
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Elementos que promueven y dificultan procesos de mejora en la escuela: análisis desde una experiencia de acompañamiento

Braulio Vásquez-Espinoza
Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 25 de abril 2023 - Aceptado: 17 de mayo 2023

RESUMEN

El artículo se enmarca en el tercer componente de la política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar que establece la continuidad de Centros de Liderazgo Escolar. Estos tienen por tarea acompañar a escuelas a través de modelos de apoyo innovadores, investigación y formación escalable. En este marco, se presenta la experiencia de un docente que cumple el rol de facilitador en la región de Los Ríos (sur austral de Chile) en el Centro de Liderazgo +Comunidad. Acompaña nueve escuelas municipales de tres comunas de la región. El artículo posee un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Pretende comprender desde la experiencia de un profesor elementos que inciden en procesos de mejora escolar. Para ello, se recolectaron bitácoras elaboradas por el docente y fueron sometidas a un análisis de contenido utilizando el software Atlas.ti 9. Algunos resultados exponen que la construcción de redes, la participación, la flexibilidad en el acompañamiento, el juego, la confianza y el compromiso son elementos que promueven los procesos de mejora. En tanto, la pandemia, la virtualidad, la escasa participación y la falta de tiempo en las escuelas son elementos que dificultan los procesos. Se concluye que los/as líderes de nivel intermedio no siempre impactan positivamente en las prácticas pedagógicas y de gestión en las organizaciones y que se deben promover espacios de reflexión sobre los acompañamientos que se realizan inter e intra escuela.

Palabras clave: Escuela, gestión educacional, calidad de la educación, liderazgo.

Correspondencia: [Braulio Vásquez-Espinoza](mailto:Braulio.Vasquez-Espinoza@uach.cl) (B. Vásquez-Espinoza).

 <https://orcid.org/0000-0003-2554-0364> (braulio.vasquez@uach.cl).

Elements that promote and hinder improvement processes at school: analysis from an accompaniment experience.

ABSTRACT

The article is part of the third component of the School Improvement Leadership Strengthening Policy, which establishes the continuity of School Leadership Canters. Their task is to accompany schools through innovative support models, research and scalable training. In this framework, the experience of a teacher who fulfils the role of facilitator in the region of Los Ríos (south of Chile) in the Centre of Leadership +Comunidad is presented. It accompanies nine municipal schools in three municipalities in the region. The article has an interpretative paradigm with a qualitative approach. It aims to understand from the experience of a teacher elements that affect school improvement processes. For this purpose, bitcoins prepared by the teacher were collected and subjected to a content analysis using the Atlas.ti 9 software. Some findings show that networking, participation, flexibility in accompaniment, play, trust and commitment are elements that promote improvement processes. Meanwhile, the pandemic, virtualization, poor participation and lack of time in schools are factors that make the process more difficult. It is concluded that middle-level leaders do not always have a positive impact on pedagogical and management practices in organizations and that spaces for reflection on inter and intra-school support should be promoted.

Keywords: schools, educational management, educational quality, leadership.

1. Introducción

En el año 2018 el Mineduc puso en marcha la nueva Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, con el objetivo de “instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo” (Mineduc, 2021). Esta política comparte con diversos autores (Elmore, 2010, 2003; Fullan, 2020; Fullan y Langworthy, 2014; Leithwood, 2009; Rincón-Gallardo et al., 2019) que distribuir los liderazgos, promover cocimientos y visiones sistémicas, generar estructuras organizacionales democráticas, construir culturas de colaboración eficaz en la escuela y centrar el foco del liderazgo en el núcleo pedagógico, serían factores fundamentales para lograr calidad y equidad en el sistema escolar en su conjunto. En este sentido, los líderes educativos distribuidos en distintos niveles del sistema (equipos directivos, liderazgos medios y liderazgos intermedios) deben responder a demandas micro y macro educativas como la coherencia sistémica y la mejora sostenida (Fullan, 2020; Mineduc, 2021, 2020; Montecinos et al., 2016; Uribe et al., 2017). Ello sugiere, lograr una sinergia entre dos formas de mejora escolar, es decir, interconectar lógicas de cambio “desde afuera hacia adentro” con lógicas “desde adentro hacia afuera” (Bellei et al., 2014; Fullan y Langworthy, 2014; Mintrop, 2018b).

El siguiente artículo basado en esta relación mutua, expone un acompañamiento realizado a escuelas que implementan procesos de mejora escolar. Relata lo vivido por un docente “facilitador”, perteneciente al Centro de Liderazgo +Comunidad, que acompaña procesos de mejora en nueve escuelas de la región de Los Ríos. El escrito busca dar respuesta a ¿Qué

elementos han promovido o dificultado que las escuelas de la región implementen procesos de mejora? Y ¿Cómo esto afectó el acompañamiento realizado? La experiencia presentada no busca generalizar conclusiones ni establecer “recetas que guíen procesos de mejora exitosos”. Más bien espera contribuir, a través de la identificación de nudos críticos, al enriquecimiento de la reflexión docente en torno a las prácticas de liderazgo y estructuras de gestión desarrolladas en acompañamientos de procesos de mejora escolar. Se comprende que el ejercicio de reflexionar puede construir conocimiento pedagógico valioso para la labor docente y que debe ser una acción sistemática en la práctica profesional (Galaz et al., 2011; Jarpa et al., 2017).

1.1. Liderazgo y mejora escolar en Chile. Experiencias desarrolladas

Históricamente el liderazgo educativo se ha focalizado en los y las directores/as de escuela. Por lo que la evidencia nacional, en su mayoría, ha posicionado la preocupación en los perfiles y características de los actores que ejercen este rol. En relación a esto, Weinstein (2009) constata que la formación de los directores de escuelas chilenas posee un enfoque administrativista, puesto que no se promueve que los directores desarrollen habilidades para apoyar a los y las docentes de aula. El autor (Weinstein, 2009) explicita que solo un 28% del tiempo de los directores es utilizado para la gestión pedagógica, mientras que el restante es administrado en tareas de control y rendición de cuentas. En la misma línea, Weinstein y Muñoz (2012) profundizan sobre la caracterización, el desarrollo de capacidades directivas y la función de liderazgo ejercida por los directores en escuelas chilenas. Algunos hallazgos de los autores son: los directores poseen una edad avanzada y en su mayoría son mujeres; poseen una larga trayectoria formativa, sin embargo, esta formación no se encuentra del todo alineada con su tarea directiva; existe una intensa presión por parte de los sostenedores para que directores/as respondan con resultados medibles; el liderazgo de los directores incide en el aprendizaje de los y las estudiantes mediante el desarrollo de su plantel docente (Weinstein y Muñoz, 2012).

Asimismo, en otro estudio, Weinstein et al. (2016) trazan un perfil de los directores noveles, concluyendo que las necesidades expuestas por tales directores tienen que ver con el contexto en el cual se desenvuelven, sus trayectorias y la socialización previa ante la comunidad. También este tipo de directores poseen trayectorias diversas en torno a su experiencia laboral y a su formación profesional. En tanto, Uribe (2010) establece un perfil de las competencias directivas. Explicita que el objetivo del cargo es liderar el proyecto educativo de la escuela a través de diversos ámbitos como el institucional, el curricular y el de convivencia escolar. Para lo cual, cada director debe poseer competencias funcionales y conductuales.

Desde otra avenida, también se pueden encontrar trabajos teóricos/empíricos plasmados en distintos libros que hablan sobre el liderazgo (Weinstein y Muñoz, 2019; Weinstein y Muñoz, 2018; Weinstein y Muñoz, 2017; Weinstein, 2016). Estos textos, principalmente recopilan miradas y reflexiones, a nivel nacional e internacional, sobre la formación de directivos para el desarrollo del liderazgo y su vínculo con la mejora escolar. Este último punto es relevante según la política de liderazgo que se desarrolla actualmente en Chile (Mineduc, 2021). La cual promueve que la mejora ya no solo sea responsabilidad de quien se encuentra administrando el establecimiento escolar (director/a), sino que sea responsabilidad de toda la comunidad educativa lograr una mejora sostenida en el tiempo (Bellei et al., 2014; Fullan, 2020; Leithwood, 2009). Se comprende que si la escuela se embarca en un proceso de mejora sin liderazgo definido esto no se concretaría, por otro lado, si el liderazgo no promueve la mejora, este no tendría asidero (Weinstein y Muñoz, 2017).

En este sentido, los trabajos desarrollados por Bellei et al. (2020), Bellei et al. (2015) y Bellei et al. (2014) entregan hallazgos importantes sobre este tipo de mejora escolar. En el libro “Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” (Bellei et al., 2014), los autores definen 4 tipos de trayectorias de mejoramiento escolar: mejoramiento escolar institucionalizado, que promueve el desarrollo de capacidades en la comunidad; mejoramiento escolar en vías de institucionalización, foco en la mejora en espacios específicos (como niveles, asignaturas, etc.) conducidos más por los directivos que por la autonomía de los profesores; mejoramiento incipiente, surge de la reestructuración de la escuela por alguna crisis institucional; y mejoramiento puntual, la gestión y cultura institucional se organizan para darle respuesta al SIMCE.

Bellei et al. (2014) afirman que

Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros (“accountability interno”) son parte de la cultura profesional de la escuela (p. 11).

Además, identifican al liderazgo como un factor clave, pues indican que la presencia sistemática de la directora o jefa de UTP motivando y conduciendo a la comunidad hacia una cultura de desarrollo profesional, ayuda a generar una identidad común que posibilita el aprendizaje y la motivación de los distintos actores educativos (Bellei et al., 2014). Por otro lado, Bellei et al. (2015) explicitan que los procesos de mejora escolar no son lineales y es un desafío sostenerlos. Los y las líderes escolares son actores claves para lograr la sostenibilidad del mejoramiento. Cuya virtud es la de poseer procesos planificados y promover el desarrollo profesional docente, estas escuelas pasan a ser “formadoras de sus profesores, en que el saber-hacer profesional se considera un bien común” (Bellei et al., 2015, p. 25) y el clima escolar se relaciona al aprendizaje de los y las estudiantes de la escuela (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2015).

En una dimensión de apoyo y acompañamiento a escuelas, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) elaboró guías para promover procesos de mejora escolar. Estas guías se establecen como una hoja de ruta para que escuelas aprendan de los aciertos y dificultades sobrellevadas por establecimientos educacionales que han sostenido procesos de mejora en el tiempo (Elgueta et al., 2015; Valenzuela et al., 2020). También es posible encontrar Policy Briefs¹ que presentan experiencias de acompañamiento y formación de mentores para desarrollar innovación educativa (Cabezas et al., 2021; Educación 2020, 2023). En este escenario, se considera que la práctica de mejora comprende un despliegue colectivo para lograr un objetivo en común (Elmore, 2003). Por ello, los equipos directivos deben generar compromisos y liderazgos distribuidos para desarrollar comunidades profesionales (Bellei et al., 2015; Mineduc, 2021). Asimismo, las políticas educacionales para favorecer estos tipos de liderazgos deben optar por la construcción de sistemas escolares coherentes (Fullan, 2020; Mineduc, 2021, 2020; Montecinos et al., 2016; Uribe et al., 2017).

1. Documentos elaborados a partir de una experiencia. Presentan recomendaciones para otras implementaciones relacionadas y para la política pública correspondiente.

1.2. Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar

Se evidencia que el liderazgo es uno de los factores que más incide en el mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Leithwood, 2009; Weinstein, 2009; Weinstein y Muñoz, 2019). Por ello, en Chile, se han implementado diversas políticas educativas orientadas a la función directiva, abordándola de forma directa² e indirecta³ (Mineduc, 2021). Hasta el año 2013, estas normativas fueron desarrolladas de manera aislada, sin lograr alinear los distintos procesos exigidos por el sistema educativo (Mineduc 2021; Weinstein y Muñoz, 2012). En este contexto, el Mineduc construyó la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, implementada entre los años 2014 y 2017.

Esta política significó un gran avance en la materia, sin embargo, el foco aún se posicionaba solo en los/as directores/as de establecimientos educacionales. De ella surgieron numerosos desafíos que conllevaron a actualizar y a poner en marcha en el año 2018 la nueva Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, la cual se compone por cuatro dimensiones (Mineduc, 2021) conformadas por continuidades y ampliaciones conceptuales de la normativa anterior (2014 – 2017):

1. Trayectoria Directiva: contribuye al desarrollo de la trayectoria profesional directiva al definir responsabilidades acordes a las funciones del cargo, asegurar calidad en los procesos evaluativos para directivos, apoyar en la formación directiva y mejorar las remuneraciones.
2. Desarrollo de capacidades de liderazgo educativo: fortalece las capacidades de liderazgo de los líderes educativos para potenciar su rol en la mejora escolar de una manera sistémica.
3. Centros de Liderazgo Escolar: se enfoca en apoyar a redes de mejoramiento escolar a través de formación, aplicaciones tecnológicas e investigación.
4. Dispositivos de gestión de la Mejora Educativa: orienta al sistema escolar a través de la elaboración, seguimiento y monitoreo de los planes de mejoramiento educativo.

Además, la política, posee tres instrumentos que actúan como referentes conceptuales: Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE); Marco para la Buena Gestión y el Liderazgo Educativo Local; y Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Documentos que dejan entrever la necesidad de avanzar hacia una relación acabada entre los distintos niveles de liderazgo del sistema. En esta línea, Fullan (2020) explicita que “una organización tiene coherencia sistémica cuando la mayoría de los actores que en ella trabajan, independientemente de su posición formal en la organización (sea esta una escuela o un sistema educativo), comparten una visión precisa de la dirección común” (p. 14). En este sentido, la política de liderazgo busca a través de la gestión escolar fortalecer procesos de mejora que apunten hacia la equidad y calidad de los aprendizajes de las comunidades escolares.

2. Estatuto docente (Ley 19.070), Concursabilidad para nuevos directores (Ley 19.410), Jornada Escolar Completa (Ley 19.979), Concursabilidad extendida (Ley 20.006), Marco para la Buena Dirección (creado el año 2005), Plan de formación de directores (Decreto Supremo n°44, 2011), Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015).

3. Estas políticas tienden a establecer una mayor autonomía en las escuelas respecto a sus procesos de mejora: Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), Ley General de Educación (LGE, 2009), Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (esto crea la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación).

El presente artículo se inserta en el tercer componente de esta política, el cual establece la creación y continuidad de Centros de Liderazgo Escolar. Estos centros son conglomerados de instituciones vinculadas a la educación que tienen por tarea central acompañar a escuelas y redes de mejoramiento escolar a través de modelos de apoyo innovadores, investigación y formación escalable (Mineduc, 2021).

2. Metodología

El artículo posee un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo (Bisquerra, 2004). La muestra es no probabilística de tipo intencional, ya que está dada por la relevancia del sujeto en el estudio y no busca generalizar los resultados (Bisquerra, 2004; Casal y Mateu, 2003). Se pretende comprender desde la experiencia de un profesor elementos que inciden en procesos de mejora escolar. Este docente cumple el rol de facilitador de la región de Los Ríos (sur austral de Chile) en un centro de liderazgo escolar (+Comunidad). Acompaña nueve escuelas pertenecientes a tres comunas de la región, de dependencia municipal, con un alto nivel de vulnerabilidad y que imparten enseñanza básica (Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización escuelas participantes del proceso de mejora.

Escuela	Comuna	Zona	Nivel de enseñanza	IVE 2021 ⁴
E1	Paillico	Rural	Parvulario – Básico	88%
E2	Paillico	Urbana	Parvulario – Básico	92%
E3	Paillico	Rural	Parvulario – Básico	96%
E4	Lanco	Urbana	Parvulario – Básico	92%
E5	Lanco	Urbana	Parvulario – Básico	93%
E6	Lanco	Rural	Parvulario - Básico – Media	96%
E7	Futrono	Rural	Parvulario – Básico	93%
E8	Futrono	Urbana	Parvulario - Básico – Media	94%
E9	Futrono	Rural	Parvulario – Básico	94%

Fuente: elaboración propia.

Aunque más de la mitad de las escuelas son catalogadas como rurales, ninguna es unidocente o multigrado. Sus características son similares a las urbanas en cuanto a la división por niveles y estructura organizacional. El proceso se llevó a cabo el año 2021 en un contexto de pandemia (COVID-19) y clases a distancia. Lo cual dificultó la participación de manera presencial con los equipos de gestión de las escuelas, así como el desarrollo de la teoría de acción promovida. Se utiliza el análisis documental como técnica de recolección de datos (Bisquerra, 2004). En este sentido, se sistematizaron 10 documentos elaborados por el docente luego de cada sesión, en los que se registraron diversas descripciones y percepciones del proceso implementado (tabla 2).

4. Datos extraídos de JUNAEB (<https://www.junaeb.cl/ive>).

Tabla 2*Características de los documentos analizados.*

Documento	Escuela	Nombre	Descripción
1	E1	Bitácora	Cada bitácora expone temáticas abordadas, preocupaciones sobre el proceso, palancas de facilitación y observaciones. Estos puntos son desarrollados por reunión de equipo.
2	E2		
3	E3		
4	E4		
5	E5		
6	E6		
7	E7		
8	E8		
9	E9		
10	Todas	Conglomerado	El documento presenta elementos que caracterizan la reunión a desarrollar, comentarios respecto a la sesión, temáticas emergentes y acuerdos tomados por el equipo.

Fuente: elaboración propia.

A través del software Atlas.ti 9, los documentos fueron sometidos a un análisis de contenido para identificar los diversos significados e ideas centrales de lo escrito (Bardin, 1986; Drisko y Maschi, 2016). El procedimiento de análisis consistió en leer y releer los documentos, codificar los datos con categorías predeterminadas y emergentes, combinando un sentido deductivo con uno inductivo (Bisquerra, 2004), establecer recurrencias y realizar un cruce entre las categorías construidas (co-ocurrencias). Los resultados de la investigación son fruto de la reflexión docente, lo que posibilita la transferibilidad de resultados a contextos educativos similares a los descritos (Vasilachis, 2006).

A continuación, en tres apartados se presentan los resultados más relevantes del acompañamiento. El primero describe el ciclo de mejora propuesto en las escuelas y su desarrollo. El segundo, expone “nudos críticos” emergidos de la implementación y de qué forma incidieron en la experiencia. Por último, el tercero, explicita los principales desafíos para la continuidad del proceso.

3. Proceso de mejora: caracterización de una experiencia de acompañamiento

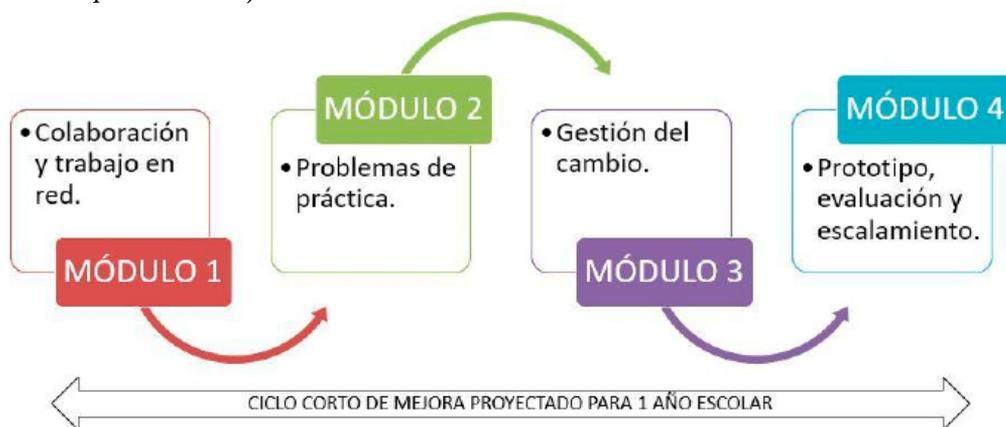
Esta experiencia se inserta en la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. Actualmente, poseo el rol de “facilitador” en un centro de liderazgo llamado +Comunidad. Tengo la función de acompañar a las escuelas en sus procesos de mejora, con el propósito de participar como un “amigo crítico” (mirar implicancias en Rincón-Gallardo et al., 2019).

Diversos autores (Bellei et al., 2014; Fullan, 2020; Leithwood, 2009; Leithwood et al., 2008) coinciden en que el liderazgo posee una influencia indirecta pero positiva en los aprendizajes. Desde esta premisa, el acompañamiento se enfoca en crear y/o fortalecer capacidades de líderes escolares de diversos niveles del sistema (equipos directivos, liderazgos medios y liderazgos intermedios) para lograr un mejoramiento sostenido con foco en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010). Esto a través de ciclos cortos de mejora (ver figura 1) con una duración proyectada a un año escolar y replicables en el tiempo. Lo que implica sesiones periódicas que buscan co-construir aprendizajes y mejoras en las escuelas desde una coherencia sistémica

y procesos de investigación-acción. Además, de encuentros entre escuelas con el objetivo de tejer redes y generar aprendizajes colectivos.

Figura 1

Módulos proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

Los cuatro módulos promueven diversos aprendizajes en torno al liderazgo y colaboración efectiva. El proceso comienza con diálogos sobre las visiones y concepciones que poseen las comunidades escolares (Módulo 1). Desde sus propios diagnósticos se enmarcan problemas de prácticas urgentes y resonantes (Módulo 2). Posteriormente se diseñan e implementan diversas estrategias de mejora vinculadas al desarrollo profesional docente (Módulo 3). Por último, se evalúa y prototipa el ciclo (Módulo 4). Esta es la columna vertebral que guía el proceso dentro de los establecimientos, aunque se comprende que las singularidades de los territorios diversifican su puesta en marcha.

En cada escuela se conforman equipos llamados “Equipo Internivel” (en adelante EI). Sus integrantes pertenecen a distintos niveles de liderazgo del sistema: un/a representante del Departamento de Educación Municipal (DAEM), el o la director/a del establecimiento, el o la jefe/a de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y dos docentes líderes. También participan el facilitador y el coordinador del centro de liderazgo de la región.

La metodología de las reuniones releva la participación activa como un valor sostenido en el proceso. Pues se pretende que líderes de los distintos niveles del sistema adquieran y/o fortalezcan capacidades en torno al trabajo colaborativo y prácticas de liderazgo efectivas.

A pesar de proyectar la realización de los cuatro módulos para el año escolar, el contexto de pandemia (COVID-19) incidió en que solo se alcanzaran a implementar los dos primeros (tabla 3).

El acompañamiento que se llevó a cabo poseía una dualidad inherente, combinó lógicas de mejora desde afuera hacia adentro con lógicas desde adentro hacia afuera. Si bien, el espacio puso el acento en la resolución de problemas para la mejora, algunos EI comprendieron el espacio como una capacitación externa. Otro aspecto de atención fue la conformación de los equipos internivel. La manera de elegir a las/os integrantes incide en el posterior compromiso y participación. Todos los EI comenzaron con la participación de directores/as y jefes/as de UTP, pero la cantidad de docentes líderes no fue la misma, el número varió entre uno a cuatro según la escuela. En cuanto a la integración de un/a representante del DAEM, en algunas comunas existió una participación sistemática y en otras una participación esporádica. Todo esto marcado transversalmente por las singularidades de cada territorio y área de emplazamiento (rural-urbano).

El DAEM se posicionó como elemento central del proceso. Su acompañamiento se diferenció entre comunas y establecimientos. En todas las comunas existió una preocupación del sostenedor sobre lo que realizaban sus escuelas; sin embargo, no todos los DAEM tenían la capacidad de incluir a un/a representante en los equipos internivel. Los esfuerzos por parte de los sostenedores se focalizaron en las organizaciones escolares más lejanas o que poseían mayores dificultades. En este sentido, los/as representantes del sostenedor no participaron activamente en los EI de escuelas con mayor autonomía. Existieron concepciones verticalistas que obstaculizaron instancias de diálogo y reflexión docente. Inclusive en algunos momentos se observó una cultura escolar sustentada en la evaluación. En algunos EI, las primeras sesiones se constituyeron como espacios de resistencia frente a las prácticas planificadas por el facilitador: *“Se sintió un clima de evaluación hacia el facilitador, en todo momento interrumpían para hacer saber qué es lo que debiese tener cada actividad planificada y cómo debiese ser el taller...”* (documento 10).

Lo anterior se tradujo en una escasa participación por parte de algunas integrantes. A esta pasividad también se asocia el agobio visualizado en todas las escuelas acompañadas. Se pudo observar que los y las docentes tienen que hacerse cargo de una multiplicidad de tareas de distinta índole (pedagógicas, administrativas, curriculares, evaluativas, entre otras) que afectan los tiempos disponibles de las comunidades. Las estructuras horizontales promueven mayores niveles de autonomía y compromiso docente. Lo que generó un sentido compartido del espacio, cuyos liderazgos directivos influyeron en ambos elementos. Por otro lado, las dinámicas enfocadas en aspectos socioemocionales de los y las docentes inciden en su compromiso, lo principal es saber cómo se sienten.

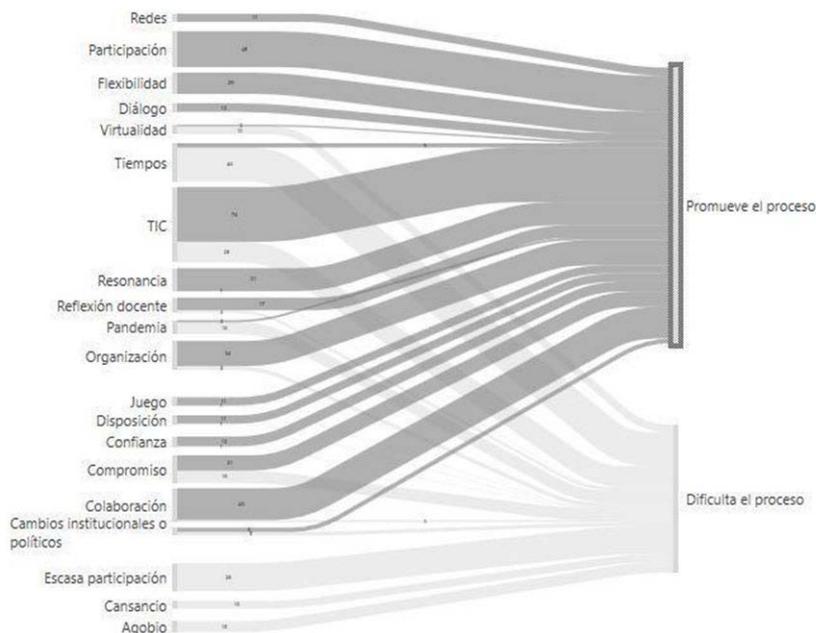
Los “nudos críticos” presentados en este apartado solo se establecen como elementos que incidieron en los espacios co-construidos con los EI. Estos emergieron de la experiencia desarrollada, pero no expresan a priori un obstáculo o facilitador de la implementación de este tipo de procesos. Entonces, cabría preguntarse ¿qué nudos críticos y de qué manera promovieron o dificultaron los procesos de mejora desarrollados en la región?

4.1 Nudos críticos que promovieron la mejora

A continuación, se presentan los principales elementos que promovieron procesos de mejora en el acompañamiento realizado por el docente facilitador. Estos factores incidieron en la apertura de las escuelas para implementar la propuesta de mejora y posibilitaron aprendizajes en cada comunidad.

Figura 3

Elementos que promovieron el proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

Las redes cumplieron un rol de promoción de la mejora entre las escuelas. Al reunirse los equipos internivel se observó la intención de “...compartir y aprender experiencias con los otros establecimientos, construir una comunidad de aprendizaje en la comuna...buena disposición para el trabajo, cambio de prácticas...”(documento 10). Los encuentros también expusieron semejanzas y diferencias de los ciclos desarrollados en las distintas escuelas, lo que promovió un intercambio de experiencias para mejorar en conjunto, lo que abrió un espacio de comprensión colectiva respecto a las problemáticas de mejora.

La participación fue un elemento esencial para tejer redes en las comunas y generar compromisos al interior de las escuelas. Esto se consiguió a medida que el acompañamiento avanzó: “Existe participación activa del equipo internivel, quizás al comienzo costó un poco pero luego fueron comprendiendo la dinámica” (documento 10). Por otro lado, la participación ayudó con la resonancia interna respecto al problema de práctica enmarcado: “Buena jornada, existió una gran participación de las y los colegas...se observaron varias convergencias en torno al problema de práctica” (documento 2).

A pesar de ser un desafío, en todo momento se propuso una metodología dialógica para activar el pensamiento crítico de los y las docentes. “Costó que los y las participantes entraran en la dinámica del diálogo; sin embargo, a medida que...avanzaba se produjo una mejor comprensión del espacio” (documento 4). En este sentido, la reflexión docente ayudó a que dentro de los equipos se alinearan concepciones de liderazgo, colaboración y aprendizaje. Estas visiones compartidas fueron guiadas por un “ejercicio de reflexión sobre problemas en la escuela” (documento 3).

En un contexto de pandemia y sesiones virtuales las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tomaron un rol preponderante, tanto para alojar información como para facilitar el intercambio de la misma. Ejemplo de ello son las siguientes citas: “*Se utilizó Padlet para que las y los participantes anotaran respecto a las preguntas. Participaron todas las personas de la red, no hubo inconvenientes*” (documento 10). “*Disparidad de docentes con las herramientas tecnológicas*” (documento 10). “*Se intentó trabajar con la plataforma Miró...*” (documento 1). Para que las tecnologías no fueran vistas como una barrera, el facilitador fue adaptándolas según las diferentes habilidades que poseían los equipos.

En este marco, la flexibilidad destaca, fue un aspecto que sostuvo el espacio en algunas instituciones. Las siguientes citas muestran la adaptabilidad, tanto de agenda como de estructura, que se tuvo: “*la sesión se debió modificar en cierta medida por los cambios constantes de fechas para encontrarnos*” (documento 9), “*flexibilización de tiempos para que el establecimiento no quede en el camino...*” (documento 6), “*cambio de día de los encuentros para que las colegas puedan participar*” (documento 5). Las coordinaciones se dificultaron por las múltiples necesidades de las comunidades en pandemia; sin embargo, la organización y planificación del proceso facilitó el buen desarrollo de lo propuesto.

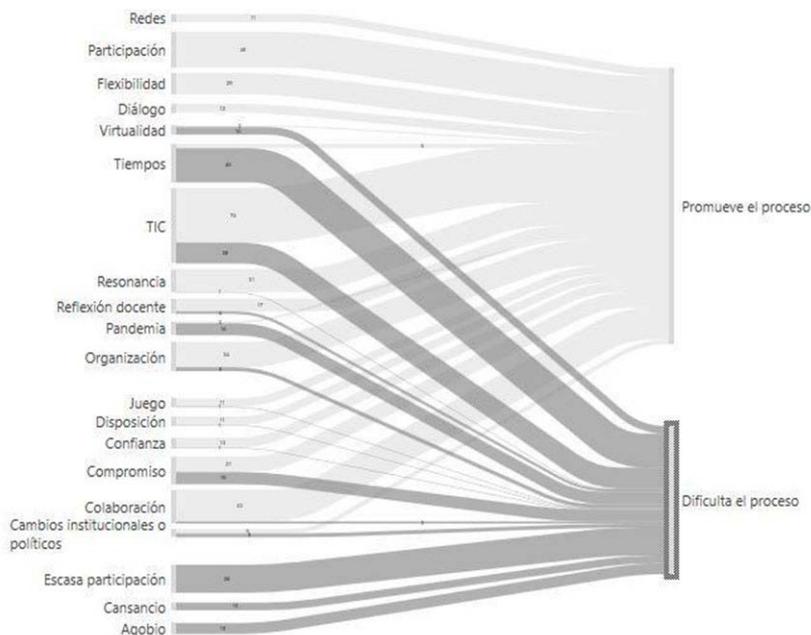
El juego fue utilizado de manera longitudinal como rompehielo, “*rueda de la fortuna para saber cómo llegamos*” (documento 3), “*bachillerato para distender el espacio*” (documento 1), y como una herramienta activante de aprendizaje, “*les gustó el juego y comenzaron a pensar en las habilidades que se podían desarrollar en los y las estudiantes*” (documento 10). El juego se posiciona como un elemento central para la facilitación. A veces los equipos se notaban cansados y estresados, a pesar de ello se visualizó una buena disposición hacia las reuniones. Esto generó confianza y compromiso entre las/os docentes de las escuelas con el facilitador, lo cual posibilitó llevar a cabo las distintas actividades que se implementaron.

4.2 Nudos críticos que dificultaron la mejora

A continuación, se presentan los principales elementos que dificultaron los procesos desarrollados en las escuelas. Estos factores actuaron como barreras para el fortalecimiento de las competencias y habilidades de liderazgo en los equipos internivel.

Figura 4

Elementos que dificultaron el proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

La pandemia fue algo desconcertante para el proceso de acompañamiento, esto se visualiza en citas como: *“se ha generado incertidumbre por la pandemia”* (documento 10) y *“nos encontramos en un proceso de adaptación, resiliencia y persistencia”* (documento 10). Además, la pandemia obligó a que las sesiones fueran de forma virtual, algo nuevo para todos/as y determinante en el proceso. *“Con la virtualidad se complejiza la realización de espacios de encuentro”* (documento 10), *“el proceso se complejiza por la modalidad virtual...”* (documento 10), *“...no nos pudo acompañar puesto que su internet era muy débil”* (documento 1), *“un docente no pudo ingresar a la plataforma...”* (documento 8). La virtualidad estableció una brecha en el compromiso y participación al principio del proceso. Al conectarse de manera on-line algunos/as profesores/as no prendían las cámaras o se veían ocupados/as con otras tareas: *“no prenden cámaras o salen y vuelven”* (documento 7), *“la gran mayoría de docentes no prende la cámara”* (documento 5).

Lo anterior produjo escasa participación: *“las docentes poseen una participación pasiva durante todo el taller. Para que los participantes interactúen hay que nombrarlos”* (documento 10), *“nuevamente baja la participación del equipo... No nos acompañan de DAEM”* (documento 7). Para revertir esta realidad se buscó distintas acciones que generaran interés por el espacio (juegos, diversas metodologías, adaptaciones, entre otras). El cansancio y agobio docente también fue un obstáculo para la participación activa dentro de los equipos. La apertura e insistencia por parte del facilitador fue un punto clave para que el proceso siguiera su curso a pesar de los obstaculizadores.

La falta de tiempo fue una situación compartida por todas las escuelas. La agenda disponible de los equipos se reducía a principios y fines de semestre o trimestre. El fijar sesiones se dificultaba y muchas veces se cancelaban a último minuto. Ejemplo de ello: *“...es la única persona que llega a la hora”* (documento 9), *“dificultad con los tiempos en primer semestre”*

(documento 7), “dos participantes entran tarde...tuvo que responder a la contingencia del establecimiento” (documento 8). Llama la atención que en un establecimiento pidieron “que la presentación del equipo Internivel no intervenga en su organización interna...tienen todos los tiempos copados” (documento 6). Esto visibilizó la poca relevancia del proceso de mejora para la escuela, ya que en el discurso de la dirección se proponía instalar prácticas de mejora sostenibles, sin embargo, nunca existió la transformación de sus políticas internas.

A lo anterior se le suman los cambios institucionales y políticos ocurridos en dos de las tres comunas. En algunas escuelas se dismanteló el equipo completo, en otras se cambiaron directores de DAEM y con ello su personal. Todo esto generó mayores dificultades para el proceso. A pesar de ello, estos cambios no fueron totalmente una barrera, ya que los/as nuevos/as encargados/as mejoraron el compromiso colectivo.

5. ¿Qué se debe mejorar en el proceso? Principales desafíos desde la reflexión docente

A continuación, se presentan los elementos que se perciben como desafío para el segundo año de implementación. Llama la atención que no solamente son nudos críticos que dificultaron el proceso, sino que son aspectos que se deben mejorar en el acompañamiento.

Tabla 4

Elementos que implican un desafío para el segundo año de implementación.

Elemento	Recurrencia
Participación	37
Compromiso	21
Tiempos	18
Resonancia	14
Pandemia	12
Reflexión docente	9
TIC	9

Fuente: elaboración propia.

La participación es un elemento fundamental para desarrollar procesos de mejora desde adentro hacia afuera. Los y las integrantes de los equipos son actores claves para enmarcar problemas de práctica urgentes en su contexto. Como se visualiza en la tabla, el mayor desafío es aumentar la participación del equipo en torno a las diversas prácticas que se llevan a cabo en la escuela. Aunque el desafío no solo se focaliza en los EI, también se proyecta ampliar la participación hacia otros actores educativos.

Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado con el compromiso. Cuando las personas son parte de la toma de decisiones escolares el compromiso generado es mayor. En esta línea, se visualiza el siguiente comentario: “Al momento de hablar...del equipo internivel comentan que nadie más conoce el espacio” (documento 10). Esto sucedió en la socialización de una escuela, lo cual desafía a generar conocimiento y comprensión del espacio más allá del equipo internivel. Por ello, la preocupación se posiciona en mejorar la resonancia y pertenencia del proceso en cada comunidad educativa.

Al abrir los espacios de participación a otros actores escolares la colaboración y reflexión docente tendrán un rol primordial. El análisis visibilizó problemáticas en estas dimensiones, puesto que existieron espacios autónomos en donde los y las integrantes de las escuelas debían levantar información en sus contextos y solo algunas escuelas pudieron hacerlo. Al analizar lo recolectado costó interpretar la información. Esto se refleja en la siguiente frase: *“cuesta mucho que los y las docentes analicen críticamente los datos. Existe poca interpretación de la información”* (documento 10).

Se observa que el tiempo es un desafío constante en la mejora escolar. Este elemento se refiere a los escasos instantes que poseen las escuelas para desarrollar actividades que aún no se insertan en su cotidiano. La intención es no agobiar aún más a los y las docentes, sino que construir un espacio que a través de la colaboración apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en las escuelas.

El retorno a la presencialidad es un desafío en sí mismo, esto genera nuevas dinámicas en las sesiones de equipo. También desafía a utilizar las TIC de una manera distinta. Hasta ahora, la experiencia presencial con los equipos ha generado relaciones más cercanas y humanas. Sobre la base de las ideas expuestas, en el segundo año de implementación los esfuerzos tendrán que focalizarse en los elementos presentados, ya que estos son esenciales para fortalecer los procesos de mejora en las escuelas. Además de desafiar las formas de gestionar y liderar el cambio por las y los integrantes de los equipos internivel.

6. Discusión

Los resultados exponen que los y las líderes del nivel intermedio son un nudo crítico para los procesos de mejora escolar. A nivel local las personas que cumplen estos roles debieran generar las condiciones de trabajo adecuadas para conectar las políticas públicas con los aprendizajes que se construyen en las escuelas (Uribe et al., 2017). A pesar de ello, existe evidencia que los acompañamientos de estos/as líderes se basan en una mejora descontextualizada, guiada solo por instrumentos relativos a normativas educativas estandarizadas (Mintrop, 2018b). Por otro lado, la participación activa de los y las líderes medios en este tipo de instancias se posiciona como un elemento determinante para su sostenibilidad. Los profesores y las profesoras deben ser protagonistas de los procesos de mejora escolar, en el entendido de que su desarrollo profesional incide directamente con la mejora de los aprendizajes escolares (Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Galaz et al., 2011).

Lo anterior evidencia la importancia de lograr una sinergia entre ambas lógicas de mejora (desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera) para que las escuelas no solo se movilicen por estándares de desempeño impuestos por supervisores externos. Sino que también destinen parte de su tiempo a indagar, solucionar y aprender de los problemas de práctica que emergen de sus realidades (Mintrop, 2018a, 2018b).

El acompañamiento vislumbra que aun en las escuelas el liderazgo se posiciona en las esferas de poder institucional. Se percibe de una forma estática y sobre todo como un atributo del o la director/a y jefe/a de UTP. No existe una alineación pedagógica evidente entre los diversos niveles de liderazgo del sistema. Puesto que los/as líderes de nivel intermedio no siempre impactan positivamente en las prácticas pedagógicas y de gestión en las organizaciones. Estas dificultades demuestran que los cambios en educación son más complejos que el solo hecho de modificar condiciones iniciales, sino que más bien se deben promover transformaciones en una dimensión socio-profesional que genere compromisos colectivos y que estos se traduzcan en acciones dentro de la escuela (Galaz et al., 2011).

El análisis posicionó la participación de manera transversal e incidente en el proceso. Este elemento promueve la mejora y su ausencia la dificulta. Por ello es fundamental transitar desde estructuras escolares verticales hacia horizontales, las cuales posibiliten liderazgos distribuidos en las escuelas (Leithwood, 2009). En este sentido, los y las líderes del sistema escolar deben generar espacios y condiciones mínimas para que los y las docentes a través de la colaboración y reflexión crítica de sus prácticas construyan aprendizajes individuales y colectivos (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Montecinos et al., 2016).

Los datos explicitan que las redes facilitaron el aprendizaje organizacional y la afectación mutua entre los y las líderes de los distintos niveles del sistema escolar. Con ello, se visualizó la importancia de lograr una coherencia sistémica para co-construir procesos de mejora guiados por direcciones comunes (Fullan, 2020). Por último, la política de fortalecimiento del liderazgo escolar (Mineduc, 2021) se transforma en una paradoja en el cotidiano de las escuelas. Mientras la normativa promueve horizontalizar la toma de decisiones para desarrollar procesos de mejora colectivos, la composición del sistema escolar coarta la autonomía de las escuelas a través de diversas prácticas jerárquicas y de control.

7. Conclusiones

Dado el permanente agobio, controles externos y tareas de naturaleza no pedagógica, los equipos de las escuelas se resisten a trabajos colaborativos y nuevos aprendizajes. Estos contextos altamente demandantes y competitivos posicionan a los y las docentes en una constante cultura de evaluación punitiva. Por ello, la gestión del cambio no solo debe ser a nivel práctico, también a niveles culturales y políticos, con el objeto de democratizar profundamente las estructuras escolares y lograr transformaciones sistémicas coherentes con los territorios.

Lo anterior amerita que, desde la gestión de los y las líderes escolares, se abran espacios de participación activa de los y las integrantes de la comunidad educativa. La colaboración eficaz puede ser un medio para lograr que las organizaciones aprendan en su conjunto, puesto que mejorar los aprendizajes es responsabilidad de todos los actores del sistema educativo. En este sentido, los distintos niveles de liderazgo deben buscar una alineación entre lo macro y lo micro, y, promover espacios de reflexión sobre los acompañamientos que se realizan inter e intra escuela. Con esto se propone transitar desde estructuras que promueven y establecen lógicas de mercado en la educación hacia políticas y culturas que busquen humanizar las prácticas educativas.

Desde esta experiencia, se postula a la reflexión docente como un ejercicio relevante para la transformación y desarrollo profesional. Trabajos como este invitan a tomar conciencia de las acciones que se llevan a cabo y re-pensar las mismas. A la vez, estos procesos promueven preguntas en torno al porqué y el cómo debiesen ser las prácticas que desarrollamos a diario. El relato invita a analizar la información desde la diversidad de cada comunidad y que la sistematización utilizada sirva de guía para otros trabajos reflexivos. Finalmente, se pretende que los “nudos críticos” expuestos en los resultados sean referentes para futuros acompañamientos o para instituciones que se encuentran embarcadas en procesos de mejora escolar.

Referencias

- Bardin, A. (1986). *Análisis de contenido*. Akal Universitaria.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM ediciones.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM ediciones.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cabezas, V., Figueroa, C. y Pereira, S. (2021). Prácticas de acompañamiento docente a distancia: características de implementación desde un estudio de caso. CEPPE UC.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7.
- Drisko, J. y Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford university press.
- Educación 2020. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: recomendaciones para quienes acompañan su implementación*.
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?"* CIAE.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados el imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 7, 9-40.
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Ministerio de educación.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Siempre Aprendiendo, Pearson.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla, A. (2011). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?* Universidad Austral de Chile y Universidad Autónoma de Chile.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Mineduc. (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021.pdf.
- Mineduc. (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Mintrop, R., Madero, C. y Órdenes, M. (2018a). Mejora escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de educación*, 79, 1-10.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018b). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo trece miradas* (pp. 323-354). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Líderes Educativos.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Horizonte Educativo*, 49(1), 241-272.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos.
- Valenzuela, J., De La Fuente, L. y Vanni, X. (2020). *Liceos que mejoran. Aprendizajes para el desarrollo de oportunidades educativas en la enseñanza media. Guía de trabajo basada en el estudio “Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile”*. CIAE.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, (117), 123-148.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (44), 12-45.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile y CEPPE-UC.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).