



Nota técnica

Hacia una nueva comprensión de la formación de líderes sistémicos: Prácticas y desafíos

Carlos Eugenio Beca y Alejandra Acevedo

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



Institución asociada:

OPORTUNIDAD
FUNDACION EDUCACIONAL



Hacia una nueva comprensión de la formación de líderes sistémicos: Prácticas y desafíos

Carlos Eugenio Beca y Alejandra Acevedo.

Nota Técnica
Junio, 2024

Para citar este documento:

Beca, C. E. y Acevedo, A. (2024). Hacia una nueva comprensión de la formación de líderes sistémicos: Prácticas y desafíos. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías 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
Sellos del Diplomado de Líderes Sistémicos: Aportes para una discusión sobre formación directiva	6
Logros e incidencia en las prácticas	15
Reflexiones finales	19
Referencias	21

1. Introducción

La presente Nota Técnica tiene como propósito contribuir a una reflexión sobre modelos de formación y desarrollo profesional de líderes educativos, a partir de la experiencia del **Programa de Formación de Líderes Sistémicos**. Este programa es desarrollado por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo, a través del Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales.

Cabe señalar que el programa fue reconocido como un diplomado por la Universidad Diego Portales, el cual tiene un diseño curricular que considera 150 horas en modalidad virtual, con un mínimo de horas presenciales, solo en dos de sus cuatro años de implementación. El plan de estudios está estructurado en cinco módulos: Liderazgo y trabajo colaborativo en periodos de crisis (pandemia); concepciones de liderazgo sistémico; resolución de problemas de práctica y liderazgo; uso de datos para el trabajo colaborativo; y herramientas para la colaboración efectiva. Un trabajo final, a que se hace referencia más adelante, articula los aprendizajes alcanzados a través de los distintos módulos.

El Programa se ha desarrollado en cuatro versiones, con una duración de 6 meses cada una, la primera en 2021 y la última se encuentra en curso en el año 2024. A lo largo de sus cuatro años, se ha contado con una cantidad considerable de participantes, alcanzando a un total de 304 profesionales de la educación, entre directivos escolares y profesionales de apoyo y acompañamiento. El número más alto de participantes fue de 129, en el año 2023. Las y los participantes pertenecen a cuatro regiones (Metropolitana, O'Higgins, Los Lagos y Magallanes) y trece territorios diferentes¹.

Las y los participantes han expresado un alto nivel de satisfacción con el programa según lo muestran las encuestas aplicadas, tanto al final de cada módulo, como al término del programa. Es así como en una evaluación aplicada por investigadoras e investigadores del CIAE a participantes de la versión 2022, el 94% declara estar muy satisfecho o satisfecha con el diplomado, mientras que el 100% opina que los contenidos son útiles para su realidad.

Si bien el programa se ha desarrollado en modalidad, preferentemente, virtual. De acuerdo al diseño original, para el primer año (2021) estaba previsto un fuerte componente presencial. Sin embargo, esto fue imposible de llevar a la práctica por el contexto de pandemia, de manera que las clases previstas como presenciales se transformaron en clases sincrónicas, mediante una plataforma virtual. Para los años 2

¹ De la Región Metropolitana: El Servicio Local Barrancas y las comunas de: Independencia, Maipú, Santiago, Peñalolén, Renca, San Bernardo y Quinta Normal. De la Región de O'Higgins: El Servicio Local Colchagua y las comunas de Santa Cruz y Chépica. De las Regiones de Los Lagos y Magallanes: Los Servicios Locales Llanquihue y Magallanes, respectivamente.

y 3 (2022 y 2023), si bien se mantuvo la modalidad virtual, se desarrollaron jornadas presenciales de inicio y cierre. En cambio, para el año 4 (2024), se encuentra en desarrollo una modalidad e-learning. Es decir, predomina la auto-formación, mediante actividades que se desarrollan en la plataforma online.

De esta manera, el siguiente documento está estructurado en dos secciones. En la primera parte, se describirán y analizarán los principales sellos que caracterizan el modelo del programa, colocándolos en la perspectiva de las tendencias actuales y desafíos que presenta el desarrollo profesional docente y directivo. En la segunda parte, a partir de los principales logros alcanzados por el programa, recogiendo opiniones de los y las participantes, se reflexiona sobre las posibilidades y desafíos que plantea la formación de profesionales directivos, desde la perspectiva del liderazgo sistémico. Finalmente, el documento concluye con reflexiones.

2.

Sellos del Diplomado de Líderes Sistémicos: Aportes para una discusión sobre formación directiva

El objetivo general del programa formativo es “desarrollar y fortalecer capacidades de liderazgo sistémico, con el fin de potenciar habilidades para guiar y orientar procesos de transformación y mejora escolar, mediante prácticas colaborativas entre los integrantes de las comunidades educativas y entre distintos centros escolares” (Documento interno de difusión para sostenedores en proceso de selección 2024). Como lo plantean varios autores, desarrollar el liderazgo sistémico es esencial para promover vínculos y acciones colaborativas entre escuelas, promoviendo dinámicas de gestión, cambios y mejora escolar, dado que ésta se hace efectiva a nivel de sistemas locales más que de escuelas aisladas (Hopkins, 2008; Fullan, 2017).

La formación ofrecida por el diplomado enfatiza la dimensión colaborativa del liderazgo educativo, tanto la colaboración intra institucional, como entre las organizaciones educativas, de acompañamiento y apoyo, y en redes territoriales. Promueve la reflexión sobre el sentido de la colaboración y provee herramientas para desarrollar prácticas colaborativas. Asimismo, genera un aprendizaje centrado en la identificación de problemas de práctica y el análisis de sus causas mediante procesos de indagación colaborativa basados en datos.

Figura 1: Sellos del Diplomado de Liderazgo Sistémico.



Fuente: Elaboración propia.



Un primer sello característico del Diplomado es que está dirigido a una **diversidad de actores y líderes educativos**, desde el punto de vista de sus funciones. El grupo más numeroso (70%), está conformado por directoras, directores y directivos (jefes UTP, inspectores generales, coordinadores, orientadores, etc.) de establecimientos educacionales, jardines infantiles y salas cuna. Estas personas participan en duplas, por establecimiento, con el objeto de lograr mayor impacto en la gestión y mejora escolar. Hay mucha evidencia de que la participación en programas de formación docente continua, en forma individual, hace muy difícil transferir el aprendizaje a la práctica en la institución de desempeño (Calvo, 2014). Un segundo grupo (17%), está formado por profesionales de los equipos técnico-pedagógicos de Servicios Locales de Educación Pública y de sostenedores municipales (Corporaciones, DAEM, DEM) que asesoran a equipos directivos. En algunos casos, han participado los propios directores de educación de las entidades municipales. El tercer grupo (13%), lo conforman profesionales que cumplen funciones de supervisión en Departamentos Provinciales de Educación. Los cuales están vinculados con los territorios de las y los demás participantes.

Este intercambio entre actores diversos, en un mismo proceso formativo, de los tres niveles señalados, que es algo poco frecuente, ha sido muy valorado por las y los participantes. Lo anterior, debido a que aprecian la posibilidad que brinda, de construir miradas y lenguajes compartidos, generando confianzas a menudo ausentes en la formación directiva.



“Del liceo fuimos dos UTP que participamos, había directivos y gente del nivel intermedio del territorio. Al ir gente del DAEM hemos construido conceptos comunes, y desde lo que se aprendió hemos podido ir trabajando.”

(Participante directivo, 2021).

La colaboración entre escuelas también ha sido muy valorada por los y las participantes. Uno de ellos, en un momento de evaluación, declaraba que la colaboración construida entre dos escuelas, a raíz del Diplomado, las convertía en lo que llamaban “escuelas hermanas”. Mientras que otro participante declaró:



“En nuestro caso pudo participar nuestra dupla y otras, las únicas dos escuelas especiales del territorio. Para nosotros fue super valioso, camino ganado, el poder articularnos, algo que no había pasado en mucho tiempo.”

(Participante directivo, 2021).

La selección de los y las participantes, en equipos directivos o de profesionales de niveles intermedios, se sustenta en el fuerte vínculo que el programa ha creado con los **sostenedores**, sean estos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) u organismos municipales (Corporaciones, DAEM, DEM). Esto significa que, a diferencia de lo que sucede con muchos programas de formación docente continua en que la decisión de participar es individual, en este caso son los sostenedores invitados por el programa quienes deciden la participación de un conjunto de escuelas y de sus equipos directivos, y de profesionales del nivel intermedio. Desde el programa se entregan a las y los representantes de los sostenedores los criterios de selección, principalmente, que exista interés real de quienes ingresan como participantes, que conformen duplas de equipos directivos de las escuelas, jardines o liceos, o equipos de 2 o 3 profesionales de apoyo del nivel intermedio. Para el caso de las y los supervisores ministeriales se coordina con los Departamentos Provinciales para la selección de dos profesionales interesados en cursar el programa.

Un participante entregó un testimonio valorando la interacción y aprendizaje con otros mediante las siguientes palabras:

“Para mí, fue una tremenda oportunidad conocer a profesionales de distintos niveles y establecimientos... uno no siempre puede participar de instancias de corte horizontal, desde la posición de estudiantes.”

(Participante directivo, 2021).

02 FOCO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA



Un segundo sello del programa, también relacionado con los y las participantes, dice relación con un **foco en la educación pública** que ha sido priorizada, considerando el enorme desafío que tiene el sistema educativo chileno por recuperar este sector. En consecuencia, la totalidad de los y las participantes, en sus cuatro versiones, han pertenecido a este sector, sean del ámbito escolar y de educación parvularia o del nivel intermedio y ministerial.

En el caso de las versiones 1 y 2, dado que la convocatoria fue exclusivamente para la región Metropolitana y, existiendo en ese momento sólo dos Servicios Locales en esta región, la mayoría de los y las participantes pertenecía al sector municipal. En el año 3 (2023), se agregó un nuevo SLEP, de la Región de O'Higgins (SLEP Colchagua). En el año 4 (2024), el número de participantes de Servicios Locales aumentó, dado que se agregaron dos nuevas regiones (Los Lagos y Magallanes), y en ambos casos sólo SLEPs. De esta forma, los y las participantes de la Nueva Educación Pública superan, actualmente, a los del sector municipal.

Es importante resaltar la participación de los Servicios Locales en esta propuesta formativa, si consideramos que entre los principios de la Nueva Educación Pública, la Ley que la crea, se destaca la colaboración y el trabajo en red y, en otras disposiciones releva el rol de los equipos directivos en promover el desarrollo profesional en sus

comunidades educativas (Ley 21.040 de 2017). La incidencia en el trabajo que realizan los Servicios Locales, se manifiesta en el siguiente testimonio de una profesional de esta instancia:

“Para el análisis de datos, para la construcción de nuestros propios planes de trabajo en el Servicio Local, en todas las áreas, esto lo hemos instalado en todas nuestras áreas, incluso para este año, utilizamos un diagnóstico de intereses para las actividades extracurriculares y lo trabajamos con los estudiantes.”

(Funcionaria SLEP, participante 2021).

03 TRABAJO COLABORATIVO



Desde el punto de vista del enfoque del diplomado, resalta un tercer sello característico, que es el **trabajo colaborativo**, abordado en tanto contenido temático como también desde el punto de vista de la metodología utilizada, esencialmente, participativa. En este sentido, en consonancia con lo planteado por Darling Hammond et al. (2017), se promueve el aprendizaje activo utilizando la teoría del aprendizaje adulto. Específicamente, las clases se basan en el aprendizaje experiencial, de acuerdo al ciclo de aprendizaje de David Kolb (Kolb, 1984). Los y las profesionales participantes asumen una agencia en su aprendizaje profesional, cuestión que hoy se reconoce como fundamental (Hardman et al., 2023). Las y los estudiantes son invitados con frecuencia a realizar trabajos grupales, tanto durante las clases sincrónicas, como en los trabajos que deben realizar en relación con los diferentes módulos. Inclusive, las propias evaluaciones que deben rendir las y los estudiantes se desarrollan en grupos que reflexionan y abordan sus problemas de práctica de manera colectiva y participativa.

“Yo creo que el mayor aporte (del diplomado) tiene que ver con la comprensión del trabajo colaborativo, dinámicas para promover el trabajo colaborativo, pero sobre todo densificar la conversación del trabajo colaborativo.”

(Participante, 2022).

En esta dimensión, no sólo se ha promovido el **trabajo en redes de colaboración**, sino que éstas se constituyen en un objeto de estudio. El liderazgo sistémico está indisolublemente asociado al trabajo en redes (Chapman, 2017; Rincón-Gallardo, 2018).

Entre otros temas, se ha destacado que el sistema educativo chileno ha promovido la existencia de redes, estando entre las más emblemáticas y duraderas los microcentros rurales, promovidos por el Ministerio de Educación desde inicios de la década del noventa (Ávalos, 2003; Sotomayor y Walker, 2009). Por su parte, desde mediados de la década pasada se impulsaron las redes de directivos escolares, bajo la denominación de Redes de Mejoramiento Escolar con participación de los directivos escolares

(Ministerio de Educación, 2018). Entre los temas abordados en el diplomado, en relación con las redes, está el riesgo de que se limiten al mero intercambio anecdótico de experiencias, sin profundizar en la reflexión crítica sobre las prácticas. También, se ha reflexionado en el diplomado en torno a la complejidad que implica promover las redes en un sistema más de competencia que de colaboración (Bustos et al., 2023) o, en palabras de Humberto Maturana (Maturana, 2020): “hemos vivido en una cultura en la cual se enfatiza la competencia, la lucha, el ser mejor que el otro. En este trasfondo cultural resulta difícil [...] que aparezca la colaboración”.

La amplia participación de directivos en redes se manifiesta, por ejemplo, en la respuesta a una encuesta de diagnóstico y de levantamiento de expectativas que se aplica antes de iniciar el diplomado, en la que un porcentaje de 69%, en 2023, y 78%, en 2024, manifestaron que participan habitualmente en redes. Entre las redes en que participan predominan las de directores, de jefes de Unidades Técnico Pedagógicas y de convivencia escolar, lo cual es consistente con el tipo de participantes en el diplomado.

Entre los temas que se abordan, mayoritariamente, en las redes en que participan, como se indica en el Cuadro 1, el 71% de las y los encuestados menciona entre las tres principales la entrega de orientaciones; seguido del intercambio de buenas prácticas y de temas atinentes a sus funciones específicas.

Cuadro 1. Principales temas abordados en redes.

PRINCIPALES TEMAS ABORDADOS	PORCENTAJE DE MENCIONES
Entrega de orientaciones	71,2 %
Intercambio de buenas prácticas	50,0 %
Temas atinentes a funciones específicas	30,3 %
Reflexiones pedagógicas	27,3 %
Metodología de uso de datos	21,2 %

Fuente: Elaboración propia, basado en Encuesta de Necesidades, aplicada a estudiantes, versión 2024.

Los datos que nos muestra el Cuadro 1 dan cuenta de que, con frecuencia, las redes son aprovechadas por determinadas autoridades para transmitir informaciones, orientaciones e instrucciones que podrían, perfectamente, entregarse por otras vías, restando espacios para el aprendizaje colaborativo de las y los miembros de la red. En otra pregunta, respecto de cómo ha aportado la red en que participa a su formación y a su desempeño profesional, se menciona, principalmente, la posibilidad de conocer otras realidades y experiencias y el vínculo con otros actores del territorio.

Cuadro 2. Aportes de la red a la formación y desempeño profesional.

APORTES DE LA RED	PORCENTAJE DE MENCIONES
Conocer realidad de establecimientos, docentes y equipos directivos	87,9%
Vínculo directo con actores de organizaciones del territorio	83,3 %
Fortalecer labor profesional y lazos con otras escuelas	81,8 %
Potenciar habilidades de comunicación y trabajo en equipo	80,3 %

Fuente: Elaboración propia, basada en Encuesta de Necesidades, aplicada a estudiantes, versión 2024.

04

APRENDIZAJE CONTEXTUALIZADO



El **aprendizaje contextualizado** constituye un cuarto sello del diplomado, en línea con las actuales tendencias del desarrollo profesional que enfatizan el aprendizaje situado (OREALC-UNESCO, 2013). Vaillant y Marcelo (2015), señalan como uno de los principios del desarrollo profesional que genera aprendizajes en las y los docentes, el considerar a la escuela como telón de fondo: “el desarrollo profesional debería estar basado en la escuela, y construirse en torno al trabajo diario de enseñanza” (p. 128).

La contextualización se refleja en que, en los trabajos en grupos del diplomado, que se realizan durante las clases, se reflexiona en torno a situaciones y problemas vivenciados con las y los participantes en sus organizaciones (escuelas o instancias de apoyo). Asimismo, los trabajos que las y los participantes desarrollan en grupos, para cada módulo, tienen como referencia los problemas y desafíos que se enfrentan en la práctica sus instituciones.

En este sentido, cabe destacar el trabajo final del diplomado, el cual constituye un producto donde se articulan todos los módulos, a través de sus conceptos y fases de diseño de un plan de acción orientado a atender un problema de práctica de una de las escuelas u organizaciones del grupo de trabajo. Si bien, el trabajo es entregado al término de la formación, en varias ocasiones, los directivos escolares comienzan con la implementación de las acciones propuestas durante el mismo periodo en que está ocurriendo la formación.

Tratándose del contexto que ha vivido el sistema educativo, durante el periodo en análisis, necesariamente han estado en el centro los desafíos que implicó la pandemia (especialmente, en versiones 2021 y 2022) y sus consecuencias en la fase post-

pandemia, por los efectos del cierre prolongado de escuelas (versiones 2023 y 2024). El contexto de la pandemia y sus consecuencias, evidenciadas en el periodo post-pandemia, ha puesto de relieve la temática del liderazgo en contextos de crisis y el desarrollo de habilidades necesarias para que las y los líderes educativos puedan enfrentar, adecuadamente, este tipo de situaciones, especialmente los niveles de confianza y colaboración requeridos en estas circunstancias (Tschannen-Moran, 2019).

En las últimas versiones del diplomado, el contexto ha sido un referente fundamental, mediante la consideración de la Política de Reactivación Educativa, impulsada por el Ministerio de Educación, y el análisis de cómo ésta es implementada en los distintos territorios, considerando sus tres ejes: Salud mental y convivencia escolar, aprendizajes, y revinculación y asistencia (Mineduc, 2024). Esta política y plan ministerial ha sido un contenido explícito en el primer módulo y las y los participantes han desarrollado trabajos respecto de cómo han implementado acciones en sus unidades educativas relacionadas con aquella.

Atendiendo a la relevancia que adquieren hoy los desafíos de convivencia escolar y salud mental, se ha puesto énfasis en temas de educación emocional y el cuidado, tanto de estudiantes como de las personas adultas que integran las comunidades educativas. En un estudio del Observatorio de Salud Mental en Chile del 2023, se muestra que un 82% de las personas que participaron de dicho estudio han experimentado sintomatología relacionada con la ansiedad, la depresión y el insomnio en el último año. En este contexto, el autocuidado y la regulación emocional emergen como herramientas poderosas para afrontar los desafíos de la vida moderna. El autocuidado implica tomar medidas activas para preservar y mejorar nuestro bienestar físico, mental y emocional, mientras que la regulación emocional nos permite gestionar nuestras emociones, de manera saludable y constructiva, promoviendo la resiliencia y el equilibrio emocional. Considerando esta necesidad, en un porcentaje de las clases sincrónicas se han realizado actividades de centramiento, al inicio de ellas, con el propósito de entregar herramientas concretas de bienestar y regulación emocional.

Por otra parte, el aprendizaje se entiende como un proceso dinámico en el cual las personas desarrollan sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada. Lo que implica que miremos al ser humano, no sólo desde su dimensión cognitiva, sino que también, consideremos la dimensión física y, por supuesto, la dimensión emocional.

Según Paul Dennison y Gail Dennison (2012), para que el aprendizaje sea verdadero *“se produce a partir de acontecimientos sensoriomotrices instantáneos intensos; momentos de reorganización neural durante los cuales uno se libera para poder pensar de nuevas maneras. Desde el sencillo acto de organizar la musculatura para sentarse para caminar, hasta las tareas más complejas como coordinar los ojos, oídos y manos para escribir. El aprendizaje siempre implica patrones de actividad física”* (2012, pp 21). Junto con esto, plantean que un cerebro en movimiento es un cerebro que aprende, en contraposición a un cerebro estresado. Por esto, se hace necesario y útil que los directivos puedan *“fijarse cuándo el aprendizaje es estresante”* (2012, pp 45), de manera de generar estrategias y ambientes propicios para el aprendizaje y la reflexión. Los adultos no pueden regular lo que no identifican, por lo que el desarrollo personal que

cada directivo alcanza, impacta directamente en su capacidad para regular sus propias emociones y las de las personas de su equipo.

La anhelada gestión emocional que esperamos lograr implica, entre otras cosas, un acto de voluntad, acción consciente e intencionada de administrar las emociones y, consecuentemente, la conducta. A partir de esta idea, es que en el diplomado se realizan acciones concretas de bienestar y regulación emocional, las cuales han permitido que algunos directivos apliquen estas estrategias en sí mismos y en sus comunidades educativas. Esto se ve reflejado, en las opiniones de algunos participantes, los cuales mencionan como hitos relevantes: la búsqueda de nuevas estrategias o herramientas que sean innovadoras, aprendizaje de actividades de centramiento y herramientas de facilitación. Uno de los participantes refiere a estas últimas como “*un tremendo aporte*”¹.

05 ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA



Un quinto sello, desde la perspectiva de los contenidos y el enfoque metodológico del programa, es la **articulación entre teoría y práctica** pues, al mismo tiempo que se disponibilizan conceptos teóricos sobre los tipos de liderazgo y los desafíos de colaboración que implica el liderazgo sistémico, la práctica de los líderes en sus organizaciones es un constante referente.

El programa asume el enfoque de resolución de problemas, basado en diseño (Mintrop y Órdenes, 2021), mediante el cual los y las estudiantes analizan problemas de práctica de sus organizaciones, profundizando en el análisis de sus causas y formulando respuestas para estos. Un problema de práctica hace referencia a comportamientos o actitudes específicas que están arraigadas en docentes, administrativos, asistentes y líderes de la organización, y que resultan problemáticos para la provisión del servicio educativo (Mintrop y Órdenes, 2021).

A lo largo de los diferentes módulos los y las participantes van identificando y cuestionándose sobre los problemas de práctica de sus centros educativos u organizaciones de apoyo. Una de las dificultades que el proceso de aprendizaje ayuda a enfrentar, es la tendencia a responsabilizar a terceros - estudiantes y familias - de los malos resultados de aprendizaje o de los problemas de convivencia. De este modo, los grupos de participantes fueron ajustando la definición de los problemas de práctica prioritarios en sus organizaciones, para poder identificar aquellos que son de responsabilidad de los equipos directivos y profesionales. Otro ejercicio valioso, fue el análisis de elementos comunes entre los problemas de práctica de diferentes escuelas u organismos de apoyo, lo que genera espacios de colaboración mutua.

Un participante manifiesta claramente cómo trabajaron colaborativamente en torno a la definición y análisis de un problema de práctica:

¹ Jara, C. y Peña, J. (2024). Informe de Resultados - Encuesta Diplomado CLíder: Aprendizajes y Desarrollo de Capacidades (Formación en Líderes Sistémicos).



"...nosotros nos tomamos bien en serio el trabajo final, que tomaba un problema de práctica muy real, la resistencia a la formación docente en tiempos de pandemia. Nos sirvió mucho la metodología porque lo pudimos definir de manera bastante objetiva; y nos ha servido mucho. Pudimos definir las acciones, las hemos ido trabajando y hemos tenido mucho mejores resultados de lo que habíamos pensado, y más rápidos incluso..."

(Participante directivo, 2021, Focus group).

06 TUTORÍAS



Un sexto sello tiene que ver con la existencia de un **equipo de tutores** que acompañan la trayectoria de los y las estudiantes durante todo el diplomado. Una característica es que las tutoras y tutor, son personas que hicieron la formación completa, de manera destacada, implementando en sus comunidades educativas y equipos de trabajo lo aprendido en el diplomado¹.

Una segunda característica de las personas que son tutores, es que ocupan cargos similares, o del mismo nivel que las y los estudiantes. Por lo tanto, son colegas que comprenden y empatizan, de manera auténtica, con los contextos educativos de quienes acompañan. Por ejemplo, actualmente, las y los tutores son tanto directivos escolares y supervisores MINEDUC.

Otra característica del equipo de tutores, se relaciona con su disposición al aprendizaje y actitud respecto de su propio desarrollo profesional, lo que hace que sean personas que motivan a sus grupos desde la propia experiencia de seguir formándose. Estas características facilitan la labor que realizan, entre las que se encuentran las siguientes acciones: revisión y retroalimentación de foros de reflexión; facilitación de sesiones de tutoría para recoger consultas sobre trabajo de cada módulo; seguimiento personalizado a los y las participantes, conversando sobre sus dificultades, sea en lo académico o en el ámbito personal; motivación de las personas para su continuidad en el proceso formativo.

El conjunto de sellos descritos configura un programa formativo que responde a las necesidades y contextos de equipos diversos de líderes educativos de la educación pública que, tanto en sus contenidos como en su metodología, promueven el trabajo colaborativo y de redes.

¹ Para conocer una experiencia específica se deja enlace de entrevista a Carmen Gloria Lienlaf: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/carmen-gloria-lienlaf-participante-promocion-2022-el-diplomado-me-dio-las-herramientas-que-me-faltaban-para-lograr-lo-que-quiero/>

3. Logros e incidencia en las prácticas

A lo largo de los 4 años de implementación del programa, se ha contado con una cantidad considerable de participantes, alcanzando a 304 personas, con un *peak* de 129 en 2023. A continuación, se muestra la distribución por regiones:

Cuadro 3. Participantes del diplomado por regiones.

REGIONES	TOTAL
Metropolitana	228
O'Higgins	51
Los Lagos	13
Magallanes	12
TOTAL	304

Estos participantes se han distribuido en un conjunto de cuatro regiones, con un claro predominio de la región Metropolitana (75%), considerando que en los dos primeros años se concentró exclusivamente en esta región. En 2023, se agregó la Región de O'Higgins (provincia de Colchagua) y en 2024 las Regiones de Los Lagos (provincia de Llanquihue) y la Región de Magallanes.

De acuerdo a los cupos que han sido asignados, ha habido una participación mayoritaria del nivel de directivos escolares, alcanzando a un 70% del total de participantes, siendo el resto profesionales del nivel intermedio de SLEPs y municipios en un 17% y el nivel de supervisión ministerial en un 13%. Por otro lado, un 58% de quienes han participado pertenecen a municipios, un 29% a Servicios Locales y un 13% al nivel ministerial.

Un importante logro del diplomado, en sus tres versiones finalizadas, ha sido el alto nivel de **retención** lo que siempre resulta difícil de lograr en programas formativos online, alcanzando un promedio de 92,2% en los tres años que han finalizado (85% en el año 1, 95% en el año 2 y 94% en el año 3). Como aprendizaje, vale la pena mencionar cuatro factores que han contribuido a este logro:

- ✓ Una adecuada selección de los y las participantes.
- ✓ El vínculo con los sostenedores, que permitió dar señales de alerta cuando algún participante tenía más de alguna inasistencia a clases o atrasos en entrega de trabajos.

- ✓ El rol de las tutoras y tutores que, como se ha señalado, hacen un seguimiento personalizado a los y las participantes, conversando sobre sus dificultades, sea en lo académico o en el ámbito personal, lo que incide en la motivación para su continuidad en el proceso formativo.
- ✓ El hecho de que los trabajos se realizan en grupos, lo que permite que los pares motiven a quienes por alguna razón presentan dificultad o desmotivación.

Por otra parte, un estudio de seguimiento, realizado por el CIAE, encuestando y entrevistando a participantes de la cohorte 2021, luego de transcurrido aproximadamente un año de finalizado su proceso formativo, concluyó que sobre un 85% de las y los encuestados está de acuerdo en que ha reflexionado sobre el trabajo colaborativo como estrategia de los equipos directivos o de los profesionales de apoyo para la resolución de problemas de prácticas educativas en contextos de crisis. Lo mismo se señala¹ en un estudio de seguimiento realizado por investigadoras del Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales, en relación a la cohorte 2022, en que los promedios de acuerdo y muy de acuerdo superan el 85% en todos los aspectos consultados en relación con contenidos y metodologías utilizadas. Esto se reafirma con expresiones como la siguiente expresada por un participante:

“Yo creo que el mayor aporte tiene que ver con la comprensión del trabajo colaborativo, dinámicas para promover el trabajo colaborativo, pero sobre todo, densificar la conversación del trabajo colaborativo, el trabajo colaborativo no es me junto para hacer algo juntos, porque eso puede ser incluso, súper ineficiente. Entonces, cómo problematizar, que el trabajo colaborativo no es trabajo en equipo, que el trabajo colaborativo está asociado a la disposición y capacidad, por ejemplo, de aprender herramientas tecnológicas.”

(Directora en Departamento Municipal, participante 2021).

“En general todos ellos (los hitos del diplomado) han sido un especial aporte a mi labor, sólo que debido a orientaciones regionales, lo que se ha implementado de mejor forma es la resolución de problemas basada en diseño, lo que también me permitió complementarlo con bienestar y CLEHES, que para mí ha sido muy valioso.”

(Participante 2022).

A propósito de lo rescatado por el participante, es relevante señalar que “para poder comprender qué es el trabajo en red colaborativo, tenemos que, en primer lugar, observarnos como seres humanos y, en segundo lugar, preguntarnos cómo nos movemos en red. Osvaldo García y Soledad Saavedra han investigado por largos años los elementos clave que explican cómo los seres humanos nos relacionamos y aceptamos, han identificado seis características que se resumen en la palabra CLEHES²” (Figueroa, 2016, pp 35).

1 Jara, C. y Peña, J. (2024) Informe de Resultados - Encuesta Diplomado C Líder: Aprendizajes y Desarrollo de Capacidades (Formación en Líderes Sistémicos).

2 CLEHES: Cuerpo + Lenguaje + Emociones + Historia + Eros + Silencio.

Un porcentaje similar (más de 85%) señala que ha sido capaz de identificar problemas relacionados con las prácticas de los adultos dentro de las organizaciones, con su quehacer cotidiano y con necesidades de sus escuelas. Asimismo, un 82,4% manifiesta que ha sido capaz de aplicar estrategias de liderazgo que contribuyen a fortalecer las relaciones interpersonales y el clima de convivencia y de confianza al interior de su equipo de trabajo.

Entre otros aspectos que resaltan algunos de los entrevistados y entrevistadas, en el estudio está la conversación en los grupos para construir un *propósito compartido*:



“...valoro mucho la disposición y la conversación entre los grupos, había harta diversidad, pero de alguna manera a todos nos congregaba lo mismo: lograr que nuestros alumnos aprendan y la comunicación con las familias en este contexto de pandemia.”

(Participante directivo, 2022, Focus group).

Algunos participantes, provenientes del sector municipal, aplican los conocimientos adquiridos a la planificación educativa de sus territorios:



“...nosotros estamos haciendo el PADEM, la planificación estratégica a cinco años, y toda la parte conceptual sobre el rol del nivel intermedio está bien alimentada por las discusiones y la literatura de los módulos 1 y 2; no sólo en lo conceptual, sino en la forma de mirar problemas de práctica concretos.”

(Participante nivel intermedio, 2021, Focus group).



“nos quedamos con un plan de acción efectivo, que es pertinente de trabajar en las tres unidades educativas, porque como yo le dije, al identificar un problema de práctica, que era compartido, eso ya nos va a permitir para el año 2024 implementarlo.”

(Participante cohorte 2023, Focus group, informe de evaluación 2023).

Otros aspectos señalados por participantes, se refieren a la comprensión del liderazgo sistémico y al aprendizaje sobre uso de datos:



“Se comparten muchas cosas. Entonces, (...)de ahí empezamos a dimensionar lo que era, lo que es un líder sistémico, porque generalmente, no basta con ser el líder dentro de la comunidad, tienes que abarcar más allá.”

(Participante, 2023).



"Ciertamente todo puede basarse en datos finalmente y en sistematizarlo y en poder, tomar decisiones basadas en cuestiones concretas porque, además, el espacio escolar es un espacio lleno de percepciones y subjetividades, que son válidas y que hay recogerlas, pero que muchas veces nos pueden desviar del foco de resolución del conflicto. Entonces, creo que ahí la mirada de resolver basándonos en datos, tiene sentido y creo que era la idea matriz del diplomado."

(Profesor en establecimiento educacional, participante, 2021).

Otro testimonio, se refiere a los aprendizajes para organizar los trabajos en relación al eje de asistencia y vinculación del Plan de Reactivación Educativa:



(El diplomado) "nos enseñó a trabajar con matrices, para poder organizar, no sé, el tema de la deserción, de hecho nosotros todavía, nosotros trabajamos con el SAT, tenemos una planilla donde vamos... tal cual como la trabajamos en el diplomado, o sea, yo la saqué y dije: 'voy a aplicar esto en el colegio', y sabes que hemos tenido muy buenos resultados, hacemos un monitoreo."

(Orientadora en establecimiento educacional, participante, 2021).

Finalmente, junto a lo anterior, las y los participantes, del año 2022, fueron consultados sobre las instancias de su actividad profesional en que han tenido oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el diplomado. A partir de esta consulta, se destacan las siguientes: La **gestión y dirección de reuniones de equipo y con docentes** y el **acompañamiento y asesoría a escuelas**, mencionando además, el **trabajo en red con otros establecimientos escolares** y el **uso de datos** (Jara y Peña, 2024).

4. Reflexiones finales

Existe consenso entre las y los especialistas, a nivel mundial (Hopkins, 2008; Spillane y Ortiz, 2016), en la necesidad de construir un liderazgo escolar distribuido, colaborativo y democrático, orientado hacia la justicia educativa y la mejora escolar continua. Esto, se hace aún más necesario en las comunidades educativas que conforman la educación pública, en que resulta más difícil la tarea educativa dada las características socioeconómicas de las familias de las y los estudiantes. Es precisamente ahí donde más se necesita de la colaboración, del trabajo en equipos que comparten una visión y buscan, en conjunto, los caminos más adecuados para enfrentar sus principales dificultades educativas.

Los desafíos que enfrentan estas comunidades no son abordables por esfuerzos individuales de una directora o director de escuela, ni tampoco por una escuela solitaria, sino que se hace necesaria la participación y la colaboración de toda la comunidad y de redes de centros educativos. Es indispensable formar redes de colaboración inter-escuelas para enfrentar junto con otros los problemas, para aprender de otros y con otros (Jackson y Temperley, 2006).

El desarrollo de instancias y prácticas sostenidas de colaboración requiere de una formación específica de las y los líderes educativos, en liderazgo sistémico que, por lo general, no es frecuente en los programas de formación para gestión directiva. Por eso, es importante fortalecer la formación de líderes sistémicos que sean capaces de promover el trabajo colaborativo al interior de sus comunidades educativas y, más allá de ellas, en redes que fomenten la colaboración de sus equipos y con otras escuelas.

A lo largo de estas páginas hemos reflexionado a partir de una experiencia de cuatro años formando líderes sistémicos, para aprender de esas prácticas, pero pensando también en los desafíos que se deben plantear para mejorar la acción formativa. Entre otros desafíos, cabe mencionar los siguientes:



Asegurar la voluntariedad, la motivación previa y el compromiso para participar de un programa formativo exigente, superando la práctica frecuente de designación inconsulta de participantes por una autoridad local.



Colocar en el centro de la formación los aprendizajes de calidad, la formación integral y el bienestar socio-emocional de las y los estudiantes de las escuelas.



Selección de contenidos pertinentes a la realidad que deben enfrentar las y los líderes sistémicos, afinando los medios e instrumentos de consulta y diagnósticos.



Lograr que las metodologías participativas generen reflexión crítica y aprendizaje profundo, más allá del mero intercambio de experiencias.



Facilitar el acceso a herramientas para el trabajo colaborativo que contribuyan a mejorar las prácticas de liderazgo.



Dar continuidad a los procesos formativos y de aprendizaje profesional, generando espacios de reflexión, investigación y producción de conocimiento a nivel de organizaciones (escuelas y organismos de apoyo) y de redes de colaboración.

Sin duda, desde ésta y desde otras experiencias de formación en liderazgo educativo, orientadas a la colaboración, es posible y necesario seguir reflexionando sobre modalidades que sean cada vez más pertinentes e incidentes en el mejoramiento de las prácticas.

Referencias

Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile, en: Cox, C. (editor). Políticas educativas en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 559-594.

Bustos, N., Pino-Yancovic, M. y Zúñiga, C. (2023). La indagación colaborativa como facilitadora de la agencia de una red de directivos chilenos: Juntos implementando la evaluación formativa. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(127). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159>

Chapman, C. (2017). Construir redes: una clave para el mejoramiento sostenible, en: Weinstein, J. y Muñoz, G. (coordinadores), en: Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portal, pp. 347-391.

Cassasus, J. (2009). La educación del ser emocional. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje colaborativo. En: OREALC/UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago, OREALC/UNESCO, pp. 112-152.

CIAE. (2023). Estudio sobre la comprensión y aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridos por los participantes del Diplomado en Formación de Líderes Sistémicos 2021 (informe interno).

Darling Hammond, L., Hyler, M.E. y Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development . Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/teacher-prof-dev>

Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenge of lifelong learning*. Falmer Press.

Dennison, P. y Dennison, G. (2012). *Brain Gym*®. *Movimientos para mejorar en tu vida*. Barcelona: Vida kinesiología ediciones.

Figuroa, C. (2016). *Libro Tejeredes- Trabajo en red y sistemas de articulación colaborativos* (1.a ed.) Santiago: Creative Commons.

Fullan, M (2017). *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp.182-193.

García, O. y Saavedra, M. (2006). *Self Management: An Innovative Tool for Enactive Human Design*. In *Creativity and Innovation in Decision Making and Decision Support*, F, Adam P, Brezillon S, Carlsson P Humphreys (eds.) Decision Support Press: London; Ludic Group, pp.195-214.

Hardman, M., Taylor, B. y Daly, C. (2023). *Professional Development : The Introduction of the Early Career Framework in England*. In: Menter, I. (Editor-in-Chief), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* , Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG, pp. 478-502.

Hopkins, D. (2008) *Hacia una buena escuela Experiencias y lecciones*. Cap 5 *Cartografía del liderazgo sistémico*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile, pp. 109-133.

Jackson, D. y Temperley, J. (2006). *From professional learning community to networked learning community*. Trabajo presentado en el International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI). Fort Lauderdale, USA, January 3rd – 6th 2006.

Jara, C y Peña, J. (2024). *Informe de resultados Encuesta Diplomado C Líder: Aprendizajes y Desarrollo de Capacidades. Formación en Líderes Sistémicos - cohorte 2022 (informe interno)*.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ley 21.040 (2017). *Crea el sistema de Educación Pública*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Maturana, H. (2020). *Entrevista con Humberto Maturana: La pandemia nos da una oportunidad de ser efectivamente humanos*. CNN Chile. https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/entrevista-con-humberto-maturana-la-pandemia-nos-da-una-oportunidad-de-ser-efectivamente-humanos_20200501/

Ministerio de Educación. (2018). *Redes de Mejoramiento Escolar. Colaboración y aprendizaje en red. Desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*. Recuperado el 15 de mayo 2024: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/562/MONO-478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2024). Política de Reactivación Educativa Integral "Seamos Comunidad".

Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar. El enfoque de Design Development. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. Trece Miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp.323-354.

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua: una guía práctica para líderes educativos*. Santiago: LOM.

Observatorio Salud Mental en Chile. (2024). Recuperado 14 mayo 2024: <https://observatoriodesaludmentalchile.com/estudios-de-percepci%C3%B3n-1>

OREALC-UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, OREALC/ UNESCO.

Rincón-Gallardo, S. (2018). *Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. Trece Miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp.355-388.

Sotomayor, C. y Walker, H. (2009). Políticas de formación docente en Chile. En: *Formación Continua de Profesores ¿cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?*. Santiago: Editorial Universitaria, pp. 35-62.

Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). *Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales*. En Weinstein, J. (editor). *Liderazgo educativo en la escuela*. Nueve miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp 155-176.

Tschannen-Moran, M. (2019). *Cultivando la confianza ante la adversidad*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural*. Diez miradas. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp 192-221.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl