2021
Liceo Público Bicentenario Martín Kleinknecht Palma	Trabajo con estudiantes del PIE en educación TP	03 ago. 2021
Liceo Público Bicentenario de Excelencia Claudio Arrau León	Conectividad y reutilización de equipos computacionales	31 ago. 2021
Liceo Público TP Hualpín	Desarrollo profesional docente de EMTP	28 sept. 2021
Liceo Público Reino de Suecia	Importancia del trabajo en Red	26 oct. 2021
Liceo Público Barros Arana	Liderazgo educativo en EMTP	30 nov. 2021
Todos	Evaluación de la Red	28 dic. 2021

Fortalecimiento de la educación TP en el territorio

“Ellos mismos quieren ir evolucionando. Tienen claro que ellos son parte de esta Red y que ellos la hacen crecer. Son directores empoderados que creen en la educación pública y en sus estudiantes”.

Tras casi dos años de implementación, la Red de Liceos TP del SLEP Costa Araucanía ha logrado un alto nivel de sistematicidad en su labor de potenciar la calidad integral de la educación TP y su mejora continua. Así, la instancia es un buen ejemplo de cómo los SLEP pueden promover la colaboración y trabajo en red entre establecimientos como una forma de potenciar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, que en el caso del territorio presentan altos niveles de vulnerabilidad económica.

Desde el SLEP, se destaca que un elemento clave del éxito de la Red es la alta participación de las comunidades educativas, en tanto los actores de cada establecimiento se han ido haciendo cada vez más responsables del desarrollo de la iniciativa y muestran compromiso con fortalecer el modo en que se presentan a la comunidad como establecimientos TP. Esto se refleja, por ejemplo, en que los participantes están haciendo esfuerzos por modificar las prácticas pedagógicas en sus liceos, a la vez que se proyectan en el trabajo en Red. También se observa en que todos los participantes han estado presentes en todas las sesiones (que duran 3 horas), y que estas jornadas – organizadas por los establecimientos – son percibidas como de gran calidad, generando un círculo virtuoso de mejora continua. Además, la Red cuenta con un sistema de trabajo bastante establecido y con un coordinador que contribuye a la mantención de dicho sistema. Por ello, como señala la asesora Técnico Pedagógica que acompaña la red, “yo creo que en este momento si los dejáramos podrían ser autónomos”.

El trabajo en esta Red ha permitido, en primera instancia, que cada uno de los equipos conozca la realidad de otras comunidades educativas con similares características, así como compartir e intercambiar experiencias abriendo la oportunidad de generar alianzas a nivel de territorio, algo que hasta entonces no habían tenido la posibilidad de realizar. Esta conexión ha sido facilitada por el carácter online de los encuentros en el contexto de pandemia, lo que ha sido de gran ayuda dada la dispersión geográfica de los liceos. La Red también ha favorecido que aquellos establecimientos con mayor trayectoria en la formación TP y desarrollo de su perfil de egreso pudieran colaborar con aquellos con menos experiencia, buscar soluciones en conjunto y retroalimentarse en espacios participativos. Esta colaboración ha permitido, entre otros aspectos, apoyarse en la postulación de fondos de equipamientos y que los liceos clasificados como insuficientes por la Agencia de la Calidad de la Educación tengan acceso a información, experiencias y vínculos con externos que antes no tenían. Entre estos vínculos, tal vez los más relevantes son los convenios con empresas para la realización de prácticas profesionales, lo que, tras una dramática baja en 2020 producto de la pandemia, ha permitido aumentar las tasas de titulación en 2021, reflejadas en los Índices de Desarrollo Personal y Social. Con todo, es

posible afirmar que la Red ha promovido la conformación de una comunidad de aprendizaje que no depende totalmente del SLEP y que está motivada a generar innovaciones que contribuyan a la mejora de la educación en cada uno de los establecimientos participantes.

Asimismo, la Red ha permitido que los liceos TP estén adquiriendo mayor visibilidad en el territorio, principalmente a través de redes sociales, por ejemplo, mostrando el equipamiento que los liceos han ido adquiriendo. Ello estaría fomentando una mayor identificación de parte de los estudiantes respecto de sus liceos y con el hecho de haber elegido estudiar en el sector TP. De la mano con esto, la Red TP está sirviendo como modelo para la conformación e implementación de otras redes (como la Red de Orientadores), en tanto ha permitido que se vaya instalando en el territorio un sistema de trabajo colaborativo entre establecimientos.

Algunos aspectos considerados como fundamentales para la exitosa implementación de la Red son, primero, tener un objetivo común entre establecimientos. Para esto, ha sido necesaria la escucha activa, es decir, prestar atención a lo que los establecimientos quieren y cuáles son sus necesidades. En este sentido, una particularidad de la Red ha sido poner el foco en atreverse a innovar, pues según declaran "si seguimos haciendo siempre lo mismo, vamos a seguir teniendo los mismos resultados".

Como segundo aspecto clave destaca la planificación colaborativa de las actividades de la Red. Esto implica que todos los participantes de la Red tienen el mismo espacio para dar a conocer sus opiniones, de modo que todos pueden aprender de todos. Al respecto, una característica de la Red ha sido dar bastante espacio a la voz de los profesores.

En cuanto a su proyección, la Red continuará funcionando en 2022 y el objetivo del trabajo será definido entre los establecimientos de acuerdo a sus propias necesidades y a partir de la evaluación efectuada en diciembre de 2021. Uno de los desafíos para su tercer año de ejecución estará dado por el regreso a la presencialidad completa de las clases, ante lo cual se prevé una alta sobrecarga laboral, especialmente de los profesores, quienes son una pieza clave de la Red en tanto principales protagonistas del aula.



Servicio Local Andalién Sur

Articulación de programas en la red de escuelas rurales

Establecimientos	Red de Escuelas Rurales
Actores que participaron directamente de la experiencia	Alejandro Peñaloza, asesor UATP 30 profesores de las 16 escuelas rurales del SLEP Andalién Sur 2 profesionales del Programa Trayectorias Escolares Positivas (TEP) de Fundación Arauco
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.• Uso de evidencia y datos para la mejora.• Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con definiciones políticas.• Establecer mecanismos de desarrollo docente.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral.• Mejora continua de la calidad.• Colaboración y trabajo en red.• Integración con el entorno y la comunidad.

Trabajar en conjunto por un objetivo común La experiencia de articular diferentes intervenciones en una red de escuelas rurales

La experiencia de articulación del Modelo de Acompañamiento Técnico Pedagógico del SLEP, con trabajo de Microcentros (Mineduc) y el programa de Trayectorias Escolares Positivas, es una iniciativa de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico que busca integrar las diversas estrategias y acciones del plan de apoyo para los docentes de la Red Microcentro SLEP Andalién Sur, con el propósito de movilizar sus capacidades técnico pedagógicas y de mejorar el nivel lector de sus estudiantes.

La iniciativa busca movilizar capacidades en los docentes de acuerdo con el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) desde el nivel Incipiente a un nivel satisfactorio, particularmente en lo referido a las prácticas vinculadas con la dimensión de gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.

En la Red de Escuelas Rurales, o Microcentro Andalién Sur, participan aproximadamente 30 profesores de las 16 escuelas rurales del SLEP Andalién Sur, la mayoría de ellas de carácter unidocente o bidocente y están ubicadas en las comunas de Florida y Hualqui.

Descripción de la experiencia

Como eje central de la estrategia de apoyo a las escuelas rurales del territorio, la Red Microcentro nació a comienzos del año 2020, producto de la iniciativa y el compromiso del equipo de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP).

A raíz de la imposibilidad de realizar clases presenciales durante el año escolar 2020 debido a la crisis sanitaria del COVID-19, a la carencia de conectividad telemática en los hogares y a la falta de estrategias actualizadas en los docentes para aplicar procesos pedagógicos, en el mes de marzo de 2021 los establecimientos educacionales del sector rural pertenecientes a esta Red, evidenciaban una realidad preocupante por el bajo nivel generalizado en el proceso de la lectoescritura de los estudiantes. Así lo mostraban los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) y el diagnóstico realizado por los propios profesores en relación con sus prácticas pedagógicas.

En la primera reunión de microcentro de marzo de 2021, las 16 escuelas que lo componen hicieron un análisis de la problemática descrita con el fin de buscar las posibles soluciones. A esta sesión se invitó a participar a la Fundación Educacional Arauco para apoyar la iniciativa. A fin de hacer un diagnóstico más detallado, en un trabajo participativo, se aplicó la estrategia "Árbol de Problemas", que posibilitó establecer las principales causas, los efectos asociados y contribuyó a determinar caminos de solución. Una vez socializado este análisis en el SLEP y con los diferentes actores de las escuelas de la Red, los docentes del Microcentro Andalién Sur, el asesor Técnico Pedagógico y el equipo Trayectorias Escolares Positivas (TEP) de la Fundación Educacional Arauco, se comprometieron a realizar un trabajo articulado para abordar el foco de la lectoescritura y la incorporación de la familia con el propósito de apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir de los lineamientos de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) entregados por la Dirección de Educación Pública (DEP).

Cabe destacar que el Programa Desafío TEP, es un programa de apoyo a las escuelas, implementado transversalmente en todos los establecimientos del SLEP como parte de la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), que tiene por finalidad principal ayudar a reducir la deserción escolar. En la Red de

Escuelas Rurales del SLEP Andalíen Sur, el diagnóstico revelaba que esa no era una problemática significativa, de modo que con el equipo de la Fundación Educacional Arauco, se acordó reorientar la estrategia de ese modelo de intervención para abordar el problema de la lectoescritura.

Foco de trabajo: lectoescritura en los primeros años

La experiencia de articulación desarrollada en el trabajo de apoyo a la Red de Escuelas Rurales da clara cuenta del principio de la educación pública sobre colaboración y trabajo en red, y además ha tenido el mérito de integrar los diferentes elementos que estaban presentes en el sistema al momento de definir el plan de trabajo, es decir:

- El plan anual del microcentro (Los microcentros son instancias territoriales de organización y colaboración de las escuelas rurales, propiciadas por el Mineduc desde los años '90)
- El plan de acompañamiento de la UATP del SLEP, según el Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en educación pública.
- El Programa Desafío TEP, Trayectorias Escolares Positivas ejecutado por la Fundación Educacional Arauco.

La estrategia utilizada en este plan de trabajo articulado ha contribuido a incorporar en las escuelas de la Red mejores prácticas de planificación pedagógica, involucrando capacidades para diseñar e implementar acciones de mejora basadas en evidencias, a aprender a usar datos, y a trabajar colaborativamente a partir de un diagnóstico común.

Para llevar a cabo este proceso, se utiliza el espacio ya establecido para las reuniones mensuales del Microcentro conectados vía plataforma digital. En él se implementan las diferentes acciones de apoyo y colaboración establecidas en la planificación, y el acompañamiento y retroalimentación del ATP del SLEP a las escuelas en su conjunto. Esto se ve complementado con los encuentros virtuales y presenciales periódicos de asesoría directa que el asesor realiza a cada escuela, donde se revisa su plan de trabajo particular.

Para establecer como Red un objetivo y acciones en común, se ha utilizado la metodología de la "Teoría de Acción" liderada por el equipo TEP, para orientar y dar estructura al proceso anteriormente descrito. Durante cada mes se va retroalimentando el trabajo en equipo, se observan las fortalezas y debilidades y se comparten las experiencias y materiales de cada escuela. En el proceso, también ha sido promovido el uso de la herramienta "Cuaderno TEP", con la que cada escuela va planificando las acciones a realizar para abordar el objetivo acordado.

Considerando la falta de efectividad de las estrategias utilizadas para el desarrollo de la lectoescritura durante la pandemia, fundamentalmente basadas en el diseño y envío de fichas y material a las casas de los estudiantes y el uso del teléfono celular para contactarlos, se priorizó un nuevo enfoque para abordar la problemática, en consonancia con el principio de la educación pública relativo a la integración con el entorno y la comunidad. Se trató de dar herramientas a sus padres y adultos significativos, para involucrarlos en el proceso de enseñanza y de estimulación de la lectoescritura. Para esto, las escuelas han desarrollado diversas acciones, realizadas al comienzo en las casas de los estudiantes y luego involucrando a las familias activamente en las actividades en cada centro educativo.

Un elemento central para apoyar la implementación de las acciones en cada escuela fue la realización durante el año 2021 de una actividad de capacitación pedagógica en la Red, lo que había estado ausente desde hace largo tiempo en el plan de trabajo del microcentro y de cada centro educativo. Se trató de la capacitación para todos los docentes en el programa Leo Primero del Mineduc, focalizado en la adquisición de técnicas y estrategias para el desarrollo lector en 1° y 2° año Básico.

Resultados

Existe la percepción generalizada, de que la experiencia ha sido un aporte para el desarrollo de un sentido de pertenencia a la Red y para el desarrollo de capacidades profesionales de todos los involucrados, sin embargo, aún no se ha realizado formalmente una evaluación de ella. El asesor Técnico Pedagógico contempló hacerlo para el cierre del trabajo del año 2021, de manera de contar con una retroalimentación que permita redireccionar el trabajo a futuro.

El asesor Técnico Pedagógico valora de manera especial un resultado no planificado del trabajo en Red, en el sentido de haber contribuido a visibilizar la realidad y precariedad de la Educación Rural en el mundo educativo y en la sociedad en general, debido a la difusión que ha logrado esta experiencia de Red. Se cuenta con datos de dos instrumentos de diagnóstico aplicados en 2021 que entregan información relevante respecto de diversos indicadores pertinentes, que permitiría evaluar en el futuro el impacto de las acciones implementadas para abordar el objetivo de mejora en los niveles de lectoescritura de los estudiantes y en las dimensiones de gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes del MDC. Se trata de los resultados del Diagnóstico Integral de los Aprendizajes (DIA) realizado a inicios de año, y de una encuesta aplicada en octubre en el contexto del programa TEP, que entrega información relevante en relación con los ejes cognitivo, conductual y emocional de los estudiantes. Se contempla poder volver a aplicar estos instrumentos diagnósticos durante 2022, de modo de poder realizar una evaluación de los resultados de esta experiencia de trabajo de la Red.

Respecto de los aspectos que favorecen el desarrollo de esta práctica, el asesor Técnico Pedagógico destaca:

- La buena disposición de la mayoría de los docentes para participar y la flexibilidad del equipo TEP para ajustar su plan de trabajo.
- El trabajo sistemático, planificado y participativo.
- El espacio de colaboración entre las escuelas y la oportunidad compartir sus buenas prácticas.
- La articulación de los diferentes elementos del sistema y de las demandas internas y externas de las escuelas en un plan de trabajo común.
- Su amplia experiencia previa como profesor en escuelas rurales y supervisor de DAEM.

En relación con las dificultades y obstáculos observados, señala:

- El contexto de pandemia, que ha limitado las posibilidades de trabajo al restringirlas a lo no presencial.
- La falta de práctica de trabajo en equipo en el microcentro y el estilo reservado y poco comunicativo que suele caracterizar a los profesores rurales.
- Las distancias y el aislamiento geográfico de algunas escuelas, que dificulta poder realizar una asesoría directa presencial con mayor periodicidad, para complementar el trabajo realizado en red.

Proyección

Con la convicción del aporte de esta experiencia al desarrollo de capacidades en los docentes de las escuelas, el asesor de la UATP y la Red en su conjunto, proyectan mantener y potenciar el trabajo de la Red de Escuelas Rurales a futuro, avanzando hacia un mayor trabajo presencial.

Para el año 2022 está contemplado mantener el apoyo del equipo TEP de la Fundación Educacional Arauco, y se proyecta incorporar un nuevo foco de trabajo, ahora en el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes. Para apoyar esa línea de acción, y en consonancia con el principio de la educación pública de mejora continua y de calidad, se dará continuidad al plan de capacitación docente, con la realización del curso para el programa Sumo Primero, del Mineduc.





**EXPERIENCIAS QUE FOMENTAN EL USO
DE EVIDENCIAS Y DATOS PARA LA
MEJORA ESCOLAR**



Servicio Local Gabriela Mistral

Plan de monitoreo y resultados educativos

Establecimientos	Todas las escuelas y liceos del territorio
Actores que participaron directamente de la experiencia	Franz Naeter/Estefany Cisternas Todos los profesionales de acompañamiento UATP del SLEP
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica. • Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes. • Convivencia escolar y participación ciudadana.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de evidencia y datos para la mejora. • Establecer visión, misión y metas para los estudiantes.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora continua de la calidad. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

¡La información es poder!

Hacia una cultura de uso de datos en el SLEP Gabriela Mistral

Gestionar información para la toma de decisiones

“Si no se logra construir un proceso sólido y estructurado de recolección e interpretación de datos, las decisiones terminan siendo tomadas en base a supuestos” advierten los profesionales del SLEP Gabriela Mistral. Con esta motivación en mente, desde el año 2020 este Servicio Local ha apostado por generar una cultura de decisiones basadas en evidencia. Esta mirada se ha traducido en acciones en todos sus niveles, incluyendo a directivos, profesionales y a las comunidades de las 34 escuelas y liceos del territorio.

Este énfasis en la información y uso de datos tiene una doble inspiración. Por una parte, está motivada por en el marco legal que define la acción de todos los SLEP y que los mandata a “Implementar un sistema de monitoreo y seguimiento

del progreso de los aprendizajes de cada uno de los estudiantes, que fomente una cultura orientada al aprendizaje, la autoevaluación y la mejora educativa permanente". Y por otra parte, se basa en la detección de las necesidades de las escuelas del territorio. Cuando los profesionales de acompañamiento técnico pedagógico comenzaron a involucrarse con distintos establecimientos y emprendieron acciones para el diagnóstico de sus fortalezas y debilidades, notaron que muy frecuentemente, los equipos directivos de los establecimientos referían el uso de datos como uno de los aspectos con menor nivel de desarrollo. Más aún, constataron que las escuelas tenían muy poco tiempo para recolectar información que se encontraba dispersa en diferentes fuentes y no siempre existía el conocimiento para procesarla de forma que fuera útil para su uso pedagógico. Para abordar estos problemas, los profesionales del SLEP decidieron conducir tres procesos fundamentales:

1. Recolectar antecedentes relevantes desde diversas fuentes (como el Ministerio de Educación o la Agencia de la Calidad) y ponerlos a disposición de las escuelas. Entre estos se cuentan los puntajes Simce, los niveles de logro de los estudiantes y los resultados en la Prueba de Transición a la Educación Superior (PTU). Además, recabaron información de tipo administrativa de las escuelas: asistencia, matrícula, deserción, repitencia, entre otras. Más recientemente, incluyeron los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) en cada una de sus aplicaciones.
2. Levantar información relevante para la toma de decisiones pedagógicas en las escuelas. Así, formalizaron un sistema de registro para la Evaluación de Dominio Lector que se desarrollaba en los establecimientos y se impulsó una medición de Matemáticas en 2° Básico (que no estaba abordada en la prueba DIA). En ambos casos, se acordaron procedimientos de evaluación, periodos de recolección de información y sistemas de registro.
3. Elaborar sistemas de visualización y presentación de datos que permitieran su adecuado uso por parte de las escuelas. No bastaba con hacer disponible la información, sino que había que presentarla en formatos que facilitaran el análisis de los datos por parte de las comunidades escolares y que fomentaran su uso desde una perspectiva pedagógica y no puramente administrativa.

Acompañar el uso de la información para decisiones pedagógicas

Desde que comenzó esta iniciativa, la subunidad de monitoreo elabora diversos reportes que son entregados a las escuelas durante el año. Típicamente, los establecimientos reciben a principio de año (marzo) un informe que da cuenta de la situación de la escuela en el año anterior. Este reporte es considerado como un insumo fundamental para que la escuela reflexione sobre su realidad en diferentes ámbitos y pueda establecer caminos de mejoramiento. Durante el transcurso del año escolar, las escuelas van recibiendo información específica proveniente de la evaluación DIA, así como Dominio Lector y Matemáticas. Los reportes de estas

últimas se entregan a los establecimientos alrededor de dos semanas después de finalizada la toma de pruebas en las escuelas, por lo que constituye un informe oportuno para verificar sus avances en áreas estratégicas.

Sin embargo, en la perspectiva de este SLEP, no basta con proveer de información a las escuelas. Es necesario que éstas se comprometan a utilizarla en todos sus procesos. Por esto, desde la Unidad de Acompañamiento del SLEP se ha desarrollado una asesoría directa a cada centro educacional sobre el uso de datos para la toma de decisiones. En la visión del equipo que ejecuta esta iniciativa, cada escuela puede aprovechar de forma diferente los datos, por lo que las estrategias de acompañamiento varían según establecimiento. El acompañamiento que realiza la UATP generalmente se despliega en reuniones quincenales con el equipo de gestión de cada escuela (habitualmente cada asesor acompaña ocho escuelas). En caso de los establecimientos que presentan mayores desafíos en resultados académicos (por ejemplo, clasificación 'insuficiente' en el sistema de ordenamiento de escuelas), estas reuniones se realizan de forma semanal. Habitualmente, una sesión de acompañamiento está compuesta por una sección en que se abordan aspectos administrativos (proceso de recolección de información, sistema de registro y plazos) y otra sección en que se trabaja en función de los datos existentes.

El propósito de esta segunda fase es permitir que las escuelas reflexionen a partir de los antecedentes recibidos, detecten nudos críticos y definan metas para el mejoramiento.

Estas sesiones sirven, además, para monitorear el avance de las definiciones estratégicas. En estas reuniones se establecen estrategias diversificadas (habitualmente trabajadas con la Unidad Técnico Pedagógica) que luego son traspasadas a los docentes en el trabajo de cada escuela. Aunque en la mayor parte de las escuelas el foco está en el uso de datos de aprendizaje, otras han comenzado a utilizar la información para materias asociadas, por ejemplo, a Convivencia Escolar. Adicionalmente, los datos también han sido utilizados en el trabajo con las redes territoriales, donde se han analizado los resultados de pruebas de aprendizaje (por ejemplo, Dominio Lector).

Primeros resultados y nuevos desafíos

En la medida en que el programa se ha desarrollado, las escuelas han ido avanzando en tomar decisiones basadas en la información disponible. Así, por ejemplo, la Escuela Su Santidad Juan XXIII utilizó información para detectar a estudiantes que presentaban niveles de logro insuficientes y diseñó un sistema de tutorías focalizadas en este grupo.

En la Escuela Julio Barrenechea, en tanto, los datos sirvieron para diagnosticar que la desarticulación entre los niveles de educación inicial y 1° y 2° Básico estaba afectando el desarrollo de la lectura de los alumnos. Pero el uso de datos no se

ha limitado a las acciones en las escuelas, sino que también permitió establecer nuevas formas de diálogo entre los actores. Los asesores Técnico Pedagógicos han notado que los equipos directivos están utilizando los datos disponibles para presentar evidencia de su trabajo en las reuniones de verificación que mantienen con la Dirección Provincial de Educación, así como en las visitas de evaluación y orientación de la Agencia de la Calidad. Incluso, cada vez más establecimientos están comenzando a fijar metas basadas en datos en sus Programas de Mejoramiento Educativo (PME).

El éxito de esta iniciativa ha requerido numerosas acciones para darle soporte. Por ejemplo, el SLEP decidió fomentar la participación de todos los profesionales de acompañamiento en un diplomado de Liderazgo Intermedio (C-Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso). Esta capacitación, que incluía formación especializada sobre el uso de datos para la mejora, permitió establecer un lenguaje y mirada común para acompañar a las escuelas. Por otra parte, el proceso de levantamiento y recolección de datos implicó un trabajo conjunto y permanente de las Unidades de Acompañamiento y la Subunidad de Monitoreo, con el fin de acordar el tipo de información que se entregaría y cómo se trabajaría con las escuelas.

Aunque los procesos de recolección y entrega de información se consolidaron de forma importante durante el año 2021, todavía queda como desafío organizar de mejor manera el acompañamiento de las escuelas a partir de los informes. De este modo, se pretende organizar un proceso de acompañamiento con temáticas definidas mes a mes y en el cual cada asesor tenga un parámetro mínimo (y común a todos los establecimientos del SLEP) para acompañar a las escuelas en el uso de los datos.

Otro desafío importante radica en la generación de informes que permitan movilizar a los jardines infantiles en la mejora educativa. Hoy, la información disponible para este nivel solo refiere a aspectos administrativos y no necesariamente es pertinente para alimentar decisiones pedagógicas.

Los organizadores de esta práctica creen que las herramientas de visualización, así como la metodología de presentación de datos a las escuelas podría ser transferida y replicada a otros Servicios Locales. "Si no se cuenta con información fidedigna, sigue habiendo un juego de supuestos que no necesariamente ataca los problemas centrales de las escuelas", insisten en la subunidad de monitoreo. Por esto, consideran crucial que los SLEP desarrollen una cultura de decisiones basadas en evidencia que ayude a instalar procesos de mejora continua y a promover mayor igualdad de oportunidades entre estudiantes.



Servicio Local Colchagua

Seguimiento y análisis de la cobertura curricular

Establecimientos	Red UTP
Actores que participaron directamente de la experiencia	Juan Francisco Castro, encargado de Mejora y Acompañamiento Vanessa Montalba, asesora Técnico Pedagógica área Matemáticas, UATP Belén Cristo, asesora Técnico Pedagógica área Lenguaje, UATP Jessica Arriagada, asesora Técnico Pedagógica área Lenguaje, UATP Jefes UTP
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión curricular, apoyo a la enseñanza y desarrollo de aprendizajes.• Gestión de recursos.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Uso de evidencias y datos para la mejora.• Promover el trabajo conjunto entre escuelas.• Desarrollar liderazgo profesional en las escuelas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Calidad integral.• Mejora continua de la calidad.

Seguimiento y análisis de la cobertura curricular Análisis de la información para la toma de decisiones pedagógicas

Una herramienta a la medida del territorio

Durante las primeras reuniones de acompañamiento de la UATP con los equipos de gestión de los establecimientos de Colchagua, se observó que no había procedimientos claros para la toma de decisiones pedagógicas. El equipo de asesores concluyó que, en general, los establecimientos no disponían de instrumentos para recoger datos objetivos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje que permitieran la toma de decisiones de manera informada. También, se observó que los procesos de reflexión pedagógica no propiciaban discusiones relacionadas con el uso de metodologías y estrategias para la enseñanza.

En el contexto de instalación, los asesores pedagógicos recibieron formación continua para desarrollar sus competencias y trabajar con las comunidades el aprendizaje profundo, poniendo énfasis en el uso de datos para realizar un trabajo contextualizado en los territorios. Haciendo eco de estos aprendizajes y con la clara misión de acompañar a los procesos educativos en los establecimientos, la UATP se propuso instalar en el territorio una cultura de trabajo basada en evidencias, análisis de la información y reflexión de los procesos para la mejora educativa.

Con esta mirada en mente, la UATP se propuso trabajar el análisis de la cobertura curricular de los objetivos de aprendizaje priorizados, tanto de matemáticas como de lenguaje y, a partir de ello, propiciar reflexiones pedagógicas profundas respecto a las metodologías de enseñanza. El encargado de Mejora y Acompañamiento impulsó la iniciativa entregando lineamientos y generando los espacios de trabajo. La experiencia fue liderada por la asesora Técnico Pedagógica del área de Matemáticas, quien creó una herramienta para recabar información sobre la cobertura de estos objetivos a lo largo del año y propiciar reflexiones pedagógicas al respecto, entre docentes y jefes de UTP de los establecimientos. Las asesoras Técnico Pedagógicas del área Lenguaje analizaron y entregaron los insumos para la planilla del área, aportando desde su experticia disciplinar. Así, la planilla permite registrar de manera sistemática los objetivos del currículum abordados en los diferentes niveles y consignar reflexiones y comentarios respecto a su nivel de cumplimiento y los procesos de aprendizaje dentro del aula.

La herramienta se trabajó con los establecimientos educacionales tanto en modalidad red como en modalidad de asesorías directas. En primer lugar, se hizo una presentación en la Red de Jefes de UTP de todos los establecimientos del territorio, donde se invitó también a los directores. En esta reunión se presentó el instrumento, sus objetivos y un plan que describía la importancia del trabajo con datos, análisis de la información y la reflexión de los procesos. Las reuniones en red permitieron construir una visión compartida sobre la importancia de tomar decisiones oportunas basadas en la evidencia y para asegurar lineamientos y coherencia tanto en la enseñanza como en la reflexión pedagógica. De esta forma, el SLEP apuntó a fortalecer el liderazgo local y la dirección estratégica, atributos de líderes intermedios.

En segundo lugar, cada asesor pedagógico continuó, de manera directa, el trabajo de monitoreo y acompañamiento con los equipos de gestión. El acompañamiento directo se realizó entre una vez al mes y tres veces al año, dependiendo de la categoría de desempeño otorgada por la Agencia de la Calidad. En estos encuentros se tomaba el pulso a la implementación de la herramienta, respetando las particularidades de cada escuela. En octubre, el equipo de asesores visitó los establecimientos en una sesión de trabajo donde los equipos técnicos presentaron los avances de los objetivos priorizados y se reflexionó sobre los facilitadores, obstaculizadores y áreas de crecimiento.

Por último, en el desarrollo de esta experiencia fueron clave los equipos de Gestión Escolar, quienes tuvieron la misión de trabajar este instrumento con sus equipos docentes y fomentar la reflexión pedagógica respecto a las metodologías de enseñanza y cobertura curricular.

En concreto, la planilla presenta los objetivos de aprendizaje priorizados de Lenguaje y de Matemáticas, desde Educación Parvularia hasta Enseñanza Media. En cada hoja de la planilla se encuentran las columnas con los ejes de cada área, objetivos de aprendizaje, indicadores de aprendizaje, nivel de logro a través de una escala de apreciación (objetivo totalmente trabajado, medianamente trabajado, aún no trabajado) y una columna para escribir una reflexión pedagógica acerca del logro de cada objetivo. También, la planilla presenta un gráfico dinámico que permite visualizar la cobertura de los objetivos de aprendizaje según ejes.

El SLEP propuso que, luego de rellenar la planilla, se hiciera una reunión entre docentes y UTP. En esa reunión se esperaba que la discusión tuviese un sentido técnico pedagógico, por lo tanto, que apuntara a reflexionar sobre metodologías y estrategias de aprendizaje que funcionaron o no para que los estudiantes lograsen los objetivos. En las asesorías se pidió ver la planilla, específicamente la columna de reflexión, independiente de los objetivos y sus niveles de logro. Así, los asesores fueron conociendo algunas de las dificultades presentes en el territorio, como por ejemplo, el foco que algunos profesores dan al desarrollo de guías sobre contenidos en lugar de desarrollar estrategias y metodologías utilizadas para abordar los objetivos. Los asesores, entonces, orientaron a los jefes de UTP con sugerencias de preguntas para enriquecer las reflexiones pedagógicas y favorecer el desarrollo de habilidades en las asignaturas. Al revisar el instrumento en conjunto entre asesores y UTP, se evidenciaron necesidades de formación del cuerpo docente, para poder lograr el desarrollo de habilidades mediante metodologías pertinentes a las asignaturas y los niveles.

Estos acompañamientos de la UATP, como líderes intermedios, contribuyeron a fortalecer capacidades en los profesores, facilitando sistemas de retroalimentación e identificado necesidades de formación con pertinencia local. A su vez, contribuyeron a fortalecer el desarrollo de las capacidades de los equipos directivos, especialmente de jefes de UTP al dar ideas y guías de cómo perfilar las reflexiones docentes hacia lo técnico pedagógico. Así, trabajaron la dimensión liderazgo y gestión estratégica del Modelo de Desarrollo de Capacidades, favoreciendo el desarrollo profesional y fortaleciendo capacidades en los equipos educativos.

Efectos más allá de la cobertura curricular

El Servicio Local de Educación Pública de Colchagua, durante el año 2021, tanto en sus asesorías directas como en red, impulsó el mensaje de que las decisiones de gestión pedagógica deben estar fundamentadas en el análisis de datos

y evidencias: **“Es importante la cobertura curricular, indudablemente, pero también cómo los equipos técnicos pedagógicos de nuestras escuelas analizan las causas de por qué los estudiantes no aprenden las operaciones básicas. Esas respuestas las pueden encontrar en el análisis de la información y luego proponer remediales”.**

En términos generales, la recepción de la planilla como instrumento para acompañar los procesos pedagógicos, fue positiva. Los equipos apreciaron la herramienta presentada por la UATP ya que contribuye, sin abrumar, a su labor: “Rellenar la planilla no es demoroso y la conversación con UTP es algo que ya ocurría, ahora la diferencia es que está más orientada, siguiendo un marco teórico que apunta a la importancia de tener datos objetivos para mejorar los procesos educativos”.

Las comunidades educativas, a su vez, fueron integrando la planilla a su trabajo cotidiano. Desde algunas comunidades surgió la necesidad de expandirla para incluir más asignaturas, lo que fue percibido como un logro desde la UATP, ya que es un reflejo de que el instrumento creado fue un aporte para los establecimientos.

Como resultados iniciales, al finalizar el primer semestre y mediante las asesorías directas, la UATP pudo observar que la mayoría de los establecimientos se encontraba solamente logrando la cobertura de los objetivos priorizados de nivel 1. El monitoreo, facilitado por el uso de la planilla, permitió que los equipos de gestión pudiesen favorecer el avance a los objetivos priorizados nivel 2 en sus establecimientos. También la UATP pudo tener una visión global respecto a la cobertura según asignatura y ejes, donde unos fueron más trabajados que otros. Por ejemplo, se vio que en Matemáticas, con datos concretos, el eje más trabajado fue números. Esto abrió la pregunta sobre qué pasaba con otros ejes, como geometría y probabilidades. El equipo de asesores, entonces, se planteó el propósito de ir monitoreando este trabajo y contrastar hipótesis que puedan explicar estos datos, tales como las necesidades específicas de formación que requieran los docentes del territorio. También pudieron identificar que en algunos objetivos donde no había avance, la razón era la ausencia de profesores de asignatura. Con esta información, el SLEP ha buscado formas de revertir esa situación para el próximo año.

Para los docentes, según la evaluación que realizó la UATP, el trabajo ha ido haciendo sentido paulatinamente. Manifiestan que la planilla les permite ordenarse, dar una mirada global, pensar críticamente cómo abordar cada objetivo de aprendizaje y también les abrió una puerta al trabajo colaborativo. En las asesorías surgieron nuevas ideas, como presentar los resultados de la planilla en instancias colaborativas, para que docentes compartan sus estrategias y metodologías efectivas y así se pueda generar aprendizaje entre ellas y ellos. También, el SLEP coordinó algunas instancias de colaboración entre establecimientos, donde docentes presentaron sus experiencias a otros colegas del territorio. El trabajo de colaboración entre establecimientos aún tiene

que consolidarse, sin embargo, esta es una forma de trabajar con el Modelo de Desempeño de Capacidades, promoviendo una cultura colaborativa.

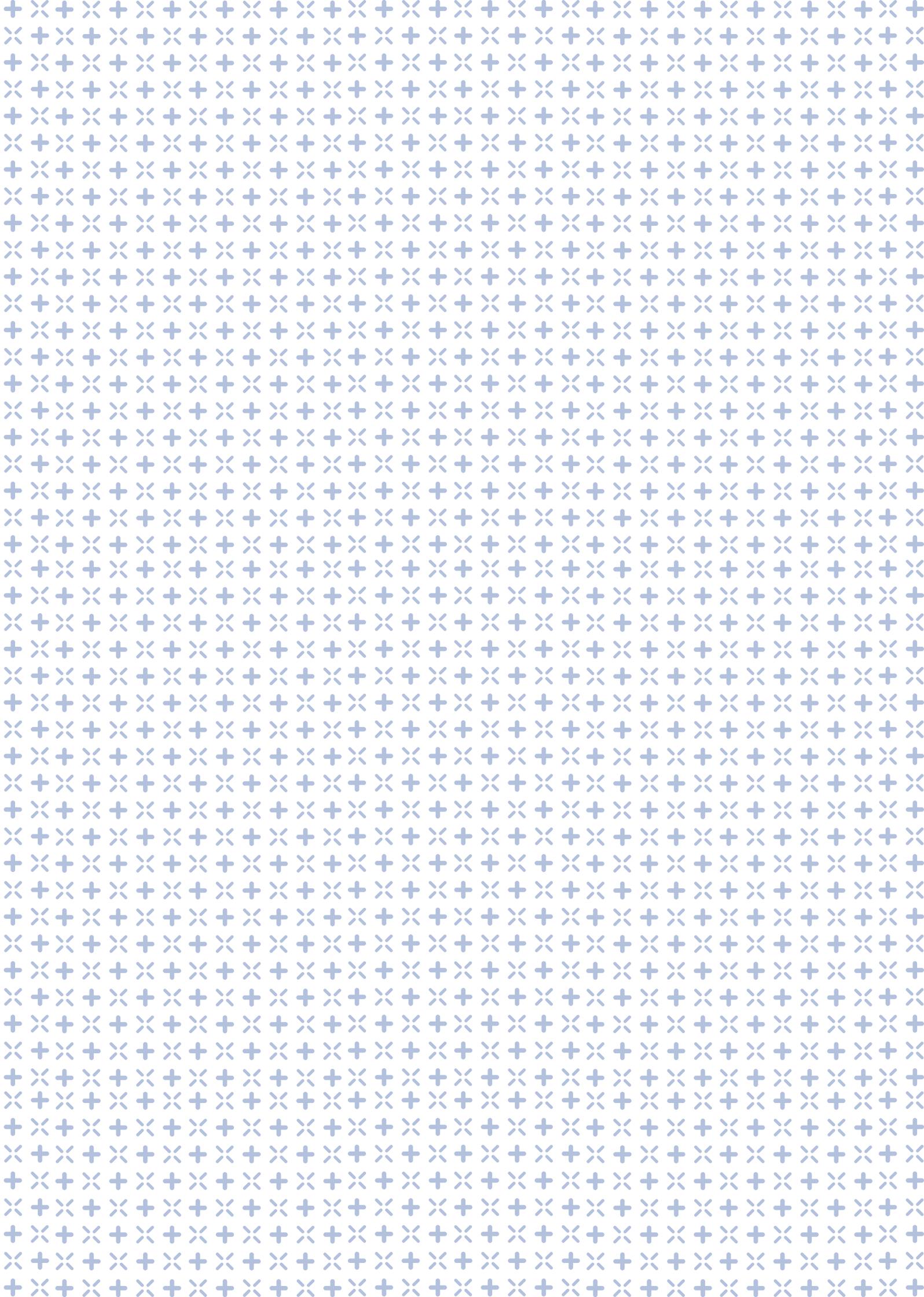
Las reflexiones pedagógicas se han ido enriqueciendo, según lo reportado por jefes de UTP a asesores pedagógicos: “En un inicio se veía que la reflexión era bastante simple, por ejemplo, algunos docentes escribían ‘si lo logré porque los niños trabajaban bien’. A la medida que se avanzaba en el trabajo y en las discusiones, ya mencionaban metodologías. El lenguaje se ha vuelto más técnico pedagógico. De a poco, se ha ido sembrando una semilla para que hablemos en forma más profunda sobre lo que es la Matemática, lo que es lenguaje, enfocado a las habilidades y cómo se trabajan estas habilidades”.

En esta línea, trabajando en conjunto con la UTP, desde la UATP fueron agregando nuevos elementos para enriquecer estas reflexiones, como qué significa dar una retroalimentación efectiva, describir logros para avanzar a la mejora educativa y, también, comprender qué significa el proceso evaluativo. Para esto, el mismo equipo de asesores pedagógicos se fue coordinando para mejorar su propia práctica, definiendo lineamientos sobre retroalimentación y evaluación, a objeto de ir a los establecimientos con un lenguaje común como SLEP.

Esta experiencia trabajó fuertemente la dimensión gestión curricular del Modelo de Desarrollo de Capacidades, específicamente las subdimensiones implementación curricular, procesos de enseñanza aprendizaje y gestión de datos de aprendizaje. La planilla apuntó, en primer lugar, a que docentes y jefes de UTP visualizaran el nivel de cumplimiento de objetivos de aprendizaje para asegurar la implementación curricular considerando los objetivos priorizados entregados por el ministerio. En segundo lugar, la reflexión pedagógica permitió que desde UTP se realizara un acompañamiento para asegurar procesos de enseñanza y aprendizaje de alto nivel. En tercer lugar, la planilla fue un sistema efectivo y eficaz de análisis de datos de aprendizaje permitiendo tomar decisiones oportunas para la mejora. También, esta experiencia trabajó con la dimensión gestión de recursos, subdimensión evaluación y retroalimentación de la práctica docente, potenciando la mejora y el desarrollo profesional de las personas de los establecimientos educacionales.

Finalmente, esta experiencia contribuyó al principio de calidad integral de la Nueva Educación Pública, ya que integró elementos de análisis de datos, aportando información fidedigna de los procesos de enseñanza aprendizaje, los que, a su vez, permitieron obtener conocimiento contextualizado de los establecimientos, mejorando la calidad de los procesos educativos. También, contribuyó a la mejora continua de la calidad con pertinencia local, ya que es una experiencia que profundizó en los contextos individuales de cada escuela, permitiéndole al equipo de asesores reflexionar sobre cómo ir mejorando los caminos y acortando brechas de aprendizaje.





An aerial photograph of a group of children playing soccer on a grassy field. The children are wearing light blue and white clothing. A soccer ball is visible on the ground. In the background, there is a dense forest of tall, green trees. To the left, a small blue building is partially visible. Two soccer goals are positioned on the field. The overall scene is outdoors and appears to be a school or community sports area.

3. EXPERIENCIAS QUE ABORDAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACCIONES RELACIONADAS CON CONVIVENCIA ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Servicio Local Puerto Cordillera

Estrategia de revinculación territorial

Establecimientos	Red Territorial de Trabajadores Sociales
Actores que participaron directamente de la experiencia	<p>María Daniela Arenas, profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP</p> <p>Ingrid Cuturrufo, profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP</p> <p>Héctor Orellana, encargado sección Gestión de Programas, UATP</p>
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y gestión estratégica. • Inclusión educativa.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de evidencia y datos para la mejora.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad integral. • Cobertura nacional y garantía de acceso. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades. • Integración con el entorno y la comunidad.

En busca de cada niño, niña y joven del territorio Estrategia de Revinculación Territorial

Durante 2020 y 2021 en el SLEP Puerto Cordillera se realizó una estrategia de revinculación que surge como respuesta al alto número de estudiantes desvinculados de sus procesos educativos durante la pandemia. Esta estrategia se enmarca en un plan de aseguramiento de trayectoria educativa que el SLEP llevó adelante, motivados por los principios de la Nueva Educación Pública. A pesar de que a comienzos del año 2020 no había certezas sobre la duración de la emergencia, y se creía erróneamente que la suspensión presencial de clases sería solo de un par de meses, el equipo de Gestión de Programas decidió indagar en profundidad qué había detrás del número de estudiantes rezagados.

El gran objetivo del plan de revinculación era ir en busca de cada estudiante para reestablecer su vínculo con el establecimiento educacional. Para poder lograr esto, el equipo de Gestión de Programas, cuyos integrantes lideraron la práctica desde el SLEP, hizo acompañamiento a los equipos directivos, incluyendo a las duplas psicosociales, al equipo PIE y UTP para que la respuesta del establecimiento a los alumnos fuese integral y favoreciera su revinculación no solo al establecimiento educacional, sino que también al aprendizaje. Uno de los elementos que facilitó el desarrollo de esta experiencia fue la estructura organizacional del SLEP Puerto Cordillera, que cuenta con un equipo de Gestión de Programas dentro de la UATP, lo que permitió que se hiciera una gestión con foco en lo educativo. Este equipo trabaja directamente con los distintos programas presentes en los establecimientos educacionales, como programa PIE, dupla psicosocial, convivencia escolar, entre otros, haciendo la comunicación fluida entre cada programa y el SLEP.

Para lograr un primer diagnóstico y aproximación al número de estudiantes rezagados, el equipo de Gestión elaboró una rúbrica que se compartió con todo el territorio, donde se identificaron tres niveles de adherencia al Plan de Aprendizaje Remoto (PAR): crítico, intermedio y adecuado. En mayo de 2020 existían alrededor 1.300 alumnos del territorio (9,67% de la matrícula) que se encontraban en nivel de adherencia crítica al PAR. Así, la UATP utilizó evidencia para definir las estrategias de mejora.

Salir en busca de los estudiantes

La estrategia de revinculación constó de diferentes etapas, las cuales fueron sistemáticas, con objetivos y procedimientos planificados. En primer lugar, el momento diagnóstico implicó hacer un levantamiento de información. Para esto, los equipos de acompañamiento del SLEP, en asesoría directa, hablaron con los equipos directivos de los establecimientos educacionales para tener concepciones comunes respecto a la identificación de la adherencia al PAR, lo que se hizo utilizando la rúbrica creada por el SLEP. Al contar con el número de estudiantes en nivel de adherencia crítica, el SLEP decide focalizar el trabajo, en una primera instancia, en alrededor de 20 establecimientos educacionales con los más altos niveles de adherencia crítica.

En segundo lugar, en cada centro educacional se inició un trabajo de acompañamiento en asesoría directa con el equipo directivo, más jefes de UTP, duplas psicosociales y coordinadores PIE. En esa instancia se conversaba sobre los estudiantes desvinculados, se preguntaba qué acciones estaba haciendo el establecimiento y se co-construía un plan integral para ir en la búsqueda de estos escolares para poder integrarlos efectivamente al aprendizaje.

En tercer lugar, cada establecimiento debía realizar las visitas a los hogares para iniciar la revinculación. En esta etapa, el equipo de Gestión de Proyectos se enfrentó a uno de los mayores desafíos de la estrategia: convencer al territorio, en contexto de pandemia y cuarentena, de la urgencia e importancia de ir a

buscar a cada uno de esos alumnos. Movidas por el espíritu de restituir derechos y de que nadie se quede en el camino, las dos líderes de la estrategia, parte del equipo de Gestión de Programas, iniciaron la revinculación: “Al primer territorio que fuimos, fue de una escuela rural. Ahí, vimos que los niños no tenían posibilidades de conectarse. Al llegar con ese relato a la escuela, el equipo que estaba primero temeroso de salir al territorio, se organizó y empezaron a salir”.

El hecho de que ellas iniciaran las visitas a los hogares, tuvo un efecto positivo, tanto para motivar a los equipos en las escuelas para salir a terreno, como para modelar el modo de hacer las visitas. En esta etapa se inició el trabajo con las duplas psicosociales para que éstas generaran las visitas socio educativas:

“Como SLEP decidimos mostrar que si no podían ir ellos desde el establecimiento educacional, podíamos ir nosotros. También ayudó que nunca llegamos a dar instrucciones, si no que estábamos en el mismo compromiso. Eso fue valorado por los equipos. Incluso, en algunos casos en que las duplas psicosociales no lograban la revinculación, nos pedían ir con ellos para que, como Servicio Local pudiésemos ofrecer alternativas para el reingreso de estos estudiantes”.

En cuarto lugar, se volvía a hacer una reunión entre el equipo de la UATP y el equipo directivo más las profesionales de los diversos programas involucrados. Ahí se hacía una retroalimentación del proceso de visitas socio educativas y se definían líneas, contextualizadas a cada establecimiento educacional y a cada caso, para que los estudiantes se vincularan con la escuela y pudiesen avanzar en sus aprendizajes.

Durante estas etapas, las estrategias de revinculación se fueron afinando, contando también con el apoyo de los profesores, quienes entregaron información clave para que éstas fueran efectivas. También, el equipo de Gestión de Programas identificó necesidades de desarrollo profesional en el área psicosocial de las comunidades educativas. Como respuesta, la UATP creó ciclos de jornadas para fortalecer espacios de revinculación educativa, dirigidos a las redes de duplas psicosociales del territorio y la red de orientadores, fortaleciendo así, desde el liderazgo intermedio, el desarrollo de capacidades como la construcción de espacios inclusivos y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Las respuestas que se fueron diseñando tenían que ver con cada necesidad y se pueden agrupar en dos ámbitos: necesidades psicosociales y necesidades pedagógicas. Algunos ejemplos de necesidades psicosociales fueron los casos de los estudiantes de Educación Media que tuvieron que empezar a trabajar, en respuesta se estableció contacto con las jefaturas para que tuviesen horarios disponibles para conectarse a las clases. También, en el caso de estudiantes con necesidades mayores (alimentación, vivienda, etc.), se activaron las redes del municipio o las redes apropiadas para cada situación. En el caso de las necesidades pedagógicas, se establecieron ajustes curriculares en trabajo conjunto con el PIE y flexibilidad para comunicarse con la escuela y profesores (WhatsApp cuando los estudiantes no tenían una conexión estable

para participar de las clases en línea). En los casos en que tenían dificultades para ir a buscar el material pedagógico a las escuelas o no había posibilidad de conectarse, un integrante de la comunidad educativa iba a entregar el material, hacía una ayuda pedagógica y recogía el material para poder evaluar el aprendizaje. Las visitas psicoeducativas permitieron armar un banco de estrategias que respondieran a la diversidad de situaciones que emergieron. Finalmente, la estrategia de revinculación llegó a todos los estudiantes del territorio. En el SLEP conocían el nombre y la ubicación de cada estudiante con adherencia crítica. **El equipo de asesores logró instalar una propuesta metodológica para la restitución de derechos, pero también instalaron un sentido ético y propósito territorial que movilizó a las comunidades educativas, ya que, como educación pública se debe asegurar la educación de todos.**

Estudiantes revinculados en el sistema educativo

La estrategia de revinculación se fue monitoreando a través de planillas que cada establecimiento educacional iba completando. Mes a mes, el equipo de la UATP veía cómo los estudiantes se iban revinculando y qué escuelas estaban en mayor riesgo. Así, fueron focalizando el trabajo, visitando a las comunidades educativas y levantando acciones para la revinculación en conjunto. En base a esta información continua que los asesores iban recabando, se pudo establecer el éxito de la propuesta, logrando en 2020 disminuir la adherencia crítica de un 9,6% a un 2%, con un total de 1.053 estudiantes revinculados a sus procesos educativos. En 2021 a la fecha se ha disminuido de un 8,9% a un 3,8% de adherencia crítica. La información que el equipo de Gestión de Procesos ha podido recabar, también les permitió identificar que cerca de 200 alumnos no se revincularon a causa de su traslado de comuna, región o país, producto de la situación laboral de su familia y a trayectorias migratorias.

La implementación de la estrategia de revinculación implicó un trabajo conjunto entre el SLEP y las comunidades educativas, incluyendo a las familias como actor fundamental para asegurar el retorno a las escuelas. Las familias reportaron sentirse escuchadas, apreciadas y valoradas, amparadas por un establecimiento y un sistema educacional que se preocupó por la situación particular de sus hijos. Desde la UATP se considera que esto tuvo efecto en la fidelización de las familias, viéndose reflejado en el descenso del abandono escolar, llegando a fin de año con números más bajos a los habituales, incluso en contexto de pandemia. Otro cambio que hubo en los centros educacionales del territorio fue el aumento de matrícula para el año 2021. Aunque esto no ha podido ser correlacionado con datos a la implementación de la estrategia, desde el SLEP saben que las familias fueron corriendo la voz sobre la preocupación que había en los establecimientos y las oportunidades que se les entregaban a sus hijos.

La UATP, en específico el equipo de Gestión de Programas, consideró exitoso el trabajo directo con las duplas psicosociales. Este éxito lo vieron reflejado en la motivación de éstas para desplegarse en terreno a comienzos de 2021. En algunos casos, las duplas comenzaron a actuar antes de que llegase cualquier

información de la UATP. Los establecimientos consideraron la estrategia de revinculación importante y así, fueron elaborando diversas respuestas a cada caso en particular, basándose en la experiencia aprendida del año anterior.

La estrategia de revinculación fue desarrollando compromiso de parte de los establecimientos educacionales con las trayectorias educativas, generando un sello particular como SLEP Puerto Cordillera. Además, esta experiencia se destaca porque cumplió con los objetivos propuestos y con el proceso de planificación completo, esto es; un diseño que no venía instalado verticalmente, sino donde se incluyó lo que los territorios ya hacían y sus necesidades; monitoreo constante; y evaluación para la mejora de la práctica al término de cada año (2020 y 2021). Otro aspecto relevante de esta práctica es que trabajó con el Modelo de Desarrollo de Capacidades, específicamente con la dimensión inclusión educativa, y con la dimensión liderazgo y gestión estratégica.

Para la UATP los desafíos futuros tienen relación con cómo el territorio avanza en la revinculación de estudiantes y que éstos permanezcan en las escuelas. Para esto, el equipo de Gestión está trabajando en generar propuestas que permitan la integración de los estudiantes que fueron quedando un poco más atrás que sus pares en los aprendizajes. Estas estrategias apuntan a la motivación y al desarrollo de talentos de los estudiantes, y también a la identificación y trabajo de los factores de exclusión que existen y que van apareciendo con la contingencia, como la “nueva presencialidad”, específicamente, el desafío de integrar a estudiantes en diversas modalidades. Sin embargo, el equipo del SLEP cuenta con las fortalezas de haber trabajado en base a lo que los establecimientos ya estaban haciendo y haberse abierto a conocer en profundidad el territorio. Al acompañar a los establecimientos educacionales, se fortalecieron liderazgos dentro de las mismas comunidades, quienes son los actores clave para generar condiciones favorables de aprendizaje. Esto es un ejemplo del modo en que la UATP como liderazgo intermedio, puede fortalecer el desarrollo de capacidades y el liderazgo profesional en las escuelas.

Finalmente, esta es una experiencia que apunta a la creación de sentidos compartidos dentro de un territorio completo, traspasando el trabajo en terreno que hace la dupla psicosocial y abarcando a la comunidad, desde los vecinos que ayudaron a encontrar a estudiantes, pasando por inspectores y por profesores que dan cuerpo a las respuestas que pueden ofrecer a las familias. Para el SLEP, el foco de este trabajo está en los alumnos, ya que son ellos quienes movilizan cada esfuerzo: “Esta estrategia es una creación de sentido de la educación pública, de la labor que tenemos como funcionarios públicos para restituir derechos de justicia social en educación”.

En ese sentido, esta iniciativa fortalece la Nueva Educación Pública en sus principios, como lo son la pertinencia local, la participación de la comunidad, el desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, la cobertura nacional y garantía de acceso, la integración con el entorno y la calidad integral.

Servicio Local Puerto Cordillera

Comunidades de aprendizaje profesional para la inclusión

Establecimientos	Red de Coordinadores PIE
Actores que participaron directamente de la experiencia	Ingrid Cuturrufo, profesional de Unidad de Gestión de Programas, UATP Héctor Orellana, encargado sección Gestión de Programas, UATP
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia escolar y participación ciudadana. • Inclusión educativa.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el liderazgo profesional en las escuelas. • Promover el trabajo conjunto entre escuelas. • Desarrollar un plan coherente para la enseñanza, alineado con las definiciones políticas.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración y trabajo en red. • Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana. • Cobertura nacional y garantía de acceso. • Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades.

El desafío de la inclusión

La experiencia de Comunidades de Aprendizaje Profesional de coordinadores PIE

Comunidades de aprendizaje profesional, trabajando en conjunto

Durante 2021 en el SLEP Puerto Cordillera se trabajó en diversas redes para desarrollar capacidades y generar sinergia entre actores de establecimientos educacionales, apuntando a la mejora continua. Una de las redes con las que el equipo de Gestión de Programas de la UATP trabajó, fue la red de coordinadores del Programa de Integración Escolar (PIE). Esta red se convirtió en una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP), la cual tuvo como objetivo generar reflexiones pedagógicas en torno a sus prácticas y crear soluciones a las dificultades observadas. La Comunidad de Aprendizaje Profesional PIE superó todas las

expectativas y la planificación realizada por el equipo de facilitadores de la UATP, logrando crear instrumentos valiosos para la inclusión en todo el territorio.

Desde el SLEP se plantearon la misión de contribuir a un cambio en la percepción de los equipos PIE en el territorio, avanzando hacia un trabajo netamente pedagógico para lograr la inclusión en contexto de diversidad. Los equipos PIE, particularmente en contexto de pandemia, tenían un rol fundamental para asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes, aportando con metodologías para que los docentes llegaran a todos ellos. **El trabajo con las CAP PIE para la construcción de una visión compartida respecto a la inclusión en contexto de diversidad fue una forma en que el SLEP, como líderes intermedios, desarrollaron liderazgo local y dirección estratégica para el territorio.**

Los 42 establecimientos educacionales con PIE del territorio participaron de las CAP. Sin embargo, para que el trabajo fuese significativo y considerando la modalidad en línea necesaria para darle continuidad al trabajo en cuarentena, el equipo de la UATP decidió distribuir la red en cinco CAP compuestas por coordinadores PIE. Así, los facilitadores del SLEP quisieron intencionar la participación de todos los miembros, la transferencia de los aprendizajes y el espacio para conocer las experiencias particulares, generando la sinergia necesaria para movilizar procesos de mejora. Las cinco CAP se organizaron en coordinadores PIE de modalidad Técnico-Profesional, Humanista-Científico, Educación Rural y dos de Educación Básica y se reunieron mensualmente durante dos horas.

En las primeras reuniones de las CAP, se fue construyendo un diagnóstico de las necesidades de los establecimientos. Surgieron diversas necesidades, como mejorar la comunicación en el territorio sobre lo que es el trabajo en inclusión, la necesidad de conocer y crear en conjunto estrategias que permitieran atender a la diversidad y la necesidad de generar instrumentos como territorio. Entre las CAP se fueron encontrando lineamientos comunes. El equipo de Gestión de Programas del SLEP, organizó encuestas en línea para visualizar qué es lo que se quería construir en conjunto. Los integrantes de la red, en general, apuntaron a la necesidad que tenían como territorio de construir y validar instrumentos que permitieran la planificación técnica de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En función de este trabajo, las CAP empezaron a trabajar en la creación de dos instrumentos territoriales.

¿Cómo responder adecuadamente a las necesidades de cada estudiante del territorio?

El primer instrumento fue una estructura para desarrollar el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI). Esta herramienta se utiliza para modificar los objetivos de aprendizaje que debe lograr cada estudiante. El desarrollo de este instrumento fue un trabajo conjunto entre las CAP, se presentaron diferentes formatos, se ajustaron y retroalimentaron, buscando qué hacía sentido para el territorio. Al lograr un formato que a todos los integrantes les pareció adecuado,

se validó entre los profesionales. Uno de los grandes beneficios de contar con un instrumento territorial es que puede contribuir en asegurar la trayectoria educativa, ya que un estudiante que en Educación Básica trabaja con un PACI, al pasar a Enseñanza Media se moverá con ese instrumento, el cual será conocido por el equipo PIE.

El segundo instrumento creado por las CAP fue el formato del Plan de Apoyo Individual (PAI). Este instrumento se utiliza para trabajar en conjunto con docentes de educación regular, planificando una respuesta pedagógica diversificada para cada estudiante. El PAI fue propuesto por el Ministerio de Educación para ser usado en alumnos con necesidades educativas especiales, pero no se brindó un formato para hacerlo. Las CAP siguieron el mismo ciclo que con el instrumento PACI, proponiendo, retroalimentando y validando el instrumento en el territorio. El PAI ya fue enviado a los establecimientos por parte del SLEP como instrumento oficial y se propuso que quienes tuviesen que empezar a utilizarlo durante el año 2021 lo podían hacer, sin embargo, se comenzaría oficialmente a usar en 2022.

Además de acompañar en las CAP, los facilitadores de la UATP gestionaron la comunicación entre las comunidades y profesionales del ministerio, específicamente de los programas DIA y Escuelas Arriba, para que coordinadores PIE pudiesen conocer las herramientas que estaban disponibles desde el gobierno central para trabajar en equiparar los aprendizajes de los estudiantes y así contribuir al desarrollo continuo de estos profesionales.

Con todas estas herramientas, más las reflexiones pedagógicas y el diálogo técnico que afloró en las CAP, los coordinadores PIE comenzaron a planificar las mejoras educativas con los establecimientos. Específicamente, coordinadores PIE se reunieron semanal o quincenalmente con los equipos de aula, compuestos por docentes de Lenguaje, Matemáticas, jefatura, UTP, un representante del equipo directivo y un representante de los profesionales asistentes, ya sea kinesiólogo, psicólogo o fonoaudiólogo. En estas reuniones evaluaron el diagnóstico de cada estudiante, su nivel de rezago, se fijaron objetivos de aprendizaje y dieron vida a los instrumentos.

Cabe destacar que estas respuestas educativas creadas no solo fueron pensadas para alumnos con necesidades educativas especiales, sino que también, para incluir a estudiantes con rezagos importantes en sus aprendizajes, ya sea por la pandemia o por otras situaciones particulares, como trayectorias migratorias, diversidad lingüística o situaciones de salud. Los equipos de aula, liderados por los profesionales del PIE, comenzaron a planificar y monitorear respuestas educativas que permitiesen el tránsito exitoso de estos estudiantes en el sistema educativo.

Productos con foco en lo pedagógico

Al finalizar el trabajo de 2021 con las comunidades PIE, se evaluó que los logros habían sobrepasado con creces lo planificado. Para todo el equipo fue un éxito el haber creado en conjunto dos formatos, los que se validaron en el territorio y comenzaron a utilizarse el mismo año: "Efectivamente vimos motivación en el territorio por haber creado algo en conjunto, ver que lo podían hacer, lograr tener dos productos de las comunidades de Aprendizaje Profesional, con un foco técnico, con un enfoque pedagógico, que era el sentido y lo principal que se quiso lograr, ya que siempre buscamos construir sentidos territoriales con relación a la mejora pedagógica, y la inclusión no puede quedar atrás".

Incluso, para algunos integrantes de las CAP, el trabajo realizado les significó posicionarse y ocupar un lugar importante en los equipos directivos, como actores protagonistas para asegurar educación con calidad integral en el territorio.

En concreto, la articulación de las comunidades PIE permitió: tener un espacio de diálogo colectivo y de territorio para la construcción de sentidos comunes; generar estrategias en base a acuerdos; generar un espacio de reflexión técnica, compartiendo los éxitos y fracasos para así aprender en conjunto; y construir instrumentos territoriales para asegurar la trayectoria de estudiantes. Todo esto con miras a asegurar el trabajo pedagógico y el aprendizaje de estudiantes en contexto de diversidad.

El trabajo de las comunidades de Aprendizaje Profesional, desde el SLEP se interconectó con la estrategia de revinculación territorial, ya que no bastaba ir en búsqueda de cada alumno del territorio, era necesario también tenerles una respuesta pedagógica adecuada. En ese contexto el cuerpo de profesionales del PIE asesoró a docentes para generar respuestas educativas diversas para cada caso que se estaba revinculando. Este trabajo interconectado, el cual vincula dos estrategias a cargo de la Unidad de Gestión de Proyectos de la UATP, se proyecta para continuar más allá de la pandemia, a fin de poder entregar mayores oportunidades a todos los estudiantes del territorio.

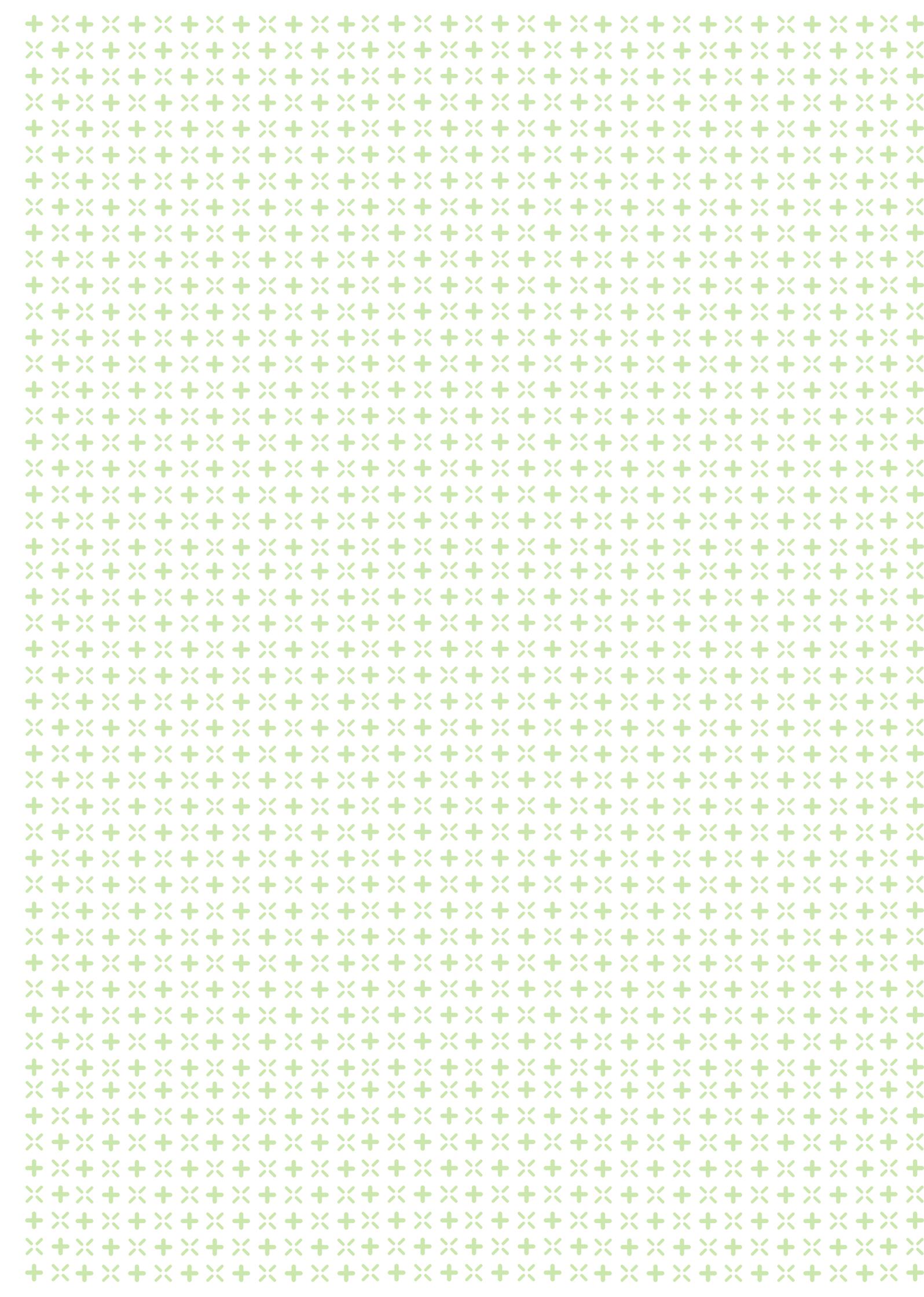
Coordinadores PIE, líderes escolares

El equipo de Gestión de Programas de la UATP tuvo la misión de adecuar el Modelo de Desarrollo de Capacidades, ya que éste está diseñado para el trabajo que hace el SLEP directamente con los equipos directivos. Sin embargo, la línea de Gestión de Programas trabaja con otros profesionales en las escuelas. Con ese sentido, la organización de la red PIE en pequeñas CAP, apuntó a fortalecer el desarrollo de capacidades de los profesionales que coordinan los programas de integración, para fortalecer los procesos reflexivos y de toma de decisiones, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico respecto a sus propias prácticas: "El desarrollo de capacidades se hace desde Gestión de Programas con los profesionales que trabajan en los establecimientos educacionales, para

desarrollar también sus capacidades y no solo las de los equipos directivos. Estos profesionales presentan desafíos en las CAP y el objetivo desde el SLEP es que puedan desarrollar sus capacidades para generar aprendizajes. Esto se logró en las Comunidades PIE, donde con sus recursos, habilidades y conocimientos fueron dándole solución a los problemas”.

La UATP, como líderes intermedios, establecieron mecanismos para el desarrollo de líderes de programas en los establecimientos educacionales. Las capacidades que se enfocaron en desarrollar fueron de la dimensión inclusión educativa, y de la dimensión convivencia educativa.

Esta experiencia exitosa de trabajo con coordinadores de programa de las escuelas del territorio trabajó en base a diversos principios de la Nueva Educación Pública, como lo son la colaboración y el trabajo en red, los proyectos educativos inclusivos, el desarrollo equitativo e igualdad de aprendizajes y la cobertura nacional y garantía de acceso. El foco que puso el SLEP Puerto Cordillera en la creación de sentidos comunes permitió relevar la importancia de la inclusión en contextos de diversidad como una parte fundamental de esta Nueva Educación Pública.





4. EXPERIENCIAS QUE ABORDAN LA GESTIÓN DE RECURSOS

Servicio Local Chinchorro

Directores para la Nueva Educación Pública

Nombre de la red	Trabajo en conjunto entre diferentes unidades del SLEP
Actores que participaron directamente de la experiencia	Verónica Pizarro, profesional de Apoyo Técnico Pedagógico Equipo de asesores pedagógicos Encargado Unidad de Gestión de Personas
Modelo de Desarrollo de Capacidades: ¿qué dimensiones son abordadas en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Gestión de recursos.
Atributos de liderazgo intermedio catalizadores de procesos de mejoramiento escolar: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollar el liderazgo profesional en las escuelas.• Uso de evidencia y datos para la mejora.
Principios de la educación pública: ¿cuáles están presentes en esta experiencia?	<ul style="list-style-type: none">• Colaboración y trabajo en red.• Calidad integral.• Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad.

Líderes para la Nueva Educación Pública Buscar a los mejores líderes para el territorio

El Servicio Local Chinchorro entró en funcionamiento el año 2020, poniendo el factor educativo en el centro de su acción como sostenedores de establecimientos educacionales del territorio. En el mismo año de instalación, el SLEP se enfrentó con la necesidad de llamar a concurso para directores vía Alta Dirección Pública. Frente a este desafío, el SLEP Chinchorro innovó en la creación de redes internas y externas para poner énfasis en el perfil pedagógico de los nuevos directores, ya que, a pesar de tener que administrar recursos materiales y humanos, esto se hace en función del objetivo primordial que es la educación de estudiantes del territorio.

Como SLEP, a pesar de llevar solo algunos meses de funcionamiento, ya contaban con un diagnóstico de los establecimientos educacionales que fue realizado por un equipo de avanzada en 2019. En ese análisis se detectaron algunas capacidades descendidas, entre ellas: planificar y organizar los procesos; monitorear; manejar datos para la mejora; y gestionar cambios. Mejorar estas capacidades por medio de la selección de líderes idóneos, se vio desde el Servicio Local como una oportunidad de fortalecimiento de la Nueva Educación Pública. Junto a lo anterior, se consideró central poner foco en la calidad integral de los establecimientos educacionales: "Un proyecto de calidad es inclusivo, es participativo, es colaborativo, es pertinente al territorio, a las necesidades, apunta a formar ciudadanos. Los líderes con esas características pueden catalizar esos principios en los establecimientos educacionales".

Así, el SLEP se pone como objetivo la elaboración de las bases para el concurso y los Convenios de Desempeño de los futuros directores. Para este fin se organiza un trabajo interno de red entre la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico y la Unidad de Gestión del SLEP, con los asesores pedagógicos como protagonistas y conocedores de la realidad de los establecimientos educacionales que acompañan. También, se realizó un trabajo colaborativo con el Servicio Civil para poder hacer un llamado a concurso diseñado a la medida de las necesidades del territorio, las que previamente habían sido identificadas en el proceso de diagnóstico. Hasta la fecha, se han incorporado 10 directores por Alta Dirección Pública, en dos concursos realizados.

Para hacer el trabajo de reclutar a directivos que atiendan a las necesidades específicas de la zona y de los establecimientos educacionales, la UATP hizo un trabajo en diversas etapas que se repitió para el segundo llamado.

En primer lugar, se llevó a cabo un trabajo en red con el Servicio Civil. Ellos realizaron una serie de capacitaciones y luego acompañaron a los asesores pedagógicos, haciendo sugerencias y retroalimentando las bases del concurso y los Convenios de Desempeño. En las bases se incluyó información general y contextual, por ejemplo, que el líder pedagógico que se buscaba debía saber articular todos los planes e instrumentos a su disposición (PEI, PME, planes de gestión, de Convivencia, de Formación Ciudadana, de sexualidad, de desarrollo profesional, entre otros). Este es un ejemplo claro de cómo los líderes intermedios pueden diseñar sistemas de reclutamiento y selección para atraer a líderes institucionales que fortalezcan a los establecimientos educacionales. Por su parte, el Convenio de Desempeño se diseñó en base al Modelo de Desarrollo de Capacidades, poniendo énfasis a las dimensiones de liderazgo y gestión estratégica; convivencia educativa y participación ciudadana; y gestión de recursos. También, el Convenio enfatizó en el uso de evidencia y datos para la mejora, como parte de la gestión de resultados, con el objetivo de que los líderes educativos pudiesen entender qué información entregan los números y qué nuevo conocimiento se puede generar en base a esta información sobre los procesos educativos que ocurren dentro de las aulas.

En segundo lugar, cuando las bases y los convenios estuvieron aprobados por el Servicio Civil, se hizo un trabajo interno en red. La Unidad de Gestión del SLEP se coordinó con los asesores pedagógicos de la Unidad de Acompañamiento Técnico Pedagógico para que ellos, como los principales puntos de contacto con los establecimientos educacionales, elaboraran un resumen de las características de las escuelas para ser presentado a la empresa externa que haría la preselección de candidatos. Cada asesor presentó los datos de la escuela, su historia, contexto y características fundamentales del PEI, PME, su sello, resultados de acuerdo con la Agencia de la Calidad, Carrera Docente, etc. También se hizo un análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), a fin de que la empresa externa supiera qué capacidades necesitaban para generar oportunidades de mejora en los establecimientos. Este informe también se revisó y retroalimentó entre todos los asesores pedagógicos. El objetivo fue que la empresa externa, al contar con esta información, pudiese entender el perfil del líder que se requería en cada establecimiento, atendiendo a la diversidad de realidades. En esta etapa de la experiencia, todos los asesores estuvieron involucrados, aunque no todas las escuelas fueron a concurso de director.

De este modo, todos los asesores aprendieron del proceso, generando capacidades para futuros concursos. La red de asesores pedagógicos supo dónde poner el énfasis en la creación del perfil que cada establecimiento requería, ya sea con foco en lo curricular, liderazgo, gestión de recursos o convivencia, entre otros. Se reconocieron líneas comunes para los establecimientos del territorio, pero también se determinaron las particularidades relevadas por el equipo.

La tercera etapa ocurrió cuando los directores ya estuvieron en servicio. Entonces, la UATP hizo una inducción para explicarles el funcionamiento y rol del SLEP y sus unidades, jefaturas y temáticas; también se les entregó la información de la escuela. Gracias al trabajo realizado por los asesores en cada establecimiento se logró que algunos directores salientes acompañaran a los directores entrantes en esta inducción. Actualmente, la UATP monitorea semestralmente el cumplimiento del Convenio de Desempeño, acompañando y apoyando a los nuevos líderes. Como el foco del SLEP está en los procesos de enseñanza en los establecimientos, se hizo hincapié en el uso de los datos, la observación y la retroalimentación dentro del aula, ya que conocen su relevancia y trascendencia para que los cambios lleguen a afectar el aprendizaje los estudiantes. Así, se apunta a desarrollar un plan coherente para la enseñanza desde el liderazgo intermedio.

Trabajo en equipo para enfrentar los desafíos

Los directores reclutados en ambos concursos cumplieron con un perfil determinado, lo cual se logró gracias al trabajo realizado en la creación de bases y convenios específicos y no estandarizados. Las características fueron coherentes con lo que necesita el SLEP, y eso, a su vez, respondió a la ley, al Plan Estratégico

Local, al Plan Anual y al Modelo de Desarrollo de Capacidades: “Un director nos dijo que lo que le había llamado la atención y lo había motivado a participar era la importancia que tenían los indicadores de desarrollo personal y social en las bases y no solo los indicadores cognitivos”.

Por su parte, el Servicio Civil hizo una buena evaluación de esta experiencia, indicándole al SLEP que este es un buen camino para diseñar los llamados a concurso. El equipo profesional del Servicio Civil indicó que a ellos y a la empresa externa encargada de preseleccionar, este trabajo les sirvió para minimizar el margen de error en la selección.

Para la UATP, el proceso de preparar el primer llamado a concurso implicó responder de forma innovadora, ya que éste se presentó cuando el SLEP se estaba instalando en el territorio, por lo que no tenían experiencia previa en el área. **Las respuestas fueron en el espíritu de la Nueva Educación Pública, sabiendo que los nuevos directores requieren tener un perfil, sobre todo, pedagógico.** Con ese mismo énfasis, en el SLEP decidieron poner en práctica la participación, creando una red interna, puesto que, en el diseño de los Servicios Locales, el llamado a concurso de los directores es labor de la Unidad de Gestión. Sin embargo, el equipo de asesores pedagógicos, parte de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico eran los más idóneos para liderar este trabajo, especialmente por el conocimiento acumulado entre el equipo, compuesto por profesores que conocen de primera mano las cualidades que debe tener un líder de establecimiento educacional.

En el SLEP aprendieron a practicar lo que querían transmitir a las escuelas, en este caso, a trabajar en equipo y colaborativamente: **“Nosotros como SLEP enfrentamos el desafío como equipo, ya que para llegar lejos no hay que caminar rápido, sino que hay caminar acompañados”.**

El trabajo realizado se logró gracias a las redes que establecieron, esto es, el trabajo en equipo entre los asesores, entre las unidades del SLEP y con el Servicio Civil. Estas redes se pusieron en práctica para cambiar la manera de hacer las cosas y mejorar específicamente lo que el diagnóstico les arrojó como capacidades descendidas, pero haciéndolo de una forma planificada y sostenible a largo plazo. Este trabajo en equipo también implicó un mayor compromiso con los nuevos directores, ya que hay un mayor sentido de responsabilidad para con ellos de parte de los asesores pedagógicos, quienes acompañan para que sus gestiones sean exitosas.

Para la UATP, las principales oportunidades de mejora para que esta experiencia sea sostenible son:

- a)** Mantener el monitoreo del Convenio de Desempeño con directores, para así cumplir con el acompañamiento con foco pedagógico.

- b)** Incorporar este trabajo en la planificación de la unidad, ya que al ser una respuesta innovadora a un desafío que se les presentó, implicó una sobre exigencia en el equipo. Será importante determinar, por medio del monitoreo de los Convenios de Desempeño, si la experiencia tiene los resultados esperados. Si es así debe tener un espacio y tiempo asignado para asegurar su consolidación.

Esta experiencia refleja la importancia de trabajar en equipo, planificar y organizar procesos, analizar datos y resultados. Todo esto con el foco principal en lograr cambios dentro de las salas de clase, por medio del liderazgo de calidad.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers, *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 1 No. 2, pp. 159-172.
- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9 (3), pp. 192-202
- Anderson, E. & Young, M. (2018). If They Knew Then What We Know Now, Why Haven't Things Changed? An Examination of District Effectiveness Research. *Frontiers in Education (Lausanne)* 3 2018-10-09, Vol.3.
- Armstrong, P. (2015). Effective school partnerships and collaboration for school improvement: a review of the evidence Research report. Department of Education, UK.
- Aston, H., Easton, C., Sims, D., Smith, R., Walker, F., Crossley, D., Crossley-Holland, J. (2013). What works in enabling school improvement? The role of the middle tier. Slough, UK: National Foundation for Educational Research (NFER).
- Barrera Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. & Santibanez, L. (2009). Decentralized Decision-making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. Washington, D.C.: World Bank, 2009. Print. Directions in Development. Human Development.
- Bellei, C., González, P. & Valenzuela, J.P. (2010). 'Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional'. En *Ecós de la Revolución Pingüina*. Eds: Bellei, Contreras & Valenzuela. UNICEF.
- Berson, R., Da'as, R. & Waldman, D. (2015), How do leaders and their teams bring about organizational learning and outcomes, *Personnel Psychology*, Vol. 68 No. 1, pp. 79-108.
- Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: "Educational triage" and the Texas accountability system. *American Educational Research Journal*, 42(2), 231-28. Crossref. PubMed.
- Bowers, A. (2015). Site Selection in School District Research: A Measure of Effectiveness Using Hierarchical Longitudinal Growth Models of Performance. *School Leadership & Management* 35.1 (2015): 39-61.
- Bowers, A. & Monroe, E. (2021). Using Hierarchical Linear Growth Modeling to Identify Longitudinally Outperforming School Districts in the United States, 2009-2013, *Leadership and Policy in Schools*, DOI: 10.1080/15700763.2021.1977330
- Bruns, B., Costa, L. & Cunha, N. (2017). Through the looking glass: Can classroom observation and coaching improve teacher performance in Brazil? Washington DC: World Bank.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. & LeMahieu, P.G. (2015), *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better At Getting Better*, Harvard Educational Press, Boston.
- Bryk, A.S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A resource of school improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Busemeyer, M. (2012). Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders. Presentation delivered at the OECD Conference 'Effective local governance in education', in Warsaw, 16 April 2012.
- Cabezas, V. & Irarrázaval, I. (2018). 'Desmunicipalización y la Nueva Educación Pública' en *Ideas en Educación II, Definiciones en Tiempo de Cambio*. Capítulo 8, Ediciones UC.

Caldwell, B. J. (2009). 'Centralisation and Decentralisation in Education: A New Dimension to Policy', in J. Zajda and D.T. Gamage (eds.), *Decentralisation, School-Based Management, and Quality*. Dordrecht: Springer

Campbell, C. (2005). Big Change Question Do Local Central Authorities (Lcas) Make A Difference In School Reform? *Journal of Educational Change* 6.1 (2005): 77-86.

Campbell, C., Lieberman, A., & Yashkina, A. (2014). The teacher learning and leadership program: Research report 2013–2014. Retrieved from Ontario Teachers' Federation website: <http://www.otffeo.on.ca/en/wp-content/uploads/sites/2/2014/08/TLLP-Final-Report-April-2014.pdf>

Centro de Políticas Públicas (2011). *Qué hacer con la Educación Municipal: Recomendaciones y Desafíos para un nuevo sistema*. Santiago de Chile: UC.

Chapman, C. & Hadfield, M. (2010). Supporting the middle tier to engage with school-based networks: change strategies for influencing and cohering, *Journal of Educational Change*, Vol. 11 No. 3, pp. 221-240.

Chapman, C. & Muijs, D. (2014), "Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25 No. 3, pp. 351-393.

Chapman, C. (2019). From Hierarchies to Networks. *Journal of Educational Administration* 57.5 (2019): 554-70.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A., & Johnson, S. M. (2007). *Managing school districts for high performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Childress, D., Chimier, C., Jones, C., Page, E. & Tournier, B. (2020). Change Agents Emerging evidence on instructional leadership at the middle tier. UNESCO.

Christman, J. B., Neild, R. C., Bulkley, K., Blanc, S., Liu, R., Mitchell, C., & Travers, E. (2009). Making the most of interim assessment data. Lessons from Philadelphia. ERIC Document Reproduction Service No. ED505863. Retrieved from EBSCO Host Eric database.

Coelli, M. & Green, D. (2012). Leadership Effects: School Principals and Student Outcomes. *Economics of Education Review* 31.1 (2012): 92-109.

Cromey, A. (2000). *Using student assessment data: What can we learn from schools?* Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory.

Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPoint, M. and Meyerson, D. (2005). *The School Leadership Study: Developing Successful Leaders*, The Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA.

De Grauwe A. & Lugaz, C. (2011). *Schooling and decentralization. Patterns and policy implications in Francophone West Africa*. Paris: IIEP-UNESCO.

De Lima, J., & Tavares M. (2017). Resistance to Classroom Observation in the Context of Teacher Evaluation: Teachers' and Department Heads' Experiences and Perspectives. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 30.1 (2017): 7-26.

Dirección de Educación Pública (2018). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública*. 1st ed. Santiago: Ministerio de Educación.

Dirección de Educación Pública (2020a). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. 1st ed. Santiago: Ministerio de Educación

Dirección de Educación Pública (2020b). Modelo para el Desarrollo de Capacidades en la Educación Pública. Documento en proceso (No publicado)

Dos Santos, A. (2020). 'Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación'. En Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) (2020). Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data rich world*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Elmore, R. & Burney, D. (2002). *Continuous Improvement in Community District # 2, New York City*. Available online at Inter-American Development Bank website: <http://www.iadb.org>

Eddy-Spicer, D.; Ehren, M.; Bangpan, M.; Khatwa, M.; Perrone, F. (2016). Under what conditions do inspection, monitoring and assessment improve system efficiency, service delivery and learning outcomes for the poorest and most marginalised? A realist synthesis of school accountability in low- and middle-income countries. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, UCL Institute of Education, University College London.

Espínola, V. & Silva, M. E. (2009). Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: una propuesta. En *Foco Educación*, 3. Recuperado de <http://www.expansiva.cl/>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Financing of Inclusive Education: Mapping Country Systems for Inclusive Education*. (S. Ebersold, ed.). Odense, Denmark.

Flumerfelt, S. & Green, G. (2013). Using Lean in the flipped classroom for at risk students. *Educational Technology & Society*, 16(1), 356–366. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/16_1/31.pdf

Fullan, M. (2015). *Leadership from the middle: A system strategy*. *Education Canada*, 55(4), 22-26.

Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-Based Management: Reconceptualizing to Improve Learning Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 11.4 (2000): 453-73. Web.

González, A., González M. & Galdames, S. (2015). El Sostenedor Como Agente De Cambio: El Rol De Los Coordinadores Técnicos En El Apoyo a Establecimientos Municipales Chilenos. *Pensamiento Educativo* 52.2 (2015): 47-64. Web.

Hanson, M. (1997). *Educational Decentralization: Issues and Challenges*. University of California, Riverside.

Hargreaves, A. & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change: successful large-scale reform efforts--one in Northern England, another in Canada--bolster the approach of "leading from the middle.". *Phi Delta Kappan*, 97(3), p.42.

Hargreaves, A., Parsley, D & Cox, E. (2015). Designing Rural School Improvement Networks: Aspirations and Actualities, *Peabody Journal of Education*, 90:2, 306-321, DOI: 10.1080/0161956X.2015.1022391

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2020). Leading from the Middle: Its Nature, Origins and Importance. *Journal of Professional Capital and Community* 5.1 (2020): 92-114. Web.

Harris, A. & Jones, M. (2012). *Connecting Professional Learning: Leading Effective Collaborative Enquiry Across Teaching Alliances*. Nottingham: National College for School Leadership.

Honig, M.I. & Venkateswaran, N. (2012). School–central office relationships in evidence use: understanding evidence use as a systems problem. *American Journal of Education*, Vol. 118 N°. 2, pp. 199–222.

Jerald, C. (2005). *The implementation trap: Helping schools to overcome the barriers to change*. Washington DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.

Leana, C.M. (2010). Social capital: The collective component of teaching quality. *Voices in Urban Education*, 27, 16–23.

Leithwood, K. & Azah, V. (2017) Characteristics of High-Performing School Districts, *Leadership and Policy in Schools*, 16:1, 27–53, DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282

Leithwood K. & Menzies T. (1998). Forms and Effects of School-Based Management: A Review. *Educational Policy*. 1998;12(3):325–346. doi:10.1177/0895904898012003006

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about school leadership*. Nottingham, UK: National College of School Leadership.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadersh. Policy Schools* 9, 245–291. doi: 10.1080/15700761003731500

Leithwood, K. (2013). *Strong Districts and Their Leadership*, Paper commissioned by the Council of Ontario Directors of Education, Toronto.

Leithwood, K, Jingping S., & McCullough, C. (2019). How School Districts Influence Student Achievement. *Journal of Educational Administration* 57.5 (2019): 519–39.

Marsh, J. A. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record*, 114(11), 1–48.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (2008). 'The Structure of Educational Organizations', in J. H. Ballantine and J. Z. Spade (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Los Angeles: Pine Forge Press

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London, UK: McKinsey & Company.

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of Instructionally Effective School Districts. *The Journal of Educational Research*, 81(3), 175–181. <http://www.jstor.org/stable/40539654>

OCDE (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. 2017. International Summit on the Teaching Profession.

Park V. & Datnow A. (2009). Co-constructing distributed leadership: district and school connections in data-driven decision-making, *School Leadership & Management*, 29:5, 477–494, DOI: 10.1080/13632430903162541

Park, S., Hironaka, S., Carver, P., & Nordstrum, L. (2013). *Continuous improvement in education*. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Raczynski, D., Rivero, R., & Yáñez T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y Visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y prácticas. *Revista Calidad de la Educación* no 51, diciembre 2019, pp. 382–420

Rorrer, A. & Skrla, L. (2005). Leaders as Policy Mediators: The Reconceptualization of Accountability, Theory Into Practice, 44:1, 53-62, DOI: 10.1207/s1543042tip4401_8

Rorrer AK, Skrla L, Scheurich JJ. (2008). Districts as Institutional Actors in Educational Reform. Educational Administration Quarterly. 2008;44(3):307-357. doi:10.1177/0013161X08318962

Schildkamp K. & Datnow A. (2020). When Data Teams Struggle: Learning from Less Successful Data Use Efforts, Leadership and Policy in Schools, DOI: 10.1080/15700763.2020.1734630

Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. School Effectiveness and School Improvement, 27(2), 228–254.

Schmidt, J. & Bottoms, G. (2011). Who's Next? Let's Stop Gambling on School Performance and Plan for Principal Succession. SREB.

Spillane, J., Hopkins, M. & Sweet, T. (2018). School district educational infrastructure and change at scale: teacher peer interactions and their beliefs about mathematics instruction, American Educational Research Journal, Vol. 55 No. 3, pp. 532-571

UNESCO (2017). Accountability in education: Meeting our commitments. Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO.

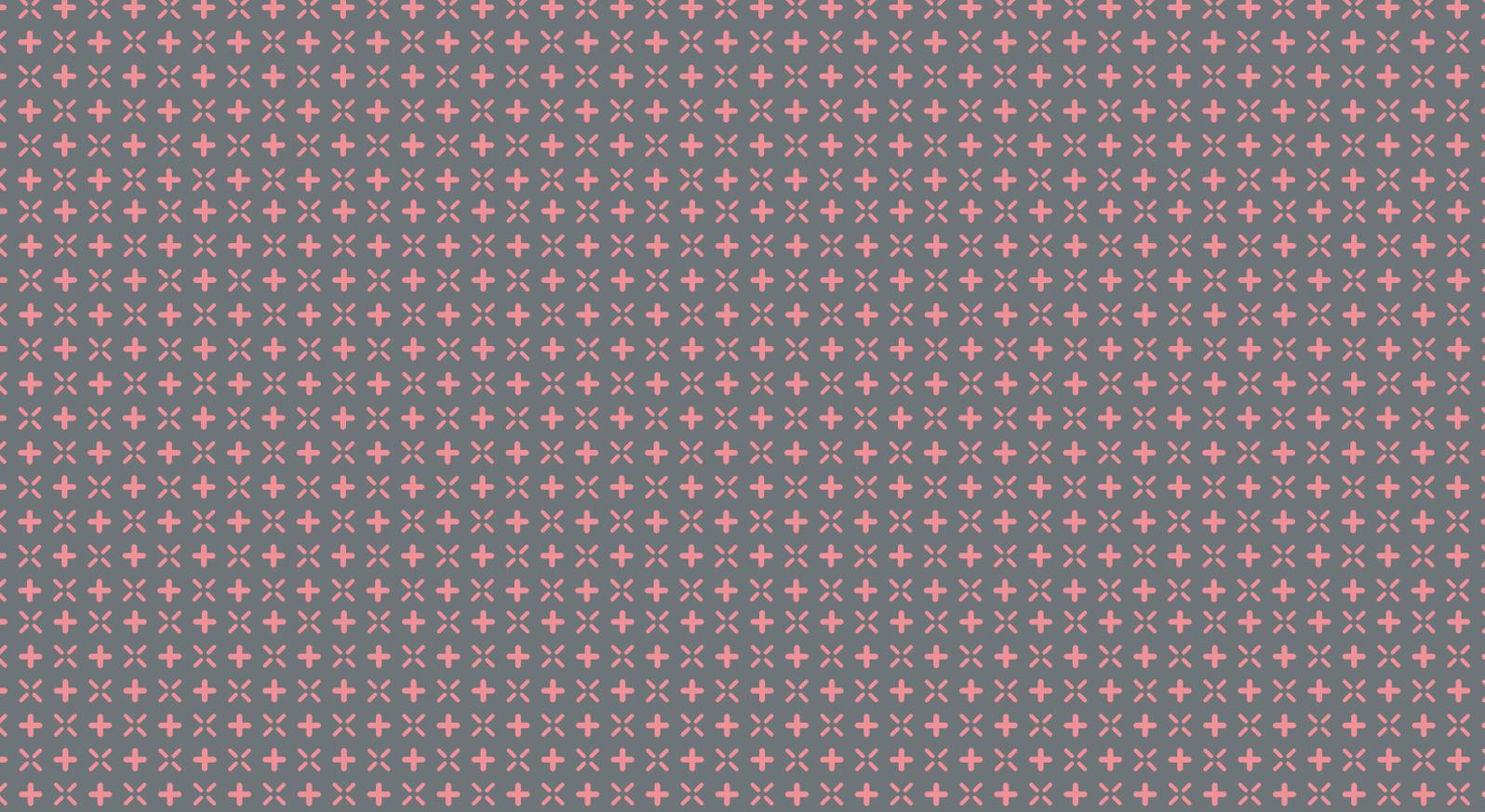
Anexo

Ejemplos de iniciativas implementadas por estamentos intermedios en diferentes sistemas educativos

La siguiente tabla ofrece algunos ejemplos de iniciativas implementadas por estamentos intermedios en diferentes sistemas educativos. Cada una de ellas, se relaciona con uno o más de los atributos que distinguen a los estamentos intermedios de alto desempeño. Aunque los contextos nacionales y locales en los que se enmarcan estas acciones son diferentes a los de los SLEP, sirven como ejemplo del tipo de iniciativas a desarrollar. Los links adjuntos permiten acceder a información más detallada acerca de cada una de estas iniciativas.

Estrategia	Link
<p>Incrementar la motivación de profesores</p> <p>Corresponde a un programa diseñado por la ONG STiR y que fue aplicado en Nueva Delhi, generando una estructura de acompañamiento a profesores desde un nivel intermedio. El programa implementa un acompañamiento que promueve el apoyo entre pares, el trabajo colaborativo y la retroalimentación. Esta iniciativa ha sido replicada en numerosas otras ciudades por autoridades locales.</p>	
<p>Uso de datos para la mejora</p> <p>En el estado Mexicano de Colima, se implementó una política denominada 'Programa de Atención Específica para la Mejora del Logro Educativo (PAE)' que buscaban fortalecer el conocimiento y uso de información proveniente de la prueba estandarizada ENLACES. El programa estaba focalizado en las escuelas de menor desempeño del estado. Como parte del programa, se asignó a las escuelas un asesor técnico que visitaba las escuelas tres veces al mes para analizar datos y capacitar a profesores y directivos. Este acompañamiento se entregaba desde los supervisores de educación (quienes también debieron ser capacitados durante el proceso). La evaluación da cuenta de que el programa tuvo efectos en los aprendizajes de los estudiantes.</p>	
<p>Coaching a profesores</p> <p>En el estado brasileño de Ceará, se implementó un programa con foco en mejorar la calidad de la instrucción. Este modelo correspondió a una gestión desde el estamento intermedio que buscó capacitación experta externa para las escuelas. El programa consideró observaciones de aula para realizar un diagnóstico, sistemas de asesoría presenciales y online. El programa fue evaluado positivamente en sus efectos en la enseñanza y mostró leves mejorías en aprendizaje.</p>	

<p>Apoyo al liderazgo pedagógico en las escuelas</p> <p>'Teacher Learning and Leadership Program' corresponde a una iniciativa conjunta entre el Ministerio de educación en el estado de Ontario (Canadá) y la Federación de profesores. El programa, que comenzó en 2007, considera aspectos de formación en servicio, capacitación entre pares e instancias de formación de redes para el trabajo colaborativo. No todos los componentes, sin embargo, son provistos por el estamento intermedio.</p>	
<p>Mentoría para profesores nuevos (fortalecer capacidades docentes y fortalecer visión compartida)</p> <p>Este programa se desarrolla en Alberta (Canadá) como una iniciativa de la Asociación de profesores de la provincia. El programa funciona como una inducción a las escuelas. El distrito escolar es responsable de definir criterios para la selección de los mentores, gestionar el vínculo entre mentores y aprendices, entregar sesiones de capacitación y evaluar el funcionamiento del programa.</p>	
<p>Sistemas de acompañamiento entre escuelas de diferente rendimiento</p> <p>En el distrito de Nueva York (Estados Unidos) se ha establecido diferentes estrategias para generar alianzas entre escuelas. En algunos casos estas iniciativas son entre escuelas públicas del distrito, mientras que en otras se incorpora a escuelas de otras dependencias (charter schools) del mismo territorio. Este programa es promovido y gestionado desde la autoridad educativa local.</p>	



**Educación
Pública**
Ministerio de Educación

