



Nota técnica

Mejorar con sentido de urgencia Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable

Felipe Aravena, Daniela Berkowitz, Mónica Cortez, Macarena González e Isabel Zett

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

C Líder

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION





Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable

Felipe Aravena, Daniela Berkowitz, Mónica Cortez, Macarena González e Isabel Zett.

Nota Técnica

Abril 2021

Para citar este documento:

Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M., Zett, I. (2021) Mejorar con sentido de urgencia: Liderando establecimientos con trayectorias de mejora inestable. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Mejorar sostenidamente es complejo, pero posible	5
Revertir trayectorias de mejora inestable	9
El liderazgo: Una pieza clave para revertir trayectorias de mejora inestable	13
El sentido de urgencia en los establecimientos escolares con trayectoria inestable: Los planes de mejora de ciclo corto	16
El apoyo de agentes externos en establecimientos que requieren revertir sus trayectorias de mejora escolar: El tercer espacio	22
Conclusiones	25
Referencias	26

1. Introducción

“Si quieres ir rápido, ve solo... si quieres ir lejos, ve acompañado”.

Proverbio africano

Un propósito central de los sistemas escolares es asegurar que todos los y las estudiantes logren desarrollar al máximo su potencial de aprendizaje. Sin embargo, según la Agencia de la Calidad (2018), un 45,3% de los estudiantes chilenos de 4to básico se sitúan en niveles de aprendizaje elementales o insuficientes en Lenguaje, y un 75,5% en Matemáticas. Para revertir esta situación, distintas políticas públicas han puesto énfasis en promover el liderazgo del sostenedor y de los directivos como motor para la mejora escolar, considerando su influencia en la modificación de prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. El presente documento tiene por objetivo exponer tipologías, prácticas de liderazgo, planes y apoyos que contribuyen a una comprensión más profunda sobre lo qué significa liderar la mejora en establecimientos con trayectorias de mejora inestable.

El documento se organiza de la siguiente forma: En una primera parte, se presenta una tipología de escuelas que combina eficacia (resultados) y mejora (procesos), identificando factores clave para sostener la mejora. En un segundo apartado, se conceptualiza la trayectoria de mejora inestable y se exponen consideraciones para revertir este tipo de trayectorias. En la tercera parte, se subraya la importancia del liderazgo como pieza clave para revertir trayectorias de mejora inestable. Para luego, en una cuarta sección, profundizar sobre el sentido de urgencia y cómo los planes de mejora de ciclo corto atienden a esa lógica. Finalmente, se plantea cómo el apoyo de externos contribuye a la creación de un tercer espacio clave para la mejora escolar.

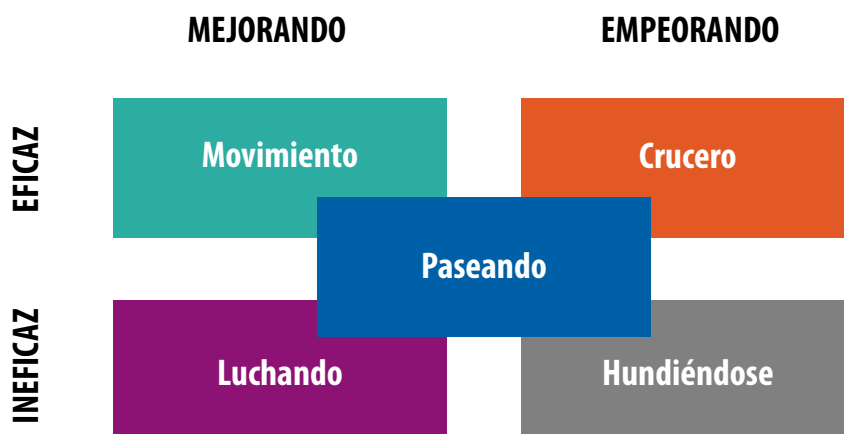
Esta nota técnica busca ser una real contribución a los y las líderes que impulsan la mejora escolar en sus territorios. Para ello, a lo largo de todas las secciones, se ha integrado un espacio denominado “Detente, piensa, conecta”, que está compuesto por preguntas que ayudan a articular la teoría presentada con la realidad contextual de los establecimientos que lideran y/o apoyan. La apuesta está en hacer un alto y pensar, con base a la teoría, sobre los desafíos que se presentan en la práctica cotidiana de los y las líderes que buscan ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje en sus comunidades escolares.

2. Mejorar sostenidamente es complejo, pero posible

La literatura internacional y nacional reporta que la mejora escolar es compleja, multidimensional y desbalanceada (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014; Elmore & City, 2007; Hallinger & Heck, 2011; Hopkins, 2001; Hopkins et al. 2014). El desbalance refiere a que los procesos de mejora no son lineales, por el contrario, se expresan en ciclos con periodos de mejoras incipientes, sustanciales, fases de estancamiento y declive (Elmore & City, 2007). Esto hace que la mejora escolar sea gradual y acumulativa, siendo un proceso difícil que implica tiempo, energía y motivación de distintos actores del sistema. Usualmente se alcanza a través del ensayo y error, utilizando diversos mecanismos para moverse de un estado inicial a uno mejor (Hopkins, 2001). Por ello, mejorar es en esencia un proceso de aprendizaje (Elmore & City, 2007). De ahí que no exista una ruta exclusiva, fórmulas mágicas ni atajos para la mejora escolar (Bellei et al., 2014), sino más bien depende de la combinación de una serie de factores, que sumados a esfuerzos colectivos y sistémicos buscan ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Bryk et al. 2010).

Según el estudio de Stoll y Fink (1996), la mejora implica abordar al menos dos desafíos; uno técnico y otro cultural. El desafío técnico se inscribe en la línea de la eficacia, que responde a aumentar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este desafío, la mejora está altamente determinada por exigencias externas que presionan para aumentar resultados en pruebas estandarizadas; por ejemplo en el caso Chileno, elevar los resultados SIMCE para avanzar de categoría de desempeño en la evaluación que realiza la Agencia de la Calidad. En cambio, atender a un desafío cultural invita a los establecimientos a desarrollar la innovación, revisar sus propios procesos, estructuras y condiciones internas para la mejora. En esta línea, Stoll y Fink (1996) elaboraron una tipología de escuelas que combina la línea de la eficacia (resultados) y la mejora (procesos culturales) (ver Figura 1).

Figura 1. Tipología de establecimientos educacionales (Stoll y Fink, 1996)



El primer tipo de establecimientos educacionales corresponde a establecimientos en “**Movimiento**” porque son eficaces y se encuentran mejorando. Este tipo de escuelas realizan esfuerzos colectivos e individuales por mejorar, dando cuenta de buenos resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Por lo mismo, presentan altos niveles de auto-eficacia colectiva, se preguntan constantemente cómo mejorar, aprenden de sí mismas y valoran el aprendizaje como parte de la mejora. Son culturas abiertas a la innovación y al cambio.

Los centros escolares “**Crucero**” son eficaces pero están empeorando. Es decir, poseen buenos resultados de aprendizaje pero carecen de innovación y, por consiguiente, su tendencia en la mejora es ir en declive. Pueden parecer escuelas muy efectivas, pero si se analizan más profundamente sus características, se trata de establecimientos donde su valor añadido es reducido en términos de ofrecer prácticas pedagógicas efectivas o innovar en procesos pedagógicos. Sus resultados académicos dependen en gran medida del capital socio-cultural con el que cuentan sus estudiantes, más que de los propios esfuerzos colectivos que despliega el establecimiento.

Las escuelas “**Paseando**” se denominan así porque caminan sin un rumbo o propósito compartido. No son ni particularmente eficaces ni ineficaces. Avanzan a un ritmo inadecuado y en múltiples ocasiones definen objetivos erróneos que frenan sus esfuerzos de mejora. Presentan períodos de declive y de alza en sus resultados académicos. Carecen de identidad, lo que hace que sus miembros se muevan más por motivaciones individuales que por compromisos colectivos.

En la línea de la ineficacia, es decir, centros escolares que poseen resultados académicos bajo la media, se sitúan la tipología “**Luchando**” y “**Hundiéndose**”. Las escuelas “**Luchando**” son conscientes de que sus resultados de aprendizaje son bajos, no obstante están realizando acciones para mejorar su situación. Para ello, gastan tiempo y energía en pensar qué cambiar para mejorar, siendo improductivas tratando de determinar qué, cuándo y cómo cambiar. En este tipo de escuelas existe voluntad para avanzar hacia la mejora, pero usualmente carecen del capital profesional para movilizarse y obtener mejores resultados.

Finalmente, las escuelas “**Hundiéndose**” se encuentran en una situación crítica, puesto que presentan bajos resultados de aprendizaje y poseen bajas expectativas de sus estudiantes. Esto se expresa en una falta de confianza en que la mejora es posible, existiendo bajos niveles de autoeficacia colectiva. Es una cultura escolar dañada, con un clima de aislamiento profesional, en el que los profesores se manifiestan apáticos ante los impulsos de mejora.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

CONECTA 1

Nivel escolar: Según la tipología de Stoll y Fink (1996), ¿en qué tipo de establecimiento me encuentro trabajando?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?

Nivel intermedio: ¿Dónde puedo situar a los establecimientos escolares de mi territorio según esta tipología?, ¿en qué me baso para situarlos de esta forma?

CONECTA 2

Nivel escolar: ¿Qué estoy haciendo yo, desde mi rol, para mejorar la situación actual en que se encuentra mi establecimiento?, ¿Qué apoyos necesito desde el sostenedor?

Nivel intermedio: ¿Qué estoy haciendo para apoyar las escuelas según las tipologías en que cada una se encuentra?, ¿qué otras acciones de apoyo me gustaría realizar?

De acuerdo con Hopkins et al. (2001), **los establecimientos escolares requieren tomar conciencia de su trayectoria en términos de resultados y de procesos culturales para impulsar la mejora escolar.** Dicho de otro modo, las rutas de mejora que tracen establecimientos que presentan bajos resultados de aprendizaje, debieran ser diferentes a los caminos que tomen establecimientos que presentan altos niveles de aprendizaje, o bien, en el caso de establecimientos con una cultura de colaboración dispuestos a compartir prácticas pedagógicas de otros donde la privatización del aula es alta. Por lo tanto, la trayectoria de mejora escolar importa, y mucho.

Los establecimientos escolares que logran sostener la mejora se preguntan constantemente cómo mejorar sus condiciones, procesos y estructuras (Bellei et al., 2014). Según un estudio en que se analizaron trayectorias de mejora durante una década en centros escolares de Chile, existen cuatro factores clave que sostuvieron la mejora en el tiempo en los establecimientos del país:

- 1 Liderazgo directivo** sostenido en una dupla director/utp con foco pedagógico.
- 2 Gestión pedagógica centrada en apoyar y retroalimentar el trabajo de los docentes** para aumentar el aprendizaje de los estudiantes.
- 3 Cultura, identidad y motivación** expresadas en una construcción de una cultura compartida, "un nosotros".
- 4 Gestión del contexto** que permite navegar entre las condiciones existentes de política pública, la alianza con las familias y los recursos (Bellei et al. 2014).



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Responde usando la siguiente escala:

- 1.** Definitivamente débil
- 2.** Más bien débil
- 3.** Más bien fuerte
- 4.** Definitivamente fuerte

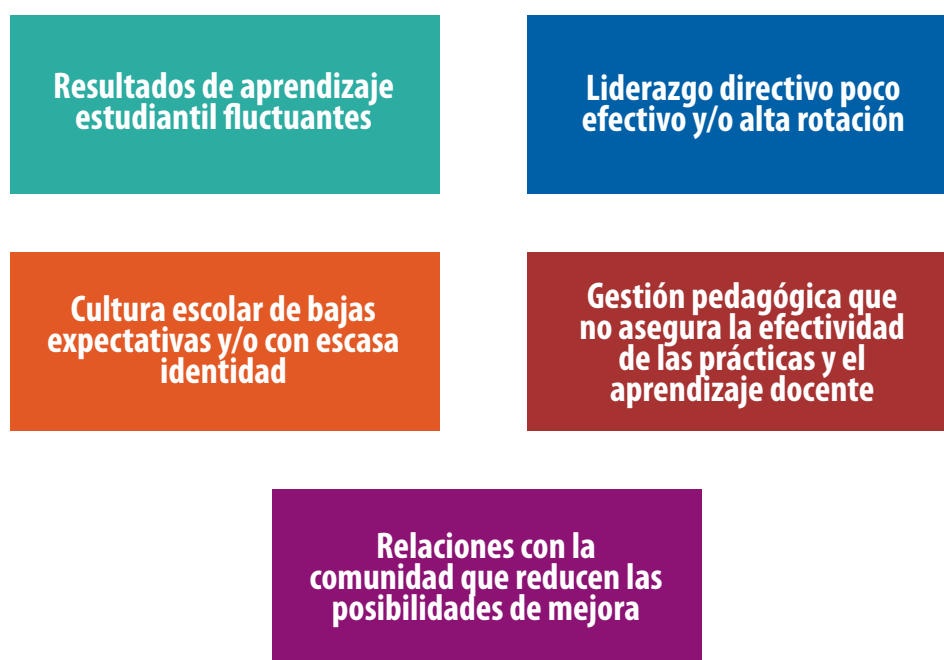
Nivel intermedio: ¿Cómo puedo situar a los establecimientos del territorio según estos factores?, ¿en qué lo evidencio?

Nivel escolar: ¿Cómo está mi establecimiento en relación a estos 4 factores?, ¿por qué?

3. Revertir trayectorias de mejora inestable

Pese a los múltiples esfuerzos del sistema, aún existen establecimientos escolares que no han logrado sostener la mejora escolar. Es decir, no han capitalizado a lo largo del tiempo los avances y progresos alcanzados. En el presente documento se utiliza el concepto de **trayectorias de mejora inestable** para referir a aquellos establecimientos escolares con un desempeño variable a lo largo del tiempo, sin alcanzar un ritmo de mejora sostenido. En la tipología de Stoll y Fink (1996) serían establecimientos luchando y paseando. Esto, porque han presentado iniciativas de mejora que aún no han logrado traducirse en un mejoramiento sostenido. Este tipo de establecimientos se encuentran en una **situación de fragilidad**, puesto que los esfuerzos de mejora no han sido acumulados ni consistentes, sino que aún dependen de presiones externas, factores del contexto o acciones puntuales que terminan por reducir sus posibilidades de mejora auténtica. Exhiben **rutas de mejora fluctuantes, con períodos de alzas puntuales y declives sostenidos tanto en sus resultados académicos en pruebas estandarizadas, como en procesos institucionales a nivel interno**. Estos procesos institucionales se sitúan en los ámbitos de liderazgo directivo, gestión pedagógica, cultura escolar y relación con la comunidad (Duke, 2015; Meyers & Sadler, 2018; Cosner & Jones, 2016) (ver Figura 2).

Figura 2. Características de establecimientos con trayectorias de mejora inestable



Es importante enfatizar que los establecimientos escolares que no han logrado mejorar, no nacieron con esa dificultad. Existe una historia detrás. Por eso, analizar las trayectorias de mejora en los establecimientos escolares resulta clave para impulsar estrategias de mejoramiento contextualizadas y poder revertir la situación actual de mejora.

En los esfuerzos por hacer frente al desafío de revertir trayectorias de mejora inestable, se acuña el concepto de "School Turnaround" (en español, "Cambio de Rumbo Escolar"), entendido como la **urgencia de una rápida mejora** en aquellos establecimientos escolares que presentan un bajo rendimiento persistente (Meyer & Sadler, 2018). Los estudios sobre "School Turnaround" también describen las condiciones o características de los establecimientos escolares que requieren una reestructuración, entregando orientaciones respecto a cómo se gestionan e implementan los cambios, así como las consecuencias de esta transformación en los establecimientos (Liu, 2018).

De acuerdo a la propuesta del Center School Turnaround (2017), para revertir trayectorias de mejora es importante comprender que este proceso de transformación no es simple ni mágico. Para ello se requieren comprender tres aspectos clave sobre el proceso:

- 1** Revertir trayectorias de mejora requiere un **conocimiento del contexto** local, considerando un enfoque sistémico coherente al apoyo y orientación desde las políticas nacionales y locales.
- 2** Revertir trayectorias de mejora es más que ejecutar cambios superficiales en infraestructura o personal, ya que incluye **transformar prácticas y procesos que requieren ser compartidos** y sostenidos por la comunidad escolar.
- 3** Revertir trayectorias de mejora implica generar **esfuerzos sostenidos de mediano y largo plazo en diferentes dimensiones que impactan la mejora**, priorizando ámbitos y promoviendo una visión compartida sobre cada problema que se busca abordar y sus causas raíces, así como sobre las metas planteadas.

En la misma línea, dicho Centro establece un marco de referencia para revertir trayectorias de mejora compuesto por cuatro dominios necesarios de abordar (Ver Figura 3).

El primer dominio se refiere al **liderazgo para la mejora**, que indica la capacidad de los líderes para transmitir un sentido de urgencia en la mejora, así como también establecer metas y prioridades de mejora. El segundo dominio, **desarrollo de capacidades**, refiere a fortalecer el desarrollo profesional al interior del establecimiento, determinando indicadores claros del desempeño esperado. Como tercer dominio, la **transformación instruccional** se focaliza en responder a las necesidades de los estudiantes, contar con evidencia rigurosa sobre la enseñanza para remover barreras de aprendizaje. Finalmente, el cuarto dominio corresponde a un giro en la cultura, un **cambio cultural**.

Esto involucra la creación y mantención de una cultura focalizada en atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en conexión con la construcción de relaciones positivas entre los distintos actores del sistema educativo.

Figura 3. Los 4 dominios del School Turnaround



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel intermedio: En mi rol de sostenedor, escogeré un dominio para pensar cómo se encuentran los centros escolares de mi territorio según ese dominio. ¿Qué distinciones puedo hacer entre los establecimientos?, ¿en qué prácticas pienso cuando pienso en ese dominio?

A continuación, te invitamos a realizar el mismo ejercicio con los tres dominios restantes.

Nivel escolar: En mi centro escolar, ¿cómo estamos en cada dominio? (para cada dominio, responde usando la siguiente escala: 1. Definitivamente débil, 2. más bien débil, 3. más bien fuerte, 4. definitivamente fuerte). ¿En qué prácticas de mi centro escolar pienso cuando pienso en ese dominio?

Es importante asegurar que un establecimiento escolar revierta su trayectoria de mejora, pero eso no es suficiente. Como los establecimientos escolares no son islas, sino que pertenecen a un territorio, **es clave que el territorio en su conjunto también mejore**. Esfuerzos aislados, puntuales e individualizados suelen ser improductivos. La apuesta apunta a impulsar una **mejora sistémica en el territorio** (Togneri & Anderson, 2003). Una orientación de mejora sistémica implica que todos los actores del sistema se hacen parte y son responsables de los logros y fracasos del sistema escolar. En la práctica, implica cerrar la brecha territorial entre los establecimientos de alto desempeño, de aquellos que no lo son. En otros términos, que todos los estudiantes

del territorio puedan optar por un establecimiento escolar que asegure su aprendizaje. Constituye un imperativo moral que desafía de manera constante al nivel sostenedor atendiendo a la pregunta **¿Cómo impulsar la mejora sistémica en el territorio?**

Como la mejora es altamente sensible al contexto, respuestas estandarizadas e impuestas han resultado ser poco efectivas (Duke, 2015; Meyers & Darwin, 2018). Las estrategias y mecanismos de mejora de un territorio requieren ser auténticos y coherentes con las posibilidades y limitaciones que ofrece el contexto. La literatura señala que el liderazgo a nivel intermedio es clave para construir una visión compartida de la educación en el territorio (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer & Park, 2012; Benedetti, 2010), lograr resultados más equitativos, así como identificar y generar las condiciones para propiciar la eficacia de los líderes escolares (Anderson, 2006). Las formas en que el nivel intermedio asigna recursos, brinda apoyo y responsabilidad, y defiende las causas de las escuelas resultan clave, sobre todo en aquellas con trayectorias de mejora inestable (Herman et al. 2008; Meyers & Hitt, 2017). Esto es particularmente claro cuando el nivel intermedio provee un sistema de apoyo a la gestión pedagógica de los establecimientos alineado con los objetivos estratégicos del territorio, contando con estrategias diferenciadas de acuerdo a las necesidades de cada escuela (Childress et al., 2007) y dichas estrategias poseen un foco claro en la mejora de los aprendizajes (Honig et al., 2010, en Uribe et al., 2017).

Una vía de mejora sistémica es el trabajo en red, que facilita el aprendizaje e innovación a partir de un trabajo colaborativo. A la base del trabajo en red, está el supuesto de que todos pueden contribuir con recursos y conocimiento valioso para los propósitos de la red y de quienes la conforman (Katz & Earl, 2010, Rincón-Gallardo & Fullan, 2016, en González, Pino-Yancovic y Ahumada-Flgueroa, 2017). A través de la estrategia de trabajo en redes escolares se pone el foco en lograr calidad y equidad para todas las escuelas y liceos que forman parte de sistema.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Existen acciones de mejora sistémica en las escuelas del territorio?, ¿cuáles?, ¿cuál es su impacto?

¿Qué tipos de apoyo a la mejora se ofrecen a los establecimientos escolares?, ¿son universales o específicos?

Nivel escolar: ¿Qué apoyos a la gestión pedagógica recibo del sostenedor/recibo del sostenedor?

¿Qué tipo de estrategias de apoyo diferenciadas se ofrecen desde el sostenedor para escuelas con resultados y/o trayectorias distintas?

4.

El liderazgo: Una pieza clave para revertir trayectorias de mejora inestable

De los factores mencionados, el liderazgo es uno de los que marca la diferencia en las trayectorias de mejora escolar. En simple, los líderes aumentan o reducen las posibilidades de mejora en sus comunidades y territorios (Duke, 2015; Meyers & Darwin, 2018; Murphy & Meyers, 2008). Esto porque la capacidad de influir y transformar la cultura escolar desarrollando capacidades, condiciones y motivaciones es una tarea crítica en el área de acción de los líderes (Finnigan, 2012; Hitt & Meyers, 2017; Leithwood, Harris & Strauss, 2010). Hoy más que nunca, en los ambientes inciertos, complejos y cambiantes, pareciera ser que líderes con alta capacidad de resiliencia, flexibilidad y adaptación pudieran afrontar de mejor forma los múltiples desafíos externos e internos al liderar establecimientos escolares en el siglo XXI (Day, 2014).

Los líderes que logran mejorar establecimientos escolares con trayectorias inestables, son capaces de generar procesos de cambio en cuanto generan condiciones materiales, subjetivas y técnicas que potencian el trabajo docente en el aula. En una primera etapa, especialmente en aquellos establecimientos escolares que atraviesan una crisis de resultados académicos y/o matrículas, el liderazgo se orienta a una normalización de la institución (Vanni et al., 2018). Esto requiere la reestructuración de aspectos tales como la cultura escolar, infraestructura y gestión técnico pedagógica, a partir de un diagnóstico de necesidades co-construido con los docentes. Una vez instaladas las prácticas y valores que estructuran el funcionamiento cotidiano, los líderes apuntan a su consolidación y profundización, poniendo especial énfasis en el ámbito pedagógico (Bellei et al. 2014).

El sustento de este proceso recae en el involucramiento del equipo directivo y de los docentes, ya que favorece la formación de una comunidad profesional de aprendizaje que asume el desafío y responsabilidad colectiva por la mejora educativa. En la medida en que este liderazgo se distribuye, es posible institucionalizar los cambios y permitir la continuidad del proyecto más allá de quienes asuman la función directiva, siempre y cuando se mantenga el cuidado con el proyecto que se ha ido construyendo (Bustos, Vanni & Valenzuela, 2017). Por último, un aspecto importante es la necesidad de articular más y mejor el desarrollo de capacidades de liderazgo de actores de diferentes niveles del sistema en un mismo territorio, en torno a un propósito educativo común, así como construir asociaciones colaborativas con agentes externos que acompañen los procesos de mejora sustentable en ambos niveles (Campos, Cortez, Berkowitz & Zoro, 2019).

Meyers y Hitt (2017) sintetizaron 12 prácticas agrupadas en tres dominios que los líderes desplegaron para revertir establecimientos de mejora inestable (ver Tabla 1).

Tabla 1. Prácticas de liderazgo para revertir establecimientos con trayectorias de mejora inestable

	Dominio	Prácticas
1	Visión y liderazgo estratégico	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer, dar forma e impulsar una visión centrada en altas expectativas académicas. ● Apoyar en la identificación, análisis y respuestas a las causas de la mejora inestable. ● Navegar por políticas que, en la superficie, limitan su capacidad para liderar de manera efectiva o la capacidad de sus docentes para brindar procesos de enseñanza y aprendizaje diferenciados de alta calidad. ● Tomar decisiones estratégicas según sea necesario.
2	Construcción de capacidades con apoyo y accountability	<ul style="list-style-type: none"> ● Asegurar oportunidades significativas y con propósito para que los docentes se desarrollen. ● Liderar para rediseñar procesos orientados hacia la mejora. ● Enfoque en mejorar la cultura y los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en lecto-escritura y matemáticas. ● Aprovechar los datos de manera eficaz para tomar decisiones estratégicas. ● Concentrarse intensamente en impulsar la mejora de los procesos pedagógicos.
3	Dar forma a la cultura	<ul style="list-style-type: none"> ● Crear o mejorar un clima seguro y centrado en la enseñanza y el aprendizaje. ● Generar ganancias rápidas para demostrar públicamente el cambio de prioridades y que la mejora es posible. ● Desarrollar relaciones positivas con los estudiantes, docentes, apoderados y la comunidad en general.

Fuente: Adaptado de Meyers y Hitt (2017).

Estas prácticas y dominios son clave para revertir la trayectoria de mejora escolar a un nivel interno. Si bien el trabajo a un nivel intra escolar es fundamental para propiciar procesos de mejora continua, no podemos olvidar el panorama completo. Algunos enfoques de “Turnaround” o cambio en los establecimientos escolares pasan por alto la naturaleza sistémica del declive, el fracaso y la mejora organizacional, creyendo que el trabajo de reestructuración puede limitarse únicamente a los establecimientos escolares, y dejando intacto el sistema más amplio en el que ésta opera (Meyers & Smylie, 2017). En este sentido, el liderazgo y estructura que facilita el nivel intermedio por parte de los sostenedores es clave para el éxito, especialmente para aquellos establecimientos escolares que atienden a los estudiantes más vulnerables (Meyer & Sandler, 2018). Una transformación de las trayectorias escolares requiere un cambio radical en los sostenedores, referido a la forma en que piensan sobre los establecimientos escolares y cómo les brindan apoyos específicos.

Un desafío para los sostenedores está en imprimir un sentido de urgencia para movilizar la mejora. Urge la necesidad de clarificar cómo los líderes de este nivel se comprometen con el cambio y mejora, al mismo tiempo pensar en qué otros actores resultan clave en este proceso para producir un apoyo generalizado. En general, los

sostenedores tienden a generar respuestas de mejora universales, sin distinguir las distintas trayectorias de mejora de cada uno de los establecimientos. Nuevamente, las respuestas universales y estandarizadas suelen ser menos efectivas para movilizar la mejora de manera más rápida y efectiva. Por eso, el trabajo del nivel intermedio es desafiante y requiere de contextualización y flexibilidad por parte de sus líderes, quienes deben tener la voluntad de colaborar con los equipos directivos para comprender los desafíos específicos de revertir trayectorias de mejora. De la misma forma, los equipos directivos deben identificar las necesidades organizativas de los establecimientos escolares y trabajar junto con los sostenedores para garantizar su satisfacción (Meyers & Sadler, 2018). Pensar la mejora de manera sistémica, involucrando al nivel sostenedor y escolar, ayuda a reducir la ambigüedad y confusión de las rutas de mejora, disminuye la pérdida de recursos, pero aumenta la necesidad de coordinación y acuerdos mutuos entre ambos niveles. Construir esta capacidad colectiva es un trabajo arduo pero necesario para contribuir a un cambio sistémico en pos de los establecimientos escolares que requieren mejorar de forma urgente.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Qué prácticas de liderazgo requiere desplegar el nivel sostenedor para apoyar a los establecimientos en revertir la trayectoria de mejora?, ¿por qué esas y no otras?

Nivel escolar: ¿Qué prácticas de liderazgo requiere desplegar el equipo directivo para revertir la trayectoria de mejora?, ¿por qué esas y no otras?

El sentido de urgencia en los establecimientos escolares con trayectoria inestable:

Los planes de mejora de ciclo corto

“No hay tiempo que perder” pareciera ser una frase que hace sentido en los establecimientos escolares que se encuentran por debajo de los niveles de efectividad esperados. Estos establecimientos, producto de su desempeño, requieren planificar la mejora imprimiendo un sentido de urgencia. Desde allí se desprenden dos ideas clave: (1) la mejora requiere ser una primera prioridad en la agenda del establecimiento escolar, y (2) la mejora se planifica, no se improvisa.

Planificar la mejora supone un proceso consciente e intencional con miras a alcanzar cambios positivos en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes. Se requiere un proceso de planificación cuidadosa que permita a los establecimientos escolares: tomar decisiones en contextos complejos; establecer prioridades, metas, estrategias y obtener el compromiso del personal y de las partes interesadas; y desarrollar la capacidad interna para reflexionar, retroalimentar y resolver problemas (Fernández, 2011). Para ello, la tendencia global demuestra que los Planes de Mejora Escolar (PME) han sido ampliamente difundidos y adoptados por los sistemas educativos. Fernández (2011) señala la existencia de tres enfoques detrás del uso de PME:

- a Los planes como herramienta de planificación estratégica, permiten reunir a distintos actores para evaluar problemas, y articular y lograr metas;
- b Los planes como herramienta para aumentar la eficiencia, impactan en la productividad y la toma de decisiones eficientes; y
- c Los planes como herramienta de promoción del aprendizaje organizacional potencian el “aprender a aprender” a través de un proceso colectivo y continuo.

Adherimos a este último enfoque, ya que comprende y permite que los **planes de mejora sean una herramienta que desarrolle la capacidad de los establecimientos escolares de reflexionar sobre: las condiciones y prácticas actuales y sus limitaciones, la construcción de una visión futura anhelada, y la planificación requerida para guiar los esfuerzos de mejora, acortando la brecha entre la situación actual y la deseada.** Este tipo de aprendizaje organizacional fortalece una cultura de aprendizaje que resulta necesaria para implementar innovaciones y, con ello, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del establecimiento.

Los Planes de Mejoramiento Educativo -o PME- requieren abordar directamente los problemas que hicieron que el establecimiento fuera identificado en necesidad de mejorar. Para ello, se plantea de manera indispensable incorporar estrategias de mejora basada en investigación científica, establecer objetivos específicos y medibles para el progreso y mejora, identificar quiénes serán responsables de implementar las estrategias e incluir acciones para promover el desarrollo profesional y la participación de familias y/o apoderados (Fernández, 2011).

El supuesto detrás es que diseñando e implementado PME con metas estratégicas e indicadores de evaluación se pueden lograr mejoras organizacionales (Meyers & VanGronigen, 2019). Sin embargo, desde el punto de vista de estos autores dicho supuesto presenta ciertos problemas en la práctica. En primer término, los formatos o plataformas para subir los PME tienden a ser poco flexibles y, por lo mismo, se hace difícil adaptarlos a las necesidades de los establecimientos escolares. En segundo orden, los PME continúan siendo percibidos como una demanda externa, solicitada por la política pública o el sostenedor. Esto impacta en que al ser catalogados como necesarios para "otros" se subutiliza como instrumento auténtico de mejora, lo que se traduce en una "tarea más" que resulta de un proceso artificial de planificación con respuestas tipo, escasamente significativas y con baja aplicabilidad práctica. Finalmente, los PME son completados y revisados en su mayoría por los directores, sin la participación de otros actores de la comunidad, lo que reduce la calidad y rigor en la construcción del plan. Pese a estos problemas, la investigación educativa da cuenta que **los planes de mejora siguen siendo, en esencia, un aporte a la mejora escolar, porque contribuyen a identificar nudos críticos, establecer prioridades y cursos de acción para obtener resultados diferentes (Mintrop, 2016; VanGronigen & Meyers, 2017)**. Es más, se ha comprobado que "los establecimientos escolares sólo pueden mejorar si cuentan con un plan de mejora bien construido" (Van Der Voort & Wood, 2014, p.7).

Planificar implica secuenciar metas y acciones considerando un tiempo definido. Usualmente los PME son planificados temporalmente en un año calendario. Meyers y VanGronigen (2019) enfatizan que si bien los PME anuales han demostrado dar resultados, no necesariamente significa que esta lógica de planear la mejora en un año calendario sea efectiva para todos los tipos de establecimientos y, especialmente, para aquellos con trayectorias de mejora inestable. Los planes anuales tienden a ser más estáticos y menos adaptativos, pudiendo no crear el sentido de urgencia necesario para movilizar la acción de manera rápida (Kotter, 1996). En contrapartida, una aproximación de mejora basada en planes de ciclos cortos pareciera ser más pertinente, contextualizada y efectiva, particularmente para los establecimientos escolares que requieren mejorar con urgencia (Duke et al., 2013; Mintrop, 2016; VanGronigen & Meyers, 2017).

¿Por qué adoptar un enfoque de ciclos cortos en establecimientos escolares con trayectoria inestable?

A diferencia del enfoque tradicional de PME anuales o, como en el caso chileno, en ciclos plurianuales, planificar ciclos cortos de mejora proporciona más oportunidades para que los líderes escolares y del nivel intermedio midan el progreso y evalúen el desempeño (VanGronigen & Meyers, 2017). Se presenta como una oportunidad para reflexionar, decidir y ajustar los PME en la marcha. En cambio, un PME anual reduce la posibilidad de ir ajustando de manera más inmediata las acciones en coherencia con las necesidades cambiantes del contexto (Duke et al., 2013).

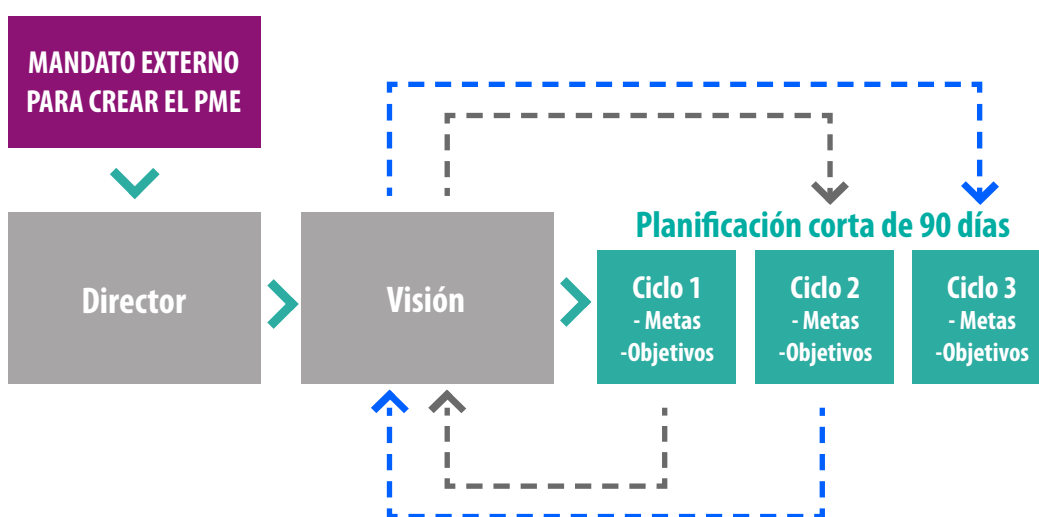
Por otro lado, el establecer metas de mejora a corto plazo que sean alcanzables y realistas aumenta la **autoeficacia colectiva** (VanGronigen & Meyers, 2017). En una comunidad de alta autoeficacia colectiva, existe la creencia que los esfuerzos del equipo como un todo, tendrán un efecto positivo en los estudiantes (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004). Los miembros de una comunidad creen firmemente en sus capacidades conjuntas para organizar, diseñar e implementar cursos de acción necesarios para alcanzar niveles de logros determinados. La autoeficacia colectiva ayuda a las personas a alcanzar un destino compartido, lo cual no quiere decir que sea un camino exento de dificultades. Si bien en los establecimientos existe la iniciativa de armonizar los esfuerzos individuales con el trabajo de otros, los docentes simultáneamente contribuyen y se ven afectados por las creencias, motivación y desempeño de los demás miembros de su equipo. Existe una relación entre las creencias grupales con las actitudes individuales, en donde los docentes permanecen bajo la influencia de las disposiciones de sus colegas (Goddard & Goddard, 2001). Estos efectos que surgen a partir de las interacciones entre miembros de una comunidad escolar, hacen de la autoeficacia colectiva una propiedad grupal que es mucho más que la suma de sus partes individuales. Juntas, las personas pueden lograr lo que una sola no puede. Sin embargo, las acciones en conjunto dependen de la creencia que efectivamente pueden realizar cambios. Los PME con ciclos de mejora corto incrementan las posibilidades de impactar positivamente en la autoeficacia colectiva.

El contar con una comunidad que cree que puede lograr grandes cosas es vital. Las intervenciones con enfoque en establecer metas de mejora a corto plazo en donde aumenta la autoeficacia colectiva, pueden ser un punto de partida para un cambio positivo dentro de un sistema. Sentirse capaces de mejorar a través de cambios visibles logrados en un corto plazo, incrementa la motivación e impulso en la comunidad por sumarse al cambio organizacional (Duke, 2015). Al mismo tiempo, para los líderes escolares planificar e implementar ciclos de mejora cortos invita a invertir energía en menos prioridades de manera simultánea, ayudando a tener un foco más claro de mejora, a diferencia de los PME anuales. ¿Cómo se ve esta diferencia en la práctica?

En el caso del **enfoque tradicional del ciclo de mejora** encontramos:



En el caso del **enfoque del ciclo corto** encontramos:



A continuación se presenta un cuadro comparativo que resume las diferencias entre PME y Planes de ciclo corto.

Tabla 2. Comparación entre PME y Planes de mejora de ciclo corto

PME	Plan de ciclo corto
Anual/plurianual.	90 días aproximadamente.
Más estático y menos adaptable.	Más flexible y contextualizado.
Evaluación a largo plazo - menor capacidad de ajustar con prontitud.	Evaluación de progreso a corto plazo - mayor capacidad de ajustar con prontitud.
Metas a largo plazo.	Metas a corto plazo, realistas y alcanzables.
Focos de mejora amplio.	Focos de mejora específicos, focalizados en 12 prácticas.
Atención simultánea en distintas dimensiones de la mejora.	Atención focalizada en una dimensión de la mejora.
Impacto a largo plazo.	Impacto a corto plazo que fortalece la autoeficacia colectiva.

¿Cómo se diseña e implementa un plan de ciclo corto?

La Asociación Darden/Curry para Líderes en Educación (ALE) es una asociación conformada por líderes del distrito y establecimientos escolares, que ha tomado la decisión de trabajar en conjunto para implementar planes de ciclo corto y convertirse en verdaderos colaboradores para la mejora escolar. Esta asociación se enfoca en mejorar el liderazgo de establecimientos escolares que buscan revertir su trayectoria. La participación posee una duración de dos años, a través de:

- Identificar las causas fundamentales del bajo desempeño escolar.
- Seleccionar 2 a 4 prioridades para enfocarse en un ciclo de planificación.
- Crear hasta 4 ciclos cortos de PME durante el año, con metas focalizadas, medibles y alcanzables, que ayuden a alcanzar aquellas prioridades.

Para implementar planes de ciclo corto, trabajan con 12 dominios que permiten: planificar, evaluar el progreso y acompañar la ruta de trabajo. A continuación, se presentan estas dimensiones:

Visión Global	
1. Visión de cambio de trayectoria	El director guía al equipo de liderazgo escolar y a la comunidad escolar hacia el urgente desarrollo de los objetivos definidos que establecen cómo la escuela será diferente una vez que el proceso de cambio de trayectoria sea completado.
Actividades y Medidas de Progreso	
2. Prioridades	El director identifica de dos a cuatro prioridades que ayudarán a remover rápidamente las barreras actuales, para cambiar y proporcionar la base para un trabajo avanzado y futuras mejoras.
3. Resultados de proceso	Los resultados serán asumidos una vez que las prioridades sean abordadas exitosamente.
4. Indicadores de progreso	Medidas que evalúan el progreso hacia los resultados mejorados.
5. Pasos de Acción	La lista de pasos de acciones críticas y de alto nivel que deben ser adoptados de modo de alcanzar un resultado de proceso y, subsecuentemente, una prioridad.
Contexto	
6. Contexto Escolar	El conjunto de circunstancias, hechos, y matices de una escuela y dentro de su ambiente que requieren ser personalizados.
7. Análisis de la Causa de Raíz	Utiliza un enfoque de resolución de problemas para identificar fallas fundacionales o el “por qué” de los problemas.
Organización	
8. Secuencia	La disposición de prioridades, resultados de proceso y pasos de acción en un orden particular.
9. Calendario/Línea de tiempo	El calendario de eventos críticos y procedimientos a ser completados dentro del periodo de tiempo establecido en el plan.
10. Alineamiento	La coordinación necesaria o relación de varios componentes del plan (ejemplo, prioridades alineadas con la visión de cambio de trayectoria).
Recursos	
11. Individuo(s) directamente responsables	La persona o personas encargadas de completar la acción.
12. Apoyos	Los materiales y recursos (humanos y de capital) identificados como importantes para llevar a cabo el cambio de trayectoria.

Pese a las bondades de implementar planes de mejora de ciclo corto, estos presentan el desafío de contar con líderes que tengan la **capacidad de seleccionar y secuenciar las prioridades de mejora de su contexto** (VanGronigen & Meyers, 2017). En consecuencia, pensar en adoptar un enfoque de mejora con ciclos cortos en establecimientos escolares de mejora inestable necesariamente implica también pensar en procesos de acompañamiento y apoyo para los líderes escolares que desarrollarán esta tarea. Por lo tanto, no es llegar e implementar un plan de ciclo corto, se requiere formar una capacidad para abordar la mejora con sentido de urgencia.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Qué tipo de orientaciones sobre los PME efectuamos para los establecimientos del territorio?, ¿son diferenciadas?, ¿en qué se diferencian?

Nivel escolar: ¿Qué necesitamos mejorar de manera urgente?, ¿qué meta podríamos plantearnos para abordar ese sentido de urgencia?

El apoyo de agentes externos en establecimientos que requieren revertir sus trayectorias de mejora escolar: El tercer espacio

Para revertir trayectorias de mejora inestable y fomentar una mejora sustentable, es clave contar con participantes de distintos niveles de un territorio, así como también establecer lazos de colaboración con agentes externos que entreguen apoyo en acompañar dichos procesos (Campos, Cortez, Berkowitz & Zoro, 2019). La mejora escolar involucra un sistema de gran escala, que supone contar con las comunidades escolares, el nivel sostenedor desde una mirada territorial, instituciones territoriales públicas y privadas relacionadas con la educación y el apoyo de agentes externos.

En el contexto escolar, un apoyo efectivo de agentes externos no entregará recetas preestablecidas, sino más bien deberá poner el foco en fortalecer las capacidades profesionales de los equipos directivos de cada establecimiento, para alcanzar la mejora sostenida.

En las iniciativas de mejora, el agente externo se asocia a un actor facilitador, quien construye un “tercer espacio” en una comunidad. En el contexto educativo, este tercer espacio significa un terreno híbrido que cruza niveles académicos y profesionales, que propicia la construcción conjunta de aprendizajes desde y para la misma práctica donde confluyen distintas experiencias de cada actor participante. Logra, como foco principal, visualizar nuevas perspectivas, permitiendo generar espacios de reflexión y posibilidades (Zeichner Payne & Brayko, 2012). En el marco de las prácticas de transformación, más que expandir el uso de una práctica de innovación entregada, la meta final de este espacio es el desarrollo de capacidades -en los miembros de un equipo- que contribuyan a alcanzar una mejora que se mantenga a lo largo del tiempo. Cuando este sentido se cristaliza, los miembros de una comunidad comprenden que una innovación requiere un foco no sólo en prácticas concretas, sino también en las ideas y teorías de cambio detrás de esas prácticas (Cannata & Rutledge, 2017).

Este tercer espacio establece las bases para generar un terreno que sea fértil para el desarrollo de capacidades de los miembros participantes, permitiendo incorporar nuevas prácticas y conocimientos que se adhieran a las lógicas y rutinas ya existentes del establecimiento. Esto constituye un aspecto clave para potenciar que nuevas prácticas se mantengan una vez que el agente externo deje de ser un apoyo. Es crucial que en un contexto de apoyo externo, los establecimientos desarrollen una **capacidad de absorción**, que Farrell y Coburn (2017) definen como “la capacidad de reconocer el valor de nueva información, asimilarla y aplicarla en formas novedosas como parte de las rutinas, políticas y prácticas organizacionales” (p.136). Por lo tanto, el apoyo recibido no aportará con respuestas únicas ni absolutas, sino que resultará en

la adaptación y adopción de las innovaciones por parte del establecimiento, para ser incorporadas en su propia mecánica interna, en su contexto y en el futuro.

El apoyo de un agente externo es ser un facilitador, pero no una panacea. **La mejora de un centro escolar tiene la característica de ser, fundamentalmente, un fenómeno endógeno** (Hopkins, 2001). Esto significa que los centros educativos que aprenden en conjunto, desarrollan sus propias capacidades como comunidad, y las de grupos internos, como motor movilizador de los esfuerzos realizados a nivel de la organización. A medida que aborde desafíos sucesivos, una comunidad que aprende se enfrentará constantemente a cambios continuos de sus propias estructuras y procesos, lo que les permitirá mirar y remirar, en un proceso iterativo, qué tan efectivos han sido los esfuerzos de mejora (Cannata & Rutledge, 2017).

En el marco del desarrollo de un plan de mejora de ciclo corto, los procesos de acompañamiento **desde el nivel intermedio a las distintas escuelas y liceos** constituirán un factor clave para facilitar condiciones dentro de un sistema que apoya un proceso de mejora, contribuyendo a la coherencia sistémica. En este sentido, **el acompañamiento se comprende como un proceso relacional de colaboración auténtica entre el nivel sostenedor y equipos directivos, que facilita el aprendizaje profesional situado**. Este proceso busca promover relaciones de colaboración horizontales que contribuyen a mejorar problemas de la práctica que inciden en la mejora escolar. Para ello se utilizan habilidades tales como: observación, reflexión, uso de datos y retroalimentación. En un acompañamiento, el nivel sostenedor tiene una mirada situada en la colaboración con equipos directivos de distintos establecimientos. Cada proceso de acompañamiento no se encuentra aislado, sino que debiera tributar a un sistema educativo territorial, que nutre los saberes de cada uno de sus participantes.

En el marco del mejoramiento educativo la literatura internacional releva el rol clave de las **comunidades de aprendizaje en red** (LeMahieu, Grunow, Baker, Nordstrum & Gomez, 2017). Éstas buscan establecer vínculos entre equipos de distintos centros escolares, con la participación de facilitadores, para apoyar la creación y el intercambio de conocimientos. En estos espacios, se busca enriquecer y transformar el conocimiento inicial por medio de conversaciones profesionales, en las que se hacen visibles creencias y sentimientos, al mismo tiempo que se posibilita la indagación para generar nuevas ideas, herramientas y prácticas (Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen, 2004). En un contexto de aprendizaje en red, los establecimientos, además de compartir distintas prácticas e ideas de innovación, generan interacciones que logran que los equipos sientan que no están solos. La articulación entre centros escolares permite visualizar que los desafíos que los equipos escolares abordan en sus escuelas no son tan inusuales ni distintos de otros centros escolares, como una comunidad lo podría pensar. De esta manera, los centros escolares no sólo son acompañados por el nivel intermedio como apoyo para una mejora escolar, sino que son parte de una red que construye de manera conjunta aprendizajes comunes. Sus participantes aprenden con -y de- otros centros escolares, para favorecer sus propios procesos de mejora a nivel de centro escolar y, consecuentemente, a nivel de territorio.



DETENTE, PIENSA, CONECTA

Nivel sostenedor: ¿Qué experiencias de intercambio entre distintos establecimientos del territorio hemos construido para fomentar la mejora?, ¿cómo han resultado?, ¿por qué han resultado de esa forma?

Nivel escolar: ¿Qué experiencias de apoyo a la mejora realizada por agentes externos hemos tenido como establecimiento escolar?, ¿cómo han resultado?, ¿por qué han resultado de esa forma?

7. Conclusiones

A lo largo de esta nota técnica, se plantea que para llevar a cabo un proceso que busca revertir trayectorias de mejora inestable en establecimientos, se vuelve clave que estos puedan revisar sus propios procesos, estructuras y condiciones internas para la mejora. Asimismo, reconocer el tipo de trayectoria de mejora escolar y sus causas constituyen pasos iniciales para revertir trayectorias de mejora inestable.

A modo de dar respuesta a este contexto, surge el concepto de "School Turnaround", que refleja el sentido de urgencia de una mejora rápida en centros escolares que muestran dificultades en lograr un rendimiento estable. Se presenta un marco de referencia para revertir trayectorias de mejora con cuatro dominios clave, así como también prácticas de liderazgo que líderes han desplegado para revertir barreras en establecimientos de mejora inestable.

A su vez, los procesos de mejora se fundan en un tipo de plan, de ciclo corto, que es particular para este contexto de mejora urgente. Desde la revisión realizada, pareciera ser que los procesos de mejora en una comunidad escolar se expresan mediante una naturaleza que es dinámica y, particularmente, no lineal, que se nutre de aciertos y desaciertos de los líderes y sus equipos. Este constante proceso de aprendizaje depende, entre otros factores, de los esfuerzos colectivos de distintos actores en diferentes niveles del sistema, que permitan entregar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Bryk et al. 2010).

Los procesos de mejora requieren el desarrollo de capacidades, compromiso, esfuerzos y apoyos de múltiples actores. Mediante distintos tipos de apoyos los establecimientos pueden recibir múltiples empujones que los muevan a atravesar las barreras para lograr la mejora. Sin embargo, el origen de una mejora sostenible, y su golpe final, está dentro cada centro educativo: en los esfuerzos colectivos de cada uno de las y los miembros de una escuela o liceo.

Referencias

Anderson, S. (2003). *The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature*. International Centre for Educational Change. Toronto, ON, CA.: Ontario Institute for Studies in Education.

Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37.

Anderson, S., Mascal, B., Stiegelbauer, S. & Park, J. (2012). No One Way: Differentiating School District Leadership and Support for School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430.

Bellei, C., Valenzuela, J. P, Vanni, X. & Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM editores.

Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la Gestión Educacional Municipal* (memoria para optar al título de ingeniero civil). Universidad de Chile, Santiago.

Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, JQ. (2010). *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Bustos, N., Vanni, X. & Valenzuela, J.P. (2017). *Liderazgo para el mejoramiento de establecimientos escolares de bajo desempeño*. Nota Técnica N°3-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Campos, F., Cortez, M., Berkowitz, D. & Zoro, B. (2019) Challenges When Preparing School and Intermediate-Level Leaders Within a Territory [presentación de conferencia]. AERA, Toronto, Ontario, Canadá.

Cannata, M. & Rutledge, S. (2017). Introducción to New Frontiers in Scaling Up Research. *Peabody Journal of Education*, 92(5), 559-568.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. & Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

- Cosner, S. & Jones, M. F. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: The courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638–654.
- Duke, D. L. (2006). What we know and don't know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 729-734.
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Duke, D. L., Carr, M. & Sterrett, W. (2013). *The School Improvement Planning Handbook: Getting Focused for Turnaround and Transition*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Elmore, R. & City, E. (2007). The road to school improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3), 1–4.
- Farrell, C., & Coburn, C. (2017). Absorptive capacity: A conceptual framework for understanding district central office learning. *Journal of Educational Change* 18, 135–159.
- Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their affect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338–367.
- Finnigan, K. S. (2012). Principal Leadership in Low-Performing Schools. *Education and Urban Society*, 44(2), 183–202.
- Goddard, R.D. & Goddard, Y. (2001). A multilevel analysis of the influence of collective efficacy on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017, Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 1–27.

Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S. & Darwin, M. (2008). *Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A Practice Guide (NCEE #20084020)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Hitt, D. H. & Meyers, C. (2017). *Promising Leadership Practices for Rapid School Improvement that Lasts*. San Francisco, CA: Center on School Turnaround at WestEd.

Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A. & Newton, M. (2010). *Central Office Transformation for District-Wide Teaching and Learning Improvement*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257–281.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.

Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful school leaders transform low performing schools*. New York: John Wiley & Sons.

LeMahieu, P., Grunow, Baker, L., Nordstrum, L. & Gomez, L. (2017). Networked improvement communities: The discipline of improvement science meets the power of networks, *Quality Assurance in Education*, 25(1), 5-25.

Liu, P. (2018). Understanding turnaround leadership research: Continuity and change (2009-2016). *Educational Management Administration and Leadership*, 20(10), 1-19.

Meyers, C. & Darwin, M. (2018). *International perspectives on leading low-performing schools*. North Carolina: Age publishing.

Meyers, C. V. & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 38-56.

Meyers, C. & Sadler, J. (2018). District leaders engaged in school turnaround: Identified challenges and espouses responses. *NASSP Bulletin*, 102(2), 89-110.

Meyers, C. & Smylie, M. (2017). Five myths of school turnaround policy and practice. *Leadership and Policy in Schools, 00(00)*, 1-22.

Meyers, C. & VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration, 57(3)*, 261-278.

Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.

Murphy, J. & Meyers, C. V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness to school improvement*. Open University Press.

The Center on School Turnaround. (2017). *Four domains for rapid school improvement: A systems framework*. San Francisco, CA: WestEd.

Togneri, W. & Anderson, S. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*. Learning First Alliance.

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. & Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Van Der Voort, G & Wood, L. (2014). Assisting School Management Teams to construct their school improvement plans: an action learning approach. *South African Journal of Education, 34(3)*, 1-7.

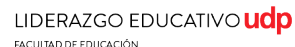
VanGronigen, B. & Meyers, C. (2017). Topics and trends in short-cycle planning: Are principals leading school turnaround efforts identifying the right priorities? *Planning and Changing, 48(2)*, 26-42.

Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, JP. & Bellei, C. (2018). The role of leadership in improving low-performing schools: The Chilean case (pp. 149-170). En Meyers & Darwin (2018). *International perspectives on leading low-performing schools*. Virginia: Age Publications.

Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2012). Democratizing knowledge in university teacher education through practice-based methods teaching and mediated field experience in schools and communities. *Harvard Educational Review, 1-46*.



Una alianza de:



www.celider.cl