



Liderazgo educativo en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones

Edición: Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela
Jefes de la Línea de Monitoreo, Evaluación e Investigación
C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CI AE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN
AVANZADA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES
CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO udp
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:



Liderazgo educativo en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones

Coordinación y edición:

Xavier Vanni y Juan Pablo Valenzuela

Noviembre, 2024

Para citar este documento:

Vanni, X; Valenzuela, J.P. (2024) *Liderazgo educativo en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones (Vol. 1)*. CLíder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo. Valparaíso, Chile.

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

PRESENTACIÓN

4

TRAYECTORIAS Y FORMACIÓN DE DIRECTORES/AS

7

• ¿QUÉ SABEMOS SOBRE LAS TRAYECTORIAS LABORALES DE DIRECTORES Y DIRECTORAS EN CHILE?

Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende, Xavier Vanni, Danilo Kuzmanic y Carmen Montecinos

9

• TRAYECTORIAS DE DIRECTORAS ESCOLARES DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Andrea Carrasco Sáez y Claudio Montoya Ojeda

37

• LIDERAZGO ESCOLAR Y FORMACIÓN EN SERVICIO

Camila Jara Ibarra y Javiera Peña Fredes

55

LIDERAZGO SISTÉMICO

75

• LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE EN RED: UN MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL MEJORAMIENTO SISTÉMICO

Mauricio Pino Yancovic, Nicole Bustos, Josefina De Ferrari, Camila Barria y Valeska Durán

77

• FORMACIÓN DE LÍDERES SISTÉMICOS: APRENDIZAJES DE UNA MIRADA TERRITORIAL Y COLABORATIVA

Carlos Eugenio Beca, Alejandra Acevedo y Francisca Zamorano

97

• HACIA UNA NUEVA COMPRESIÓN DE FORMACIÓN DE LÍDERES SISTÉMICOS

Carlos Eugenio Beca y Alejandra Acevedo

111

LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO CONTEXTUALIZADO

133

• MEJORAR CON SENTIDO DE URGENCIA: LIDERANDO ESTABLECIMIENTOS CON TRAYECTORIAS DE MEJORA INESTABLE

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

135

• PENSAR LA PLANIFICACIÓN DE MEJORA EDUCATIVA EN CICLOS CORTOS:

EL DESAFÍO DE CONSTRUIR UNA MENTALIDAD DE MEJORA COLECTIVA

Mónica Cortez, Felipe Aravena, Sofía Chávez, Bernardita Sánchez y Macarena González

163

• CONFORMACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL. UN DESAFÍO SISTÉMICO

Marcela Peña, Bárbara Zoro, Rebecca Ipinza, Wilda Videla, Millycent Contreras, Germán Cona y Fernanda Goñi

183

LIDERAZGO INTERMEDIO

211

• HACIA UNA NUEVA FORMA DE ACOMPAÑAMIENTO DEL NIVEL INTERMEDIO A LOS CENTROS EDUCATIVOS: EL ROL DE LOS SLEP EN LOS PROCESOS DE MEJORA

Bárbara Zoro, Mario Uribe y Bernardita Sánchez

213

• LIDERAZGO INTERMEDIO Y GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA: UN ESPACIO EN DESARROLLO

Mario Uribe, Bernardita Sánchez, Karla Escare y Carolina Aranda

245

PRESENTACIÓN

En C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo compartimos la convicción de que el liderazgo educativo es la llave maestra para movilizar la transformación de los establecimientos de educación parvularia, básica y media con el propósito moral de hacer una diferencia positiva en la vida de niños, niñas y jóvenes.

Sabemos que el liderazgo es una palanca imprescindible para el cambio y mejoramiento educativo. Movilizarla, sin embargo, requiere entender más y mejor cómo se despliega en los distintos niveles y contextos educativos. C Líder busca contribuir a este desafío a través de distintas estrategias, como son la generación de nuevo conocimiento relevante y riguroso con el propósito de apoyar el fortalecimiento del liderazgo que moviliza a las comunidades escolares en un proceso de mejora continua y oriente las políticas locales y nacionales de liderazgo educativo.

Para cumplir con este propósito, generamos estudios y herramientas, las cuales compartimos en este libro. Este material compila 11 notas técnicas que abordan el liderazgo y el mejoramiento educativo en tres niveles: a nivel de los centros educativos, entre los centros educativos, y a nivel intermedio. El texto se organiza en cuatro secciones. La primera sección **“Trayectorias y formación de directore/as”** se focaliza en comprender las trayectorias de los directores/as y en entender las disposiciones, expectativas y motivaciones de los líderes educativos para participar en la formación en servicio. La segunda sección **“Liderazgo Sistémico”** comprende tres artículos que abordan el trabajo en red de los directivos y la formación de líderes sistémicos, desde una lógica de colaboración y corresponsabilidad del mejoramiento, más allá de los muros de cada escuela o liceo. En la tercera sección, **“Liderazgo y Mejoramiento Contextualizado”**, se presenta, los aprendizajes a partir de la experiencia de los programas de apoyo territorial del centro que han tenido como objetivo desarrollar estrategias innovadoras y situadas para desarrollar las capacidades de los líderes educativos y los procesos de mejora de los establecimientos educativos. Por último, la sección **“Liderazgo Intermedio”** entrega elementos para fortalecer el rol de los sostenedores en el acompañamiento a sus establecimientos, en particular de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), reforma clave que C Líder ha estado apoyando durante estos 4 años de funcionamiento del Centro.

Esperamos que los conocimientos, prácticas y herramientas presentadas en este libro sean un aporte a los enormes esfuerzos que los líderes educativos realizan diariamente por avanzar hacia una educación de mayor calidad y más equitativa para todos los niños, niñas y jóvenes del país.



XAVIER VANNI C.

JUAN PABLO VALENZUELA B.

**Jefes de la Línea de Monitoreo, Evaluación e Investigación
C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo**

TRAYECTORIAS Y FORMACIÓN DE DIRECTORES/AS



¿Qué sabemos sobre las trayectorias laborales de directores y directoras en Chile?

Juan Pablo Valenzuela, Claudio Allende,
Xavier Vanni, Danilo Kuzmanic
y Carmen Montecinos



El estudio sobre las trayectorias directivas se ha consolidado como un lugar sustantivo en la literatura del liderazgo educativo (Greenfield et al., 1986; Oplatka, 2004; Weindling, 2000; Montecinos, et al., 2022). A pesar de este gran interés, un número importante de la evidencia en el área se basa en estudios de casos, los cuales no pueden generalizarse a la realidad de todo un sistema educativo a nivel nacional.

Desde mediados de la década del 2000, se han impulsado en Chile una serie de políticas en distintas dimensiones para fortalecer el liderazgo escolar y su rol en los procesos de mejoramiento escolar (Mineduc, 2018; Weinstein et al., 2019). Sin embargo, actualmente, no existe en Chile una carrera directiva ni una política comprensiva sobre desarrollo del liderazgo educativo. En ausencia de este tipo de política, no se cuenta con un cuadro comprensivo del recorrido necesario para ejercer funciones de liderazgo escolar que garantice la experiencia y prácticas que esta función demanda, y las condiciones laborales necesarias, como tampoco información que nos permita trazar e identificar tempranamente directivos y directivas efectivas que puedan ser retenidas y apoyadas sistemáticamente. La diversidad de propósitos e instrumentos de las políticas de liderazgo se han traducido en una serie de requerimientos, muchas veces incongruentes, fragmentados y desarticulados (Figueroa et al., 2019).

Conocer las dinámicas de las trayectorias de los directores y directoras es un insumo muy valioso para el diseño y elaboración de una carrera directiva en Chile y las políticas de liderazgo en general. Asimismo, determinar las características vinculadas a los distintos patrones de transición, contribuye a identificar los establecimientos y sectores con más desafíos en la retención de directores y directoras y con mayores necesidades en la formación de nuevos y nuevas líderes escolares.

En el marco del trabajo del Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: C Líder, así como de un proyecto Fondecyt sobre trayectorias de directores y directoras, de los autores y autora de esta nota técnica, hemos realizado varios estudios para comprender las trayectorias de los directores y directoras en Chile en los últimos años, cuyos hallazgos principales presentamos resumidamente en esta nota técnica.

Las trayectorias laborales de directores y directoras escolares se han abordado desde diversas perspectivas. Un conjunto amplio de estudios se ha focalizado en los caminos que conducen a la función de director y directora, y en la formación de directores y directoras efectivas (Montecinos et al., 2022). Otra rama, se ha centrado en la rotación de directores y directoras y los factores que conducen a abandonar esta función (Fink y Brayman, 2006; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019; Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012).

El óptimo emparejamiento entre directores, directoras y establecimientos escolares requiere que el mercado laboral sea fluido y dinámico (Baker et al., 2010; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019). Sin embargo, la duración y estabilidad de los directores y las directoras en su cargo es también fundamental para lograr la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento (Bellei et al., 2015; Leithwood et al., 2010). El liderazgo de los procesos de mejoramiento de los establecimientos escolares requiere de tiempo y experiencia para consolidar sus proyectos e influir positivamente en los procesos educativos, cuyos frutos tienden a visualizarse luego de 5-7 años de trabajo (Clark et al., 2009; Fullan, 2001; Seashore-Louis et al., 2010, Bellei et al., 2014), aunque la evidencia indica que es posible observar tempranamente indicadores y procesos de mejora, cuando se cuenta con directores y directoras efectivas (Bellei et al., 2014).

Las trayectorias laborales de directores y directoras, en distintos sistemas, han mostrado ser altamente dinámicas y móviles, ya sea por el cambio de escuela, de función o la salida del sistema escolar (Snodgrass Rangel, 2018). Si bien, estos movimientos pueden contribuir al cambio educativo, la magnitud de ésta es lo que hace una diferencia (Bartanen et al., 2019; Davis y Anderson, 2021). Una alta tasa de rotación de directores y directoras es probable que interrumpa los procesos de mejoramiento y la cultura institucional de las escuelas y fuerzan el ajuste de sus metas, políticas y cultura organizacional. La evidencia existente, da cuenta que rotaciones frecuentes en el liderazgo escolar trae impactos negativos y significativos en el aprendizaje de los y las estudiantes (Miller, 2013). Estos efectos negativos son mayores en establecimientos de menor nivel socioeconómico y bajo desempeño académico, los que tienen mayores dificultades para atraer y retener directores y directoras efectivas y experimentadas (Béteille et al., 2012; Wills, 2016).

Los estudios de la rotación de directores y directoras se han desarrollado, principalmente, en Estados Unidos, cuyos altos niveles de rotación han estimulado un fuerte desarrollo de este tipo de investigación. En Estados como Illinois, North Carolina, Utah, Florida, Tennessee, Nueva York, Missouri, entre otros, los resultados indican que entre 15% y el 25% de los directores y directoras se retira o cambia de establecimiento anualmente en promedio (Ni et al., 2014; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019; Bartanen et al., 2019; Béteille et al., 2012). Los resultados para el Reino Unido muestran tendencias similares (Lynch et al., 2017).

Los distintos motivos y destinos detrás de la rotación de directores y directoras conducen a trayectorias heterogéneas. La evidencia de Tennessee, Estados Unidos, muestra que un 36% de la rotación anual ocurre por cambios a otras funciones dentro de una escuela, un 40% abandona el sistema escolar y el 23% sigue siendo director o directora en otra escuela (Grissom y Batanen, 2019). Teniendo en cuenta que muchos y muchas se jubilan del mercado laboral, la cercanía a la edad de jubilación es una variable central a tener en cuenta en este tipo de análisis (Wills, 2016; Gates et al., 2006; Grissom y Bartanen, 2019).

Además de la proximidad a jubilar, ciertas características individuales, de la escuela y del cargo han demostrado influir significativamente en las trayectorias de los directores y las directoras. De acuerdo a los resultados de Grissom y Bartanen (2019), los y las directoras con más experiencia y tiempo en la escuela y que son menos efectivos y efectivas, muestran una mayor propensión a cambiar de escuela en la posición de director y directora. Asimismo, las escuelas de bajo nivel socioeconómico y desempeño académico –cuyos procesos de mejoramiento dependen todavía más de la efectividad y estabilidad del liderazgo escolar (Béteille et al., 2012; Wills, 2016)– tienden a experimentar mayor rotación de directores y directoras. Además, factores tales como la implementación de políticas de formación y acompañamiento, el salario, la carga y complejidad del trabajo, los apoyos y recursos que reciben y sus atribuciones en la toma de decisiones han mostrado influir, significativamente, en la movilidad de directores y directoras (Farley-Ripple et al., 2012; Levin y Bradley, 2018; Loeb et al., 2010; Mitani, 2018; Pendola y Fuller, 2018; Snodgrass, 2018; Tekleselassie y Villarreal, 2011).

Por otra parte, la evidencia da cuenta que las trayectorias laborales de los y las profesionales de la educación en los sistemas escolares tienden a ser no-lineales y pendulares, como muestra la experiencia de los profesores y las profesoras. La evidencia de Estados Unidos, señala que entre un cuarto y la mitad de los profesores y profesoras que abandonan la profesión retornan al menos una vez en los cinco años siguientes (Grissom y Reininger, 2012; Elsayed y Roch, 2023). Aún no se conoce con exactitud cómo son estas dinámicas en directores y directoras.

Para contestar esta pregunta, utilizamos los datos provienen de los registros administrativos de *Cargos Docentes* del portal de Datos Abiertos Mineduc para el período 2015—2020. Consideramos el 2020 como el año base para seleccionar a la cohorte de directores y directoras a ser analizada. Los criterios que utilizamos de selección de la muestra se centran en la cohorte de todos y todas las directoras que, durante el año 2020, estaban ejerciendo dicha función en establecimientos de educación básica, tanto en aquellos urbanos como en rurales con cien o más estudiantes en su matrícula total. Es decir, establecimientos que entregan solo educación básica hasta 8º grado, así como los establecimientos que, junto a enseñanza básica, imparten educación media. El total de la muestra corresponde a 5.314 directores y directoras, con los y las cuales se construyó un panel de datos en sentido inverso hasta el 2015, con el fin de analizar la trayectoria en los 5 años previos a alcanzar el cargo de director o directora.

Construimos las trayectorias de carrera directiva en el período de acuerdo con la función principal que cumplió el o la docente en el establecimiento durante el período. Agrupando la función principal, originalmente reportada en los registros de Cargos Docentes, en las siguientes categorías: i) Director o directora; ii) Docente de aula; iii) Directiva o directivo medio; iv) Profesional medio; V) Supervisión Mineduc; VI) Profesor o profesora encargada; VII) Entrantes al sistema (perdidos menor de 30 años); VIII) Perdidos.

PRINCIPALES RESULTADOS

En cuanto a las características de los y las directoras en el período, observamos en la Tabla 1 que existe un grupo importante de directores y directoras que ejercieron la misma función los cinco años previos al 2020 (53,5%). Es decir, casi una o uno de cada dos directores o directoras en ejercicio no ocupaba dicha posición hace cinco años, implicando que en promedio la educación básica chilena requiere incorporar, anualmente, alrededor de un 10% de nuevos directores y directoras. Para aquellos directores y directoras que estaban ejerciendo el cargo el año 2020, pero que no tuvieron esta función durante todo el periodo, el cargo principal que ejercieron durante los años previos a asumir la dirección del establecimiento muestra una alta heterogeneidad: la situación más frecuente (30,2%), fue haberse desempeñado en los cargos de liderazgo medio al interior de los establecimientos, con mayor frecuencia en el rol de directiva o directivo medio (jefa o jefe técnico, inspector o inspectora, subdirector o subdirectora). En segundo lugar, los nuevos y las nuevas directoras fueron profesores o profesoras de aula durante la mayor parte del periodo previo (15,6%). Es decir, esto indica que es frecuente que algunos y algunas docentes de aula transiten, directamente, a la dirección de un establecimiento, o tengan una transición muy reducida en cargos directivos medios antes de asumir la dirección del establecimiento.

Por otra parte, también es frecuente (13,7%) que, entre los nuevos y las nuevas directoras

asuman profesionales que no provienen directamente del sistema escolar, lo cual no implica que no sean profesores o profesoras, sino que no han estado trabajando en establecimientos educativos durante varios o algunos años antes de ejercer el cargo. Por el contrario, es mucho menos frecuente que los nuevos y las nuevas directoras sean nombradas directamente de entre profesores o profesoras nóveles (0,4%), o que hayan tenido un rol principal en escuelas pequeñas rurales (2,1%) -donde por su tamaño no existe el cargo de director o directora, sino que el o la responsable se denomina como profesor o profesora encargada.

Por otra parte, los directores y las directoras que se mantuvieron en el cargo todo el período, generalmente, trabajan en un solo establecimiento, con una media de 1,2 colegios en los 6 años analizados. Mientras que el resto que ejerció otros cargos en el período fue en promedio de dos establecimientos, reflejando una mayor movilidad para quienes se transforman en directores y directoras. Por el contrario, todos los directores y directoras, actualmente en ejercicio, presentan una baja tasa de movilidad entre establecimientos de diferente dependencia, reflejando un alto grado de segmentación entre establecimientos públicos y privados.

Tabla 1: Descriptivas de la función principal que ocupó durante el período (2020—2015).

FUNCIÓN PRINCIPAL	PERÍODO 2020–2015				
	N°	PORCENTAJE	PROMEDIO DE AÑOS	PROMEDIO DE ESTABLECIMIENTOS	CAMBIO DEPENDENCIA (%)
Director(a) <i>(durante todo el período)</i>	2.842	53,5	6,0 (,0)	1,2 (0,4)	4,2
Docente	830	15,6	2,4 (1,3)	1,9 (0,9)	19,4
Directivo/a Medio	910	17,1	2,3 (1,3)	1,9 (0,9)	14,4
Profesional Medio	695	13,1	2,1 (1,3)	1,8 (0,9)	17,1
Supervisión MINEDUC	29	0,6	1,8 (1,2)	2,0 (0,8)	10,3
Profesor(a) encargado(a)	109	2,1	2,0 (1,1)	1,8 (0,9)	8,3
Perdido <i>(entrante ≤30 años)</i>	21	0,4	2,6 (1,4)	-	-
Perdido	730	13,7	2,1 (1,3)	-	-

Nota: *Al menos un año del período desempeñando la función. Desviación estándar entre paréntesis.

El promedio de ejercicio del cargo de director o directora, en la cohorte, es de cuatro años y medio (4,6), siendo que el 72,5%¹ fueron directores y directoras entre 4 y 6 años del período, lo que implica que la composición de la cohorte está conformada por directores y directoras, más bien, experimentados y experimentadas. Los directores y directoras que estuvieron sobre dicho promedio en el cargo de director o directora, estuvieron en establecimientos subvencionados y, para el mismo año, en los grupos etarios de 55 o más años. El número de establecimientos en que cumplieron el rol de directores o directoras fue, principalmente, en un establecimiento (84,5%), en una proporción menor en dos establecimientos (13,9%), el grupo restante entre tres y cuatro establecimientos (1,6%).

¹ Este porcentaje corresponde al 72,8% si se consideran solamente los establecimientos que se mantuvieron los seis años del período.

Los missings en la muestra, se caracterizan por ser individuos que permanecen en el sistema escolar en promedio cerca de 17 años, con la particularidad de que el tiempo que llevan ejerciendo en el establecimiento en 2020 es muy reciente, en promedio, no es mayor a los dos años. Por otra parte, el 90% de este grupo tiene un título profesional en educación. Por esta razón, lo más probable es que los missings correspondan a profesionales de la educación que han estado alejados por un tiempo del trabajo directo en los establecimientos educativos antes de ejercer como directora o director.

TRAYECTORIAS LABORALES

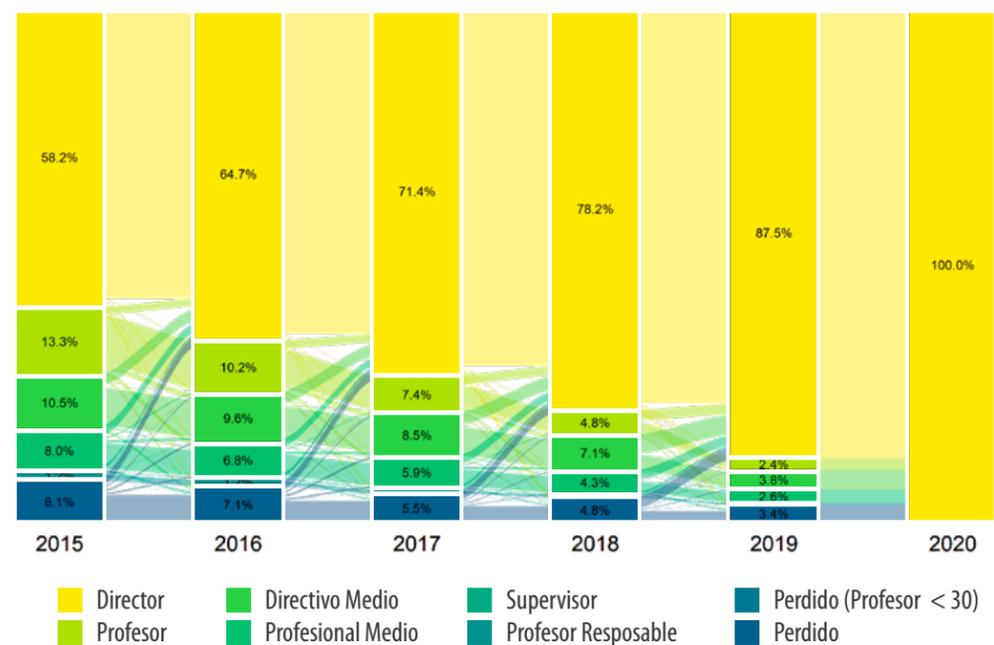
Para identificar con mayor precisión las trayectorias de los directivos y directivas, utilizamos una metodología de análisis de secuencias. El análisis de secuencias tiene un enfoque holístico que permite describir y definir las secuencias (o trayectorias) como una unidad conceptual para un período de tiempo dado (Gabadinho et al., 2011). Una de sus aplicaciones más frecuentes ha sido justamente en determinar trayectorias laborales (Eisenberg-Guyot et al., 2020; Widmer y Ritschard, 2009).

El primer paso del análisis de secuencias consistió en la inspección gráfica de la distribución de las trayectorias de cargos por año, añadiendo bandas de las trayectorias entre años con gráficos *alluvial*, que permitan comprender los flujos de movimiento de la cohorte por año. En la Figura 1, si bien, se observa que el porcentaje de directores y directoras se incrementa año a año, también se observa cómo se van configurando las trayectorias de los otros cargos. En 2015, siguen en proporción a los y las directoras de ese año (58,2%), los y las docentes (13,3%), directivas y directivos medios (10,5%), profesionales medios (8%) y missing (8%) o registros no encontrados ese año de aquellos que, en 2020, fueron directores y directoras.

A partir de esa distribución inicial, cada subsecuente año el ancho de las bandas que salen de dichos cargos a los mismos cargos del año siguiente va disminuyendo. En contraste al ancho de las bandas, que salen de estos cargos a la barra de directores y directoras del año siguiente. De este modo, se observa que el porcentaje de docentes inicial de 2015, en 2017 ya llega a ser menor (7,4%) al de directivas y directivos medios (8,5%), y en 2019 llega a ser más bajo que el de profesionales medios (2,4%). Estos resultados indicarían, junto al comportamiento de las bandas en Figura 1, que los y las docentes pasaron a ocupar otros cargos de docente en mayor proporción que los cambios que se experimentaron desde cargos de directivos y profesionales medios desde 2015. Una situación intermedia sucede con los directores y las directoras que ocuparon cargos de profesional medio en el período, que también cambian de cargos en mayor proporción a aquellos que ocuparon cargos de directiva o directivo medio.

Los missings, en los registros a principios del período, podrían ser explicados por diferentes hipótesis. Como es el caso de profesionales de la educación que están, transitoriamente, en otras funciones fuera de los establecimientos o en formación especializada, como también, que podrían ser directores o directoras que han dejado la función por un tiempo y la retoman posteriormente, mientras que también es factible que, parte de ellos, reflejen errores en el registro.

Figura 1: Trayectorias por función principal en el establecimiento (2015—2020) (N=5.314).

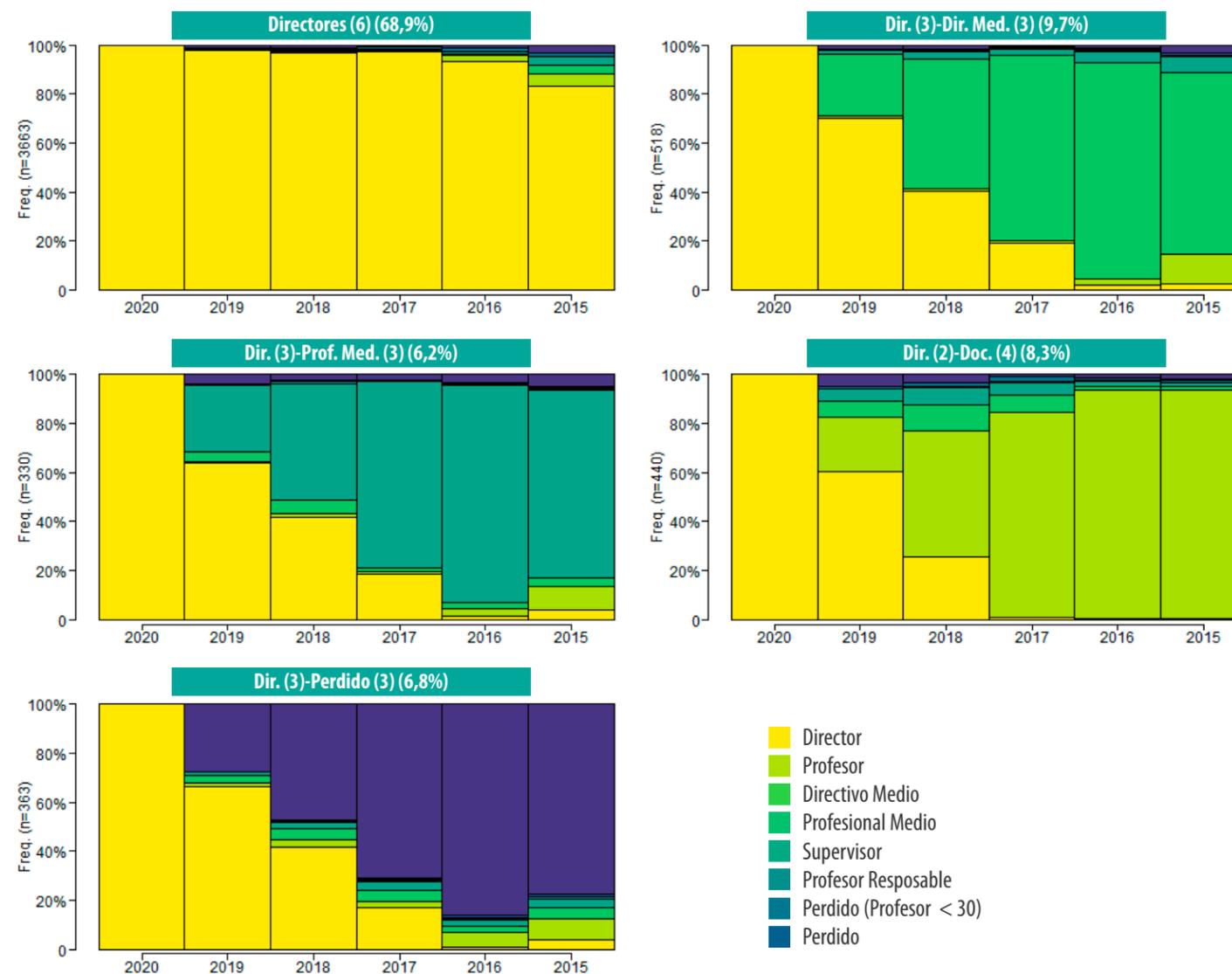


TIPOLOGÍA DE LAS TRAYECTORIAS DE DIRECTIVOS Y DIRECTIVAS

El resultado más relevante del análisis de secuencias son las tipologías de clúster resultantes que permiten simplificar las historias de vida de los individuos de la muestra e incluso llegar a generalizaciones (Abbott, 2000; Abbott y Tsay, 2000; Warren et al., 2015). Las que son muy útiles como evidencia para el diseño de políticas públicas.

En la Figura 2, observamos la construcción de las tipologías de las trayectorias que siguieron todos y todas las directoras de la muestra cinco años atrás. El objetivo de este análisis es simplificar el conjunto de trayectorias individuales en cinco grupos, las cuales son las más recurrentes en el período de 2015 - 2020. Como se observa, existe un grupo que está conformado por un alto porcentaje de quienes se mantuvieron como directores y directoras todo el período (seis años), y sumados a ellos y ellas un grupo de trayectorias que tienen distintos cargos, sobre todo en 2015, pero dada la estructura de conformación del clúster no son lo suficientemente diferentes, por lo cual son incluidos en este mismo grupo. Es por ello que, en este grupo, se concentra el 68,9% de la muestra, a diferencia del 53,5% reportado en las estadísticas descriptivas para el período en Tabla 3. El clúster que le sigue en tamaño (9,7%) es del grupo que, en el período, ejerció como directiva o directivo medio antes de asumir el cargo de directora o directora. En este grupo, en promedio, estuvieron tres años en cada uno de estos cargos. El tercer grupo, está conformado por quienes que, con una experiencia docente entre 2015-2020 de un promedio de cuatro años, asumieron el cargo de directora o directora los siguientes dos años, estos representan el 8,3%. Por su parte, la experiencia como profesional medio de tres años en promedio, representa el 6,2%. Finalmente, el quinto grupo más recurrente en las trayectorias proviene de aquellas personas que, en promedio, tienen tres años de missings, ya sea por la calidad de los datos de los registros de cargos docentes o porque éstos provienen de otras áreas profesionales y posiblemente asumen la función en establecimientos particulares (subvencionados o pagados).

Figura 2: Clúster jerárquicos – Años de permanencia en el cargo (Todos) (N=5.314).



¿Cómo son las trayectorias de los directores y las directoras una vez que llegan al cargo?

Para este análisis, se trabajó con los datos de las bases del directorio de establecimientos que identifican a los directores y las directoras, pero debido a que la base de datos presenta algunos problemas, sólo fue posible trabajar con dos cohortes de directores y directoras a través del tiempo: (1) aquellos y aquellas que eran directores y directoras en el año 2005, y (2) aquellos y aquellas que eran directores y directoras en 2010. Al igual que en el estudio anterior, se consideró sólo a directores y directoras de establecimientos con 100 o más estudiantes, tanto de escuelas urbanas como rurales. En este caso, el total de directores y directoras consideradas, que cumplieron estas condiciones, fueron 5.204 directores y directoras para la cohorte 2005, y de 5.196 para la cohorte 2010.

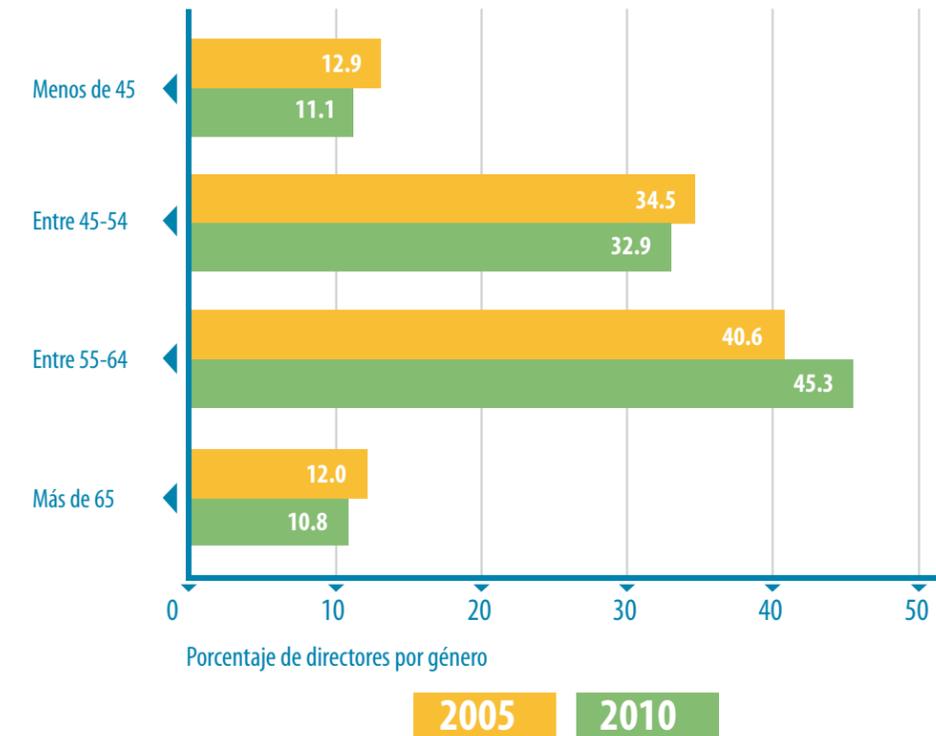
En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo de los movimientos entre funciones de los directores y las directoras, para el periodo comprendido entre 2005 y 2023, a través de diagramas alluvial, para dos cohortes de directores y directoras: 2005 y 2010. Esta técnica de visualización de datos, permite examinar la distribución entre funciones y los flujos (origen-destino) que configuran su redistribución a través del tiempo. Posteriormente, para identificar las trayectorias de directores y directoras presentes en ambas cohortes (2005 y 2010), seguimos la metodología utilizada por Valenzuela et al. (2018). De esta forma, se clasificó las trayectorias de directores y directoras en 5 tipos, a través del tiempo. Clasificación que responde a la imposibilidad de determinar con una alta probabilidad la función distinta a la de director o directora que éstos ejercen al momento de dejar su función en un determinado año. Con esto, las trayectorias identificadas fueron: i) el director o directora continúa en dicho cargo en el mismo establecimiento; ii) el director o directora continúa en esa función, pero en otro establecimiento; iii) el director o directora cambió de función, pero se mantiene en el mismo establecimiento; iv) el director o directora cambió de función y la realiza en otro establecimiento; v) el director o directora no está trabajando en los establecimientos escolares o se encuentra "fuera del sistema escolar".

En la última categoría mencionada, se consideró a todos y todas las directoras que fue posible encontrar en la base de datos para el año en cuestión (i.e. dato perdido). Por esta razón, en los gráficos de trayectorias se puede observar que una pequeña proporción de directores y directoras se mueve desde fuera del sistema a las distintas categorías antes descritas, a través de los años. Así mismo, las trayectorias de los establecimientos se presentan diferenciadas por el tipo de educación que proveen los establecimientos en Chile: sólo educación básica, sólo educación media y establecimientos completos.

1 PRINCIPALES RESULTADOS

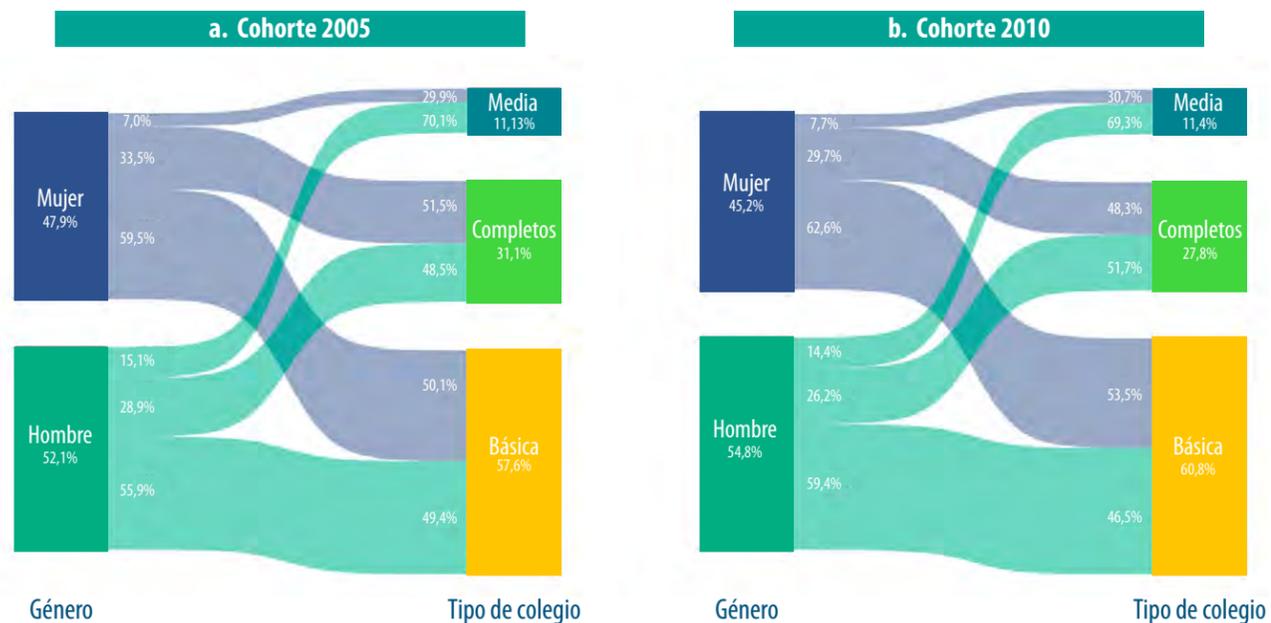
La Figura 3 da cuenta de la distribución de los directores y directoras según su grupo etario y cohorte en la muestra considerada. En esta, se aprecia que la mayoría de los directores y de las directoras se ubicaría en el tramo etario comprendido entre 55 y 64 años, seguido de cerca por el tramo comprendido entre los 45 y 54 años. Por otro lado, el porcentaje de directores y directoras con menos de 45 años de edad es relativamente menor, en comparación con los anteriormente mencionados, y el número de directores y directoras es muy similar al grupo comprendido por directores y directoras de mayor experiencia en esta muestra (más de 65 años).

Figura 3. Distribución de directores y directoras según grupo etario y cohorte (2005 y 2010).



La Figura 4 muestra la composición por género y tipo de establecimiento (sólo educación básica, sólo educación media y establecimientos completos), de las cohortes 2005 y 2010. Así mismo, muestra la distribución por género en cada tipo de colegio, considerado para ambas cohortes. Primero, los resultados dan cuenta que en la cohorte 2005 un 45% de directores y directoras de establecimiento eran mujeres, porcentaje que aumenta en 2010 a un 48%. Si bien, se aprecia un claro incremento en el número de directoras, la proporción de éstas aún es menor a la de directores hombres. Por otro lado, la muestra en 2005, estaba compuesta por un 11% de directores y directoras en establecimientos sólo con educación media, 28% de directores y directoras en establecimientos completos y un 61% en establecimientos que proveen sólo enseñanza básica. Estos porcentajes permanecen sin mucha variación en la cohorte 2010, con un 11%, 31% y 58% respectivamente, en cada uno de los establecimientos antes descritos.

Figura 4. Distribución por género y tipo de colegio cohorte 2005 y 2010



En relación a la distribución de acuerdo al tipo de establecimiento, se ve que en la cohorte 2005 una mayor proporción (54%) de mujeres era directora en algún establecimiento de enseñanza básica, situación que se iguala en la cohorte 2010, donde un 50% corresponde a directoras. En los establecimientos completos, un 48% correspondía a mujeres, situación que cambia en 2012, donde un 52% de los establecimientos completos tenía una directora. Por el contrario, en los establecimientos de educación media (tanto para 2005 como para 2010), cerca de un 70% correspondía a directores hombres. Mostrando una clara tendencia a contar con directores hombres en este tipo de establecimientos.

2 TRAYECTORIAS DE LOS DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS ENTRE 2005 Y 2023

Los resultados en las Figuras 5 y 6, muestran las trayectorias de los directores y directoras para todos los tipos de establecimientos. Estos son consistentes con lo descrito por Valenzuela et al. (2018), donde para las cohortes del 2005 y 2010, sólo cinco años después, cerca de un 60% de los directores y directoras no se mantendría en el mismo cargo en el mismo establecimiento. Lo que se traduce en una tasa de movilidad promedio anual de casi un 12% para ambas cohortes en el periodo analizado.

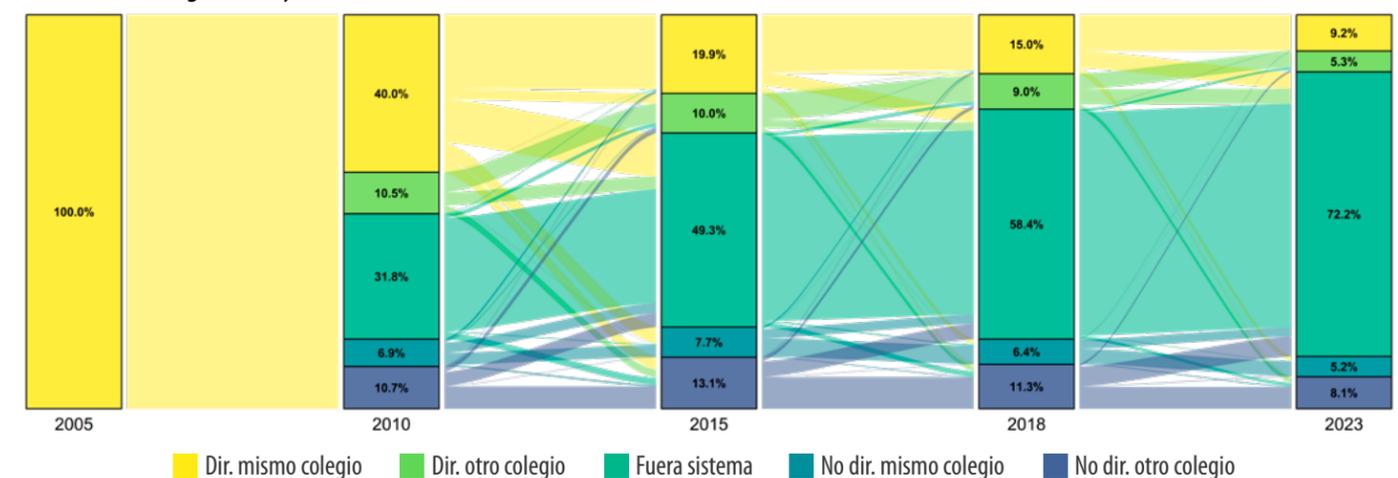
Como los resultados anteriores consideran todos los tramos etarios, tal como la mayor parte de la literatura internacional suele realizar, se analizan las trayectorias para aquellos y aquellas que no están en edad de jubilar (60 años para las mujeres y 65 para los hombres) y ver sólo la tasa de abandono para los directores y directoras menores de 55 años. En este contexto, es posible observar que, en el mismo periodo de 5 años, poco más de 5 de cada 10 directores y directoras seguiría ejerciendo su labor para la cohorte 2005, en el mismo u otro establecimiento. Así mismo, para la cohorte 2010 la tasa de retención aumenta considerablemente, siendo cerca de un 76% de directores y directoras que permanecerán en su labor en el mismo u otro establecimiento. Estos resultados mostrarían que, en promedio entre un 5% y un 9% de los directores y directoras que no están en edad de jubilación, estaría dejando el

sistema escolar anualmente. Lo que da cuenta que la retención, en el corto plazo, en la función de director o directora sería significativamente mayor en Chile que en Estados Unidos (Fuller et al., 2007), aunque no por eso deja de ser un desafío importante para las políticas.

Siguiendo con el análisis de las Figuras 5 y 6, además se puede ver que sólo un 11% aparece como director o directora en otro establecimiento, y que cerca de un 20% de quienes ejercieron como directores o directoras se mantendría trabajando en otra función, ya sea en el mismo u otro establecimiento. Con cerca de 3 de cada 10 directores y directoras que abandonarían el sistema escolar, con tan sólo 5 años de haber ejercido dicho cargo, dato para el que es importante tener en cuenta que en estos resultados no se ha excluido a los directores y las directoras de mayor edad. Este resultado muestra que estaría ocurriendo una pérdida de experiencia y potencial capacidad de apoyar la mejora de otros establecimientos escolares, al perder rápidamente a muchos directores y directoras experimentadas.

Por otro lado, cabe mencionar que, del grupo que deja el sistema escolar a los 5 años se observa, en ambas cohortes, que sólo marginalmente regresarán al sistema escolar. Siendo las trayectorias más relevantes aquellas que, desde fuera del sistema escolar, vuelven a ser directores o directoras, o aparecen en otra función, pero en establecimientos diferentes.

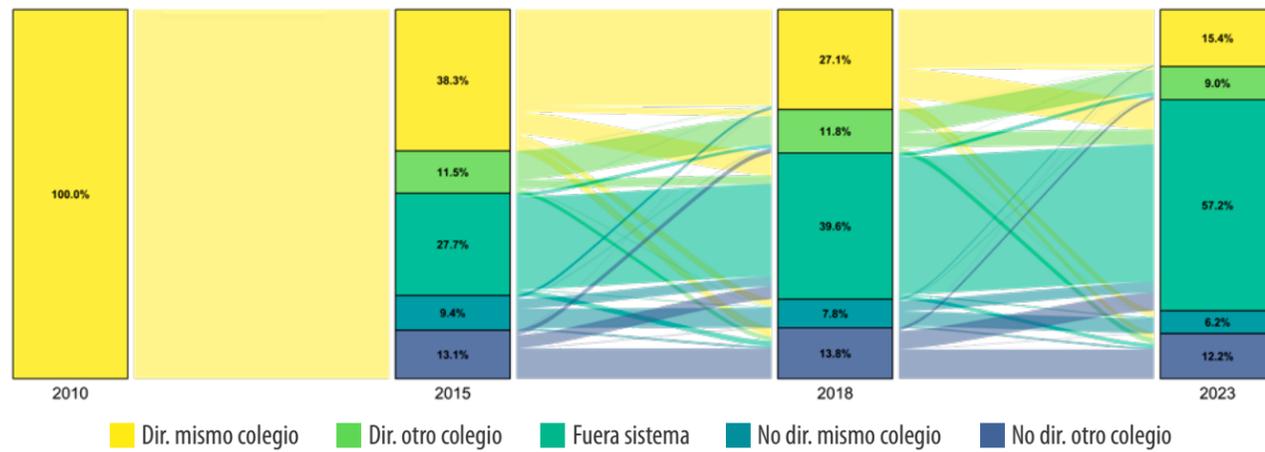
Figura 5. Trayectoria cohorte 2005. Todos los establecimientos.



Al observar qué ocurre en las trayectorias después de 10 años, en ambas cohortes, cerca de 3 de cada 10 continúa siendo director o directora, ya sea en el mismo establecimiento u otro. Participación que se reduce a poco más de 2 de cada 10 directores y directoras, al observar la cohorte 2005 después de 15 años. Estos resultados muestran, principalmente, que la trayectoria observada después de 10 y 15 años es un reflejo de la distribución etaria de los directores y directoras, que son adultos y adultas, principalmente, mayores de 50 años.

Nuestros resultados muestran, además, que existe un grupo de directores y directoras que se mantienen por periodos muy prolongados de tiempo, con cerca de un 14% de la cohorte 2005 que se encuentra por casi 18 años en este cargo, y con cerca de un 9% que se habría mantenido como director o directora en el mismo establecimiento por este periodo. Situación bastante similar se observa en la cohorte 2010, donde más de un 15% se mantendría como director o directora por casi 13 años en el mismo establecimiento.

Figura 6. Trayectoria cohorte 2010. Todos los establecimientos.

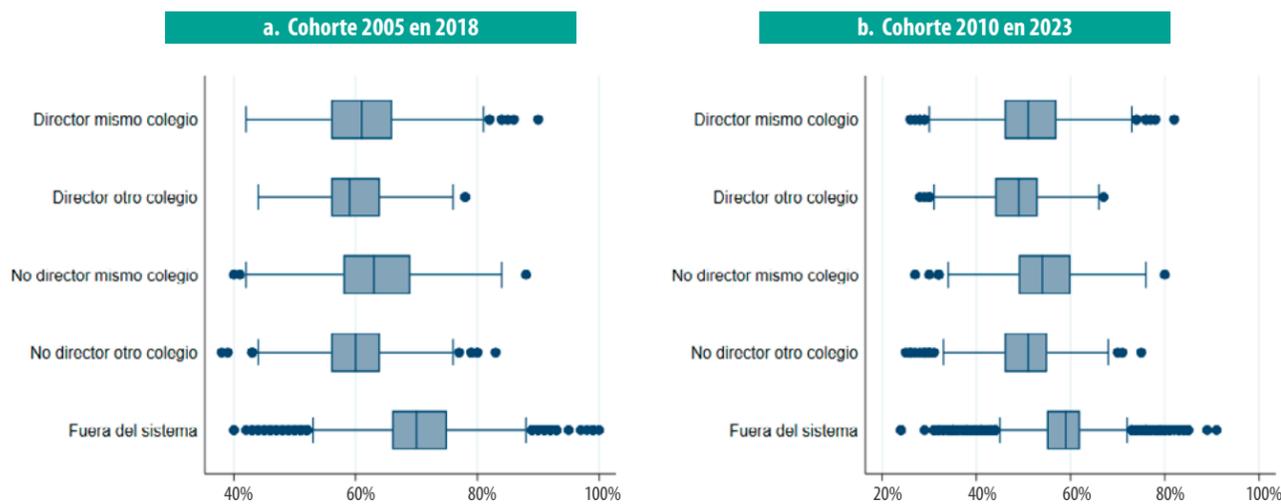


La tasa de retiro del sistema de directores y directoras se debería principalmente a su edad, con cerca de 72% fuera del sistema en 2023 para la cohorte 2005, y con aproximadamente 57% fuera del sistema para la cohorte 2023. En cambio, si analizamos un periodo comparable para ambas cohortes, esto es, a 13 años desde el primer año considerado, la cohorte 2005 muestra cerca de un 58% de deserción del sistema, similar al observado en la cohorte 2010 al año 2023, con cerca de un 57% de directores y directoras fuera del sistema.

En relación a estos resultados, se pueden mencionar dos características que se observan en la Figura 7. *Primero*, que quienes se retiran del sistema tienen edades muy por sobre la edad de jubilación y, *segundo*, que existe un grupo no menor de directores y directoras perteneciente a estas cohortes que al año 2018 y 2023 se ha retirado, a pesar de estar por debajo de la edad de jubilación. Siendo este último el año más complejo en términos de retiros de directores y directoras pertenecientes a grupos etarios menores.

De esta forma, si observamos nuevamente el límite de 55 años, los directores y las directoras de la cohorte 2005, que se habían retirado del sistema a 13 años de iniciada su labor como directores y directoras, era aproximadamente un 3%. Tasa que aumenta considerablemente al analizar la cohorte 2010, donde los directores y directoras más jóvenes que se habrían retirado del sistema al año 2023 sería aproximadamente un 17%. Esta situación podría estar mostrando un efecto aún no cuantificado asociado a los sucesos ocurridos entre los años 2018 y 2023, como puede ser el Estallido Social del 2019 y la pandemia del COVID-19 a partir del 2020.

Figura 7: Trayectoria a los 13 años, según edad de directores cohorte 2005 y 2010.



Las figuras 8, 9 y 10 dan cuenta de los resultados de las trayectorias de directores y directoras para las cohortes 2010, diferenciando por tipo de establecimiento en el que ejercían el rol de directores y directoras. El principal hallazgo, al analizar estos resultados, es que no existirían grandes diferencias entre las trayectorias de directores y directoras que han ejercido en establecimientos de educación básica y aquellos que han sido directores o directoras de establecimientos de educación media. Por otro lado, los directores y directoras de establecimientos completos, muestran un patrón distinto con carreras directivas mucho más largas y constantes a través del tiempo.

Por el contrario a lo observado en las trayectorias de directores y directoras de establecimientos de educación básica y media, en los establecimientos completos los directores y directoras tienden a presentar trayectorias más estables dentro del mismo establecimiento. Así, cerca de 2 de cada 10 directores y directoras se mantuvieron como director o directora en el mismo colegio durante los 13 años observados. Así mismo, aproximadamente un 10% de los directores y directoras continúan siendo directores o directoras en un establecimiento distinto al observado el primer año. Con esto, las tasas de deserción de los directores y las directoras de establecimientos completos son bastantes distintas, ya que en los establecimientos de educación básica y media poco más de 6 de cada 10 directores o directoras deserta pasados los 13 años, mientras que en los establecimientos completos dicha tasa de deserción se ve reducida a casi 5 de cada 10 directores o directoras.

Figura 8. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos de educación básica.

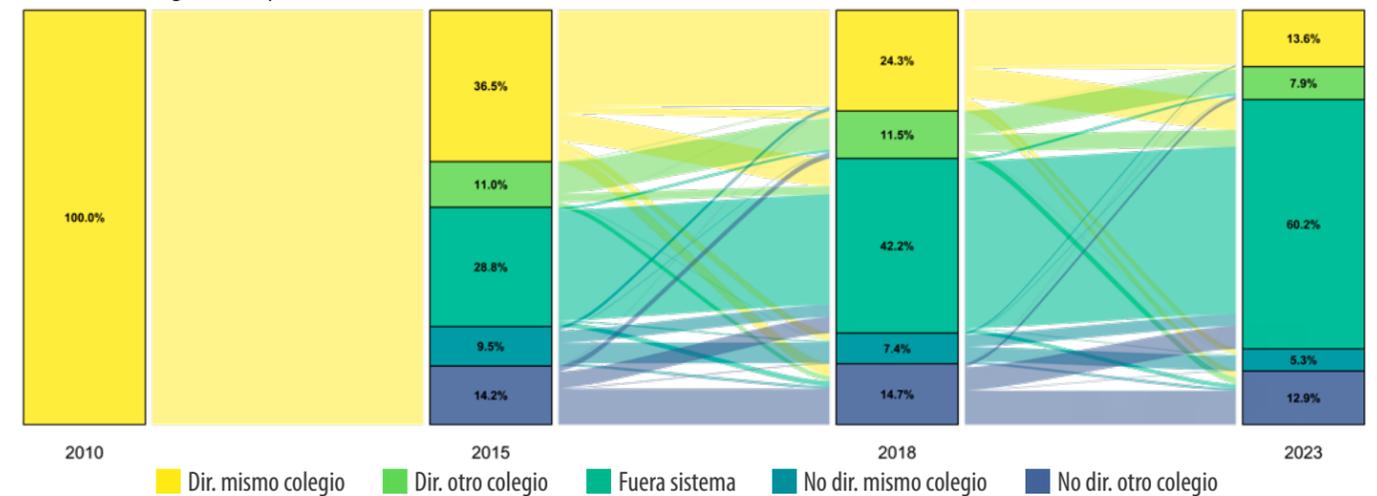
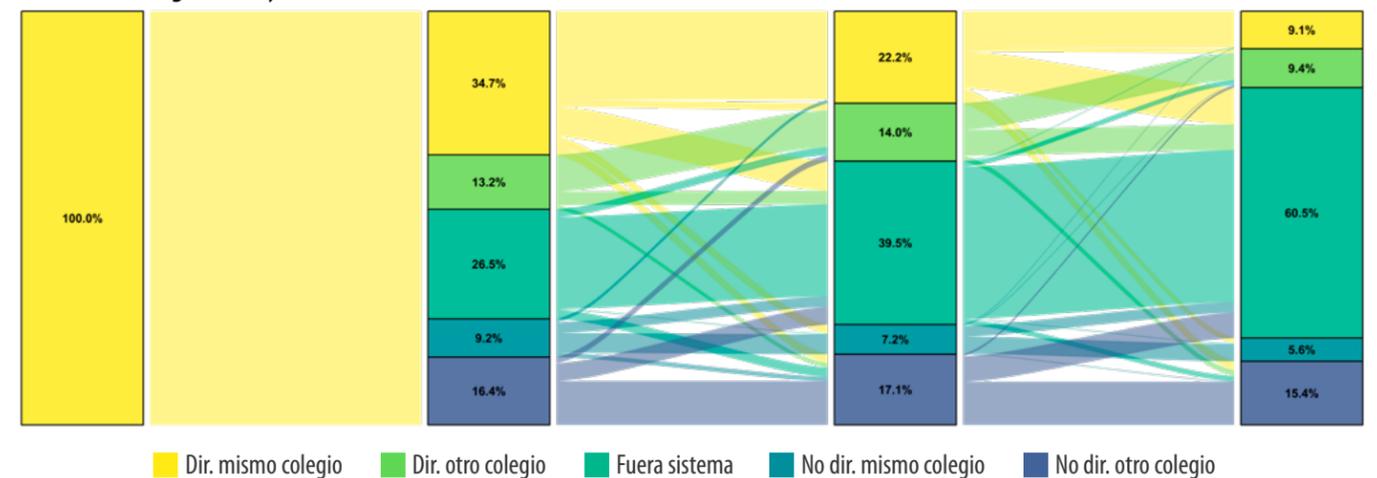
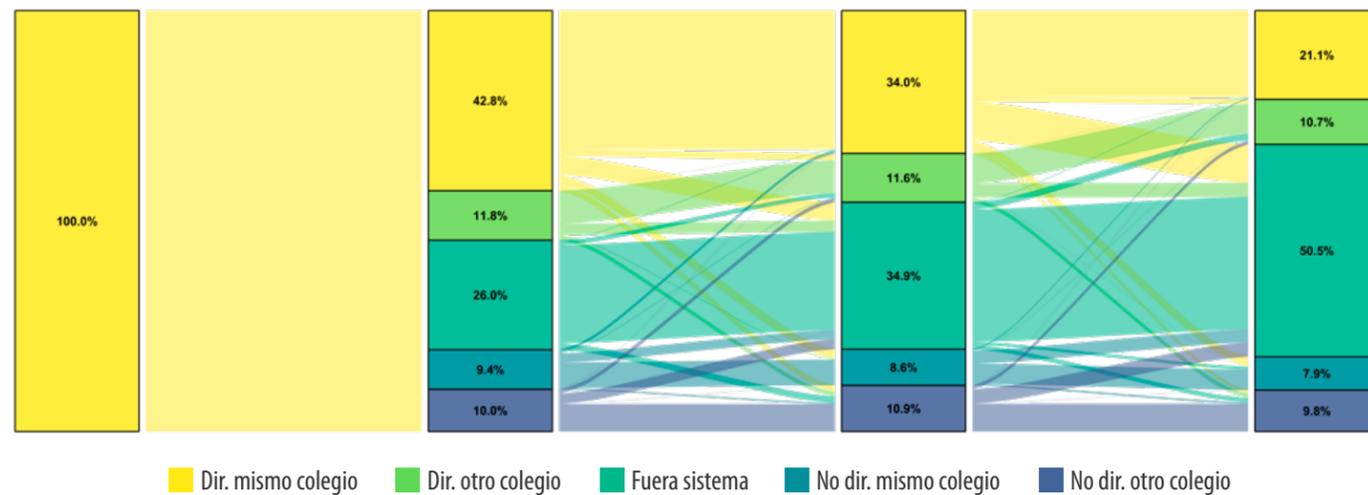


Figura 9. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos de educación media.



5. ¿Qué variables determinan la probabilidad de continuar en el cargo?

Figura 10. Trayectoria cohorte 2010. Establecimientos completos.



El trabajo de Valenzuela et al. (2023), cuyos resultados se resumen en la Tabla 2, muestra los efectos marginales que se obtienen al estimar un modelo *logit multinomial (mlogit)* para estimar la probabilidad de pertenecer a los grupos de trayectoria de los directores y directoras de escuelas de educación básica, controlando por la edad y género del director o directora y la dependencia, grupo socioeconómico y desempeño académico del establecimiento. El grupo 1 corresponde a los directores y a las directoras que permanecen en el cargo durante todo el periodo 2015-2022; el grupo 2 a aquellos y aquellas que dejaron el sistema escolar en el periodo; el grupo 3 los y las que migran de la función de director o directora a la de profesionales de nivel medio (por ejemplo, apoyando a la unidad técnico-pedagógica de un colegio); el grupo 4 a los y las que migran a funciones directivas medias (por ejemplo, ser el director o directora de la Unidad Técnico-Pedagógica de un colegio); y el grupo 5, los y las que pasan a ejercer funciones de profesor o profesora de aula.

En primer lugar, la edad y género de los directores y directoras no son factores centrales de sus trayectorias futuras. Si bien, se observan ciertas diferencias estadísticamente significativas entre tramos etarios, son magnitudes moderadas (4-6 puntos porcentuales). Es importante considerar que este análisis considera solamente a los directores y a las directoras menores de 55 años, excluyendo por lo tanto la discontinuidad que implica la edad de jubilación.

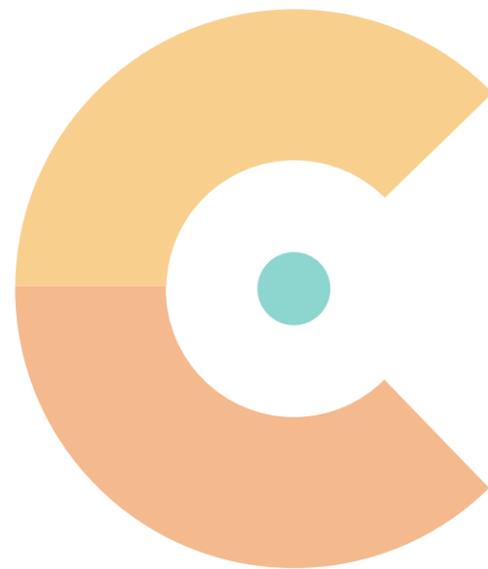


Tabla 2. Efectos marginales de la estimación mlogit de la pertenencia a cada grupo (trayectorias de directores de educación básica 2015-2022).

	GRUPO 1		GRUPO 2		GRUPO 3		GRUPO 4		GRUPO 5	
	COEF.	S.E.								
TRAMO ETARIO:										
Menor a 40	(ref.)									
Entre 41 y 45	0.06*	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.01	0.02	-0.02	0.02
Entre 46 y 50	0.05	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	0.01	0.02	-0.04**	0.02
Mayor a 50	0.01	0.03	0.04*	0.02	-0.03	0.02	0.02	0.02	-0.05***	0.02
MUJER:	0.01	0.02	-0.01	0.02	-0.01	0.01	-0.00	0.01	0.01	0.01
DEPENDENCIA:										
Municipal	(ref.)									
P. Sub.	0.08***	0.03	-0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.06***	0.02	0.02	0.01
P. Pag.	0.10	0.12	-0.02	0.05	-0.05	0.03	0.01	0.13	-0.03*	0.02
GRUPO SOCIOECONÓMICO:										
Bajo	(ref.)									
Medio bajo	0.02	0.03	0.00	0.02	-0.01	0.02	-0.03	0.02	0.02	0.01
Medio	-0.04	0.04	0.01	0.03	0.01	0.02	0.00	0.02	0.01	0.01
Medio alto	-0.15***	0.05	0.04	0.04	0.05	0.03	0.04	0.03	0.02	0.02
Alto	-0.23***	0.08	0.19**	0.08	0.08	0.06	-0.09**	0.04	0.05	0.06
QUINTIL DEL SIMCE:										
Q1	(ref.)									
Q2	0.03	0.03	-0.01	0.03	0.01	0.02	-0.00	0.02	-0.03	0.02
Q3	0.07**	0.03	-0.05*	0.03	0.02	0.02	-0.00	0.02	-0.05**	0.02
Q4	0.10***	0.03	-0.03	0.03	0.01	0.02	-0.02	0.02	-0.05***	0.02
Q5	0.13***	0.04	-0.05*	0.03	-0.00	0.02	-0.02	0.02	-0.06***	0.02
OBSERVACIONES	2.471									

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra. Se muestra el efecto marginal de cada categoría en la probabilidad de pertenecer a ese grupo. *p < .1, ** p < .05, *** p < .01

Las características del establecimiento en que se desempeñaban predicen las trayectorias que siguen los directores y las directoras con mayor fuerza que los atributos individuales. El desempeño académico del establecimiento, emerge como un factor especialmente relevante en las trayectorias de los directores y directoras, sobre todo en su permanencia en la función y en el mismo establecimiento. Controlando por las otras variables, los directores y las directoras en escuelas del mejor quintil (quinto

quintil) de desempeño académico, tienen 13 puntos más de probabilidad de continuar siendo directores y directoras, en comparación a los y a las que están en el quintil más bajo (quintil uno). Esta diferencia, también es estadísticamente significativa entre los quintiles uno y cuatro (10 puntos más) y uno y tres (siete puntos más). Sin embargo, esto no implica necesariamente que los directores y las directoras de establecimientos más efectivos presenten menor rotación, pues el análisis es sobre el desempeño promedio de puntaje bruto del SIMCE, no de su valor agregado. Por el contrario, el trabajo de Escobar (2023) concluye que los directores y las directoras de menor efectividad tienden a mantenerse en el sistema escolar chileno con similar probabilidad que los más efectivos y que, al moverse a nuevos establecimientos, tienden a generar un deterioro en su desempeño.

Por otro lado, los que trabajaban en las escuelas de alto nivel socioeconómico (mayoritariamente, particulares pagados) siguen trayectorias laborales diferentes a aquellos y aquellas en escuelas de nivel socioeconómico medio y bajo. Controlando por las otras variables, los directores y las directoras de escuelas de alto nivel socioeconómico tienen, significativamente, menos probabilidades de permanecer en el cargo o desempeñarse, posteriormente, como directivas y directivos medios, y mayores probabilidades de trabajar fuera del sistema escolar. Por último, no se observan diferencias relevantes entre el tipo de dependencia de las escuelas, cuando excluimos a los directores y a las directoras de mayor edad, excepto por una mayor probabilidad de continuar como director o directora entre los que trabajaban en escuelas particulares subvencionadas el 2015.

6. Conclusiones y propuestas de políticas

Un primer hallazgo importante es que la retención de directores y directoras de escuelas básicas en el sistema durante el período (2015-2020) analizado es cercana al 53%. Estos resultados mostrarían que, en promedio, entre un 5% y un 9% de los directores y directoras que no están en edad de jubilación estaría dejando el sistema escolar anualmente. Lo que da cuenta que la retención, en la función de director o directora sería significativamente mayor en Chile que en Estados Unidos, aunque sigue siendo un desafío importante para las políticas.

Los resultados para el periodo 2015-2020 reflejan que la dinámica de los directores y directoras chilenas evoluciona en dos grupos. Por una parte, el 53,5% de los directores y las directoras en ejercicio, en 2020, tuvieron la misma función durante todo el periodo analizado, y un segundo grupo que avanza hacia el cargo de director o directora desde otras funciones. Lo que da cuenta que, simultáneamente, se producen características de alta persistencia en el cargo, con altos requerimientos de nuevos y nuevas profesionales que ocupen esta función.

Otro hallazgo relevante del estudio, es que las trayectorias de los y las actuales directores y directoras tienden a estar altamente segmentadas, según la dependencia de los establecimientos escolares. Es poco frecuente que los futuros directores y directoras transiten en sus cargos previos, o una vez que asumen la máxima responsabilidad, de un establecimiento entre establecimientos privados y públicos. Esto reduce las posibilidades de mejorar la selectividad de los futuros directores y directoras en todo el sistema educativo, como también la transferencia de capacidades e innovaciones que vayan adquiriendo estos y estas profesionales. Entre las hipótesis para explicar la alta segmentación de los directores y directoras chilenas, surge la existencia de restricciones normativas en los concursos del sector público para transformarse en director o directora, pero también la estrecha vinculación que existe en algunos establecimientos privados entre los sostenedores y las sostenedoras de estos colegios y la elección de sus futuros directivos y directivas, con base a lazos de parentesco o cercanía.

La identificación de cinco diferentes clusters o tipologías de trayectorias para transformarse en directores y directoras en Chile, refleja que existen diversos caminos en la trayectoria hacia la dirección. Mas allá de que la gran mayoría son profesores y profesoras, las etapas observadas no responden únicamente a la triada docente, directiva o directivo medio y director o directora. Las trayectorias dan cuenta que, también, se aprecian avances directos desde cargos de apoyo profesional a las directivas y directivos medios, sin ocupar necesariamente ese cargo directivo previamente, pero también desde la condición de profesor o profesora de aula. Por otra parte, no es inusual que algunos directores o directoras, lleguen a esa función luego de estar un

tiempo fuera del trabajo directo en los establecimientos. En este sentido, las políticas para el desarrollo de capacidades y para conformar una carrera directiva, inexistente en nuestro país, mandata que la formación de directivos y directivas debe tener una orientación amplia, como también hacer esfuerzos sostenidos por identificar buenos candidatos y candidatas para realizar estas funciones, potenciando sus capacidades y preparación. Las políticas no deben concentrarse solamente en los que ejercen la dirección, como tampoco sólo ampliarla a los que ocupen cargos directivos medios, como jefe o jefa de UTP o de Orientación/Convivencia.

Desde una perspectiva de género, aunque el 56,7% de las directoras son mujeres, tasa que se ha incrementado sostenidamente en las últimas décadas, aún dicha proporción está por debajo de la proporción de profesoras mujeres en el sistema escolar, más cercana al 75%, reflejando aún una menor probabilidad que las profesoras asuman el cargo de directora, en especial en la educación media. Por otra parte, también es importante considerar que, aunque entre establecimientos completos y de enseñanza básica la distribución según género de los directores es muy similar, entre los establecimientos de enseñanza media estos cargos se concentran entre los directores hombres. Sin embargo, las trayectorias laborales que presentan las directoras no distan mayormente de las presentadas por los directores, dando cuenta que el género no es un factor diferenciador en la diversidad de mecanismos por los cuales los profesores y las profesoras asumen la dirección de un establecimiento, y sus recorridos son muy similares entre directoras y directores.

Por otra parte, también se observa que no existirían grandes diferencias entre las trayectorias de directores y directoras que han ejercido en establecimientos de educación básica y aquellos y aquellas que han sido directores y directoras de establecimientos de educación media. Sin embargo, los directores y las directoras de establecimientos completos (conjuntamente imparten enseñanza básica y media), muestran un patrón distinto con carreras directivas mucho más largas y constantes a través del tiempo.

Un atributo crítico de las trayectorias de los directores y directoras en Chile es su edad. Muchos directores y directoras parten a una edad temprana su primera experiencia en esta función, y una mayoría continuará ejerciendo esta función en diferentes establecimientos por un periodo prolongado de tiempo. En algunas ocasiones interrumpiendo esta función por algunos períodos -ocupando otras funciones directivas o de apoyo a los directivos y directivas, siendo menos frecuente el volver a cumplir funciones de docente de aula-. Al mismo tiempo, la principal razón de discontinuar definitivamente esta función, es alcanzar la edad de jubilación. En este sentido, el reemplazo anual de nuevos directores y directoras alcanza un rango cercano al 10%, pero la mitad de este cambio es de profesionales que volverán después de un plazo a ejercer esta misma función, por lo que es muy frecuente la intermitencia en el cargo. En este sentido, para un total aproximado de 8.000 establecimientos educacionales en el país con el cargo de director o directora, se requiere la incorporación anual de, al menos, 400 nuevos y nuevas profesionales que cumplan esta función.

Estos resultados muestran que una carrera directiva debiese incluir a un grupo de profesionales más amplio que sólo a directores y directoras en ejercicio, pues debiera ser una formación continua para profesionales con alta probabilidad de transformarse en director o directora, así como la identificación de experiencias de liderazgo exitosas que puedan quedar registradas en su portafolio profesional. Son estrategias valiosas para mejorar la identificación de futuros buenos directores y directoras.

Por otra parte, la evidencia muestra que el valor agregado o mayor efectividad de un director o directora no explica una mayor retención en el sistema educativo. Aunque sí de aquellos y aquellas que están en establecimiento con mejores desempeños relativos, lo que da cuenta de múltiples desafíos de política pública, tales como desarrollar mecanismos para que aquellos y aquellas que llegan a esta función sean altamente efectivos y efectivas en los procesos de mejoramiento escolar previos. Así como que aquellos y aquellas que no tengan o no logren desarrollar en el ejercicio estas capacidades no estén destinados a establecimientos con los mayores desafíos, así como puedan ser identificados e identificadas tempranamente para que cumplan otras funciones menos críticas. Por otra parte, es necesario generar políticas e incentivos para asegurar que las directoras y directores trabajen en aquellos establecimientos con más dificultades.

En este sentido, el diseño de la carrera directiva debiese ser amplia en las funciones directivas que incluye. Orientada a que cada potencial directivo o directiva vaya construyendo un portafolio de evidencias, acerca de sus logros, y que éstos puedan estar disponibles para incidir en la selección, evaluación y mantención de los y las profesionales que ocupan estos cargos directivos. Diferenciando según la complejidad del cargo, como también de la complejidad del establecimiento donde se desempeñan.

Por otra parte, es un desafío dar mayor movilidad de los y las profesionales en cargos de liderazgo entre establecimientos públicos y particulares subvencionados. Esto, ampliará las oportunidades de formación y la mejor selectividad de los y las profesionales más efectivas para los diferentes contextos educacionales. Adicionalmente, debido a que las trayectorias y desafíos son relativamente compartidos entre estos establecimientos, como también las dificultades de instalar procesos de mejoramiento sostenido en el tiempo, es indispensable que las propuestas de carrera directiva consideren a todos los establecimientos que reciben financiamiento público, y no sólo los municipales o de los Servicios Locales de Educación Pública, siguiendo la política ya en aplicación para la carrera de los y las docentes de nuestro país desde 2017.

Estos estudios abren enormes posibilidades para profundizar en los hallazgos obtenidos, como también poder ampliar el periodo de tiempo analizado. De tal forma, de comprender de mejor manera la trayectoria y dinámica que siguen los y las profesoras jóvenes en su ascenso a cargos directivos, como también en la persistencia o discontinuidad de esta función a través del tiempo.

REFERENCIAS

Abbott, A. y Tsay, A. (2000). Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology: Review and Prospect. *Sociological Methods & Research*, 29(1), 3–33. <https://doi.org/10.1177/0049124100029001001>

Amakyi, M. y Ampah-Mensah, A. (2019). A Focus on Craft Knowledge in the Preparation of School Heads in Ghana. In P. Moorosi & T. Bush (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders in Africa* (pp. 131–150). Bloomsbury Publishing.

Baker, B. D., Punswick, E., y Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 523-557.

Bartanen, B., Grissom, J. A., & Rogers, L. K. (2019). The impacts of principal turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350-374.

Bellei, C., Valenzuela, JP., Vanni, V. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? UNICEF-CIAE, Editorial LOM, Santiago, Chile.

Bellei, C., Morawetz, L., Valenzuela, JP y Vanni, X. (2015). Nadie dijo que era fácil: escuelas efectivas en sectores de pobreza diez años después. Editorial LOM, Santiago, Chile.

Béteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research*, 41(4), 904-919.

Branch, G., Hanushek, E., y Rivkin, S. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals. NBER Working Paper Series No 17803. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Bush, T. y Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359–375. <https://doi.org/10.1108/09578230610676587>

Clark, D., Martorell, P., y Rockoff, J. (2009). School Principals and School Performance. CALDER Working Paper No. 38. Urban Institute (NJ1).

Cooley, V. E. y Shen, J. (2000). Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 443–454.

Davis, B. W., Gooden, M. A. y Bowers, A. J. (2017). Pathways to the Principalship: An Event History Analysis of the Careers of Teachers With Principal Certification. *American Educational Research Journal*, 54(2), 207–240. <https://doi.org/10.3102/0002831216687530>

Davis, B., y Anderson, E. (2021). Visualizing differential principal turnover. *Journal of Educational Administration*, 59(2), 177–198.

Day, C., Sammons, P., y Leithwood, K. (2011). Successful school leadership: Linking with learning and achievement: Linking with learning. McGraw-Hill Education (UK).

Earley, P. (2009). Work, learning and professional practice: The role of leadership apprenticeships. *School Leadership and Management*, 29(3), 307–320. <https://doi.org/10.1080/13632430902793718>

Eisenberg-Guyot, J., Peckham, T., Andrea, S. B., Oddo, V., Seixas, N. y Hajat, A. (2020). Life-course trajectories of employment quality and health in the U.S.: A multichannel sequence analysis. *Social Science & Medicine*, 264, 113327. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113327>

Elsayed, M. A., y Roch, C. H. (2023). Former teachers: Exits and re-entries. *Educational Policy*, 37(2), 279-307.

Escobar, M. (2023) ¿Es posible identificar directores efectivos en Chile? Tesis Magíster en Economía Aplicada, Departamento de Economía Universidad de Chile.

Fasang, A. E. y Liao, T. F. (2014). Visualizing Sequences in the Social Sciences: Relative Frequency Sequence Plots. *Sociological Methods & Research*, 43(4), 643–676. <https://doi.org/10.1177/0049124113506563>

Farley-Ripple, E.N., Raffel, J.A., Welch, J.C., FarleyRipple, E.N., Raffel, J.A. y Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 788–816. <https://doi.org/10.1108/09578231211264694>

Figuroa, D., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2019). Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares. Nota Técnica, (5).

Fink, D., y Brayman, C. 2006. School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1): 62–89.

Fuller, E., Young, M. D., y Orr, M. T. (2007, April). Career pathways of principals in Texas. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S. y Studer, M. (2011). Analyzing and Visualizing State Sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(1), 1–37. <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>

Gabadinho, A., Studer, M., Müller, N., Bürigin, R., Fonta, P.-A. y Ritschard, G. (2021). TraMineR: Trajectory Miner: a Toolbox for Exploring and Rendering Sequences (2.2-2) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=TraMineR>

Galdames, S. y González, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership & Management*, 36(4), 435–451. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209178>

Gates, S. M., Guarino, C. M., Santibanez, L., Ghosh-Dastidar, B., Brown, A. B. y Chung, C. H. (2004). Career Paths of School Administrators in North Carolina: Insights from an Analysis of State Data. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR129.html

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Chung, C. H. y Ross, K. E. (2003). Who is Leading our Schools?: An Overview of School Administrators and Their Careers. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1679.html

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibanez, L., Guarino, C., Ghosh-Dastidar, B., y Brown, A. (2006). Mobility and turnover among school principals. *Economics of Education Review*, 25(3), 289-302.

Greenfield, W. D., Marshall, C. y Reed, D. B. (1986). Experience in the vice principalship: Preparation for leading schools? *Journal of Educational Administration*, 24(1), 107. <https://doi.org/10.1108/eb009912>

Grissom, J. A., y Bartanen, B. (2019). Principal effectiveness and principal turnover. *Education Finance and Policy*, 14(3), 355-382.

Grissom, J. A., y Reininger, M. (2012). Who comes back? A longitudinal analysis of the reentry behavior of exiting teachers. *Education Finance and Policy*, 7(4), 425-454.

Gronn, P. y Ribbins, P. (1996). Leaders in Context: Postpositivist Approaches to Understanding Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452–473. <https://doi.org/10.1177/0013161X96032003008>

Harris, A., Jones, M. y Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166–178. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1165412>

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

Levin, S., & Bradley, K. (2019). *Understanding and addressing principal turnover: A review of the research*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Liao, T. F. y Fasang, A. E. (2021). Comparing Groups of Life-Course Sequences Using the Bayesian Information Criterion and the Likelihood-Ratio Test. *Sociological Methodology*, 51(1), 44–85. <https://doi.org/10.1177/0081175020959401>

Lynch, S., Mills, B., Theobald, K., y Worth, J. (2017). *Keeping Your Head: NFER Analysis of Headteacher Retention*. Slough: NFER.

Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229.

Mentz, K., Webber, C. F. y van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155–167. <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.518004>

Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72.

MINEDUC (2018) *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar 2014-2017*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

Mitani, H. (2018), "Principals' working conditions, job stress, and turnover behaviours under NCLB accountability pressure", *Educational Administration Quarterly*, Vol. 54 No. 5, pp.822–862.

Montecinos, C., Galdames, S., Flessa, J. y Valenzuela, J. P. (2022). Pathways to the school principalship: An international scoping review. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 285-306. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>

Moorosi, P. (2010). South African Female Principals' Career Paths: Understanding the Gender Gap in Secondary School Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547–562. <https://doi.org/10.1177/1741143210373741>

National Center for Education Statistics. (2021). National Center for Education Statistics (2021). *Schools and Staffing Survey (SASS). Percentage Distribution of Teachers, by School Type, Age Category, Sex, and Selected Main Teaching Assignment: 2011–12.*; National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass1112_21022406_t12n.asp

Ni, Y., Sun, M., y Rorrer, A. (2015). Principal turnover: Upheaval and uncertainty in charter schools? *Educational Administration Quarterly*, 51(3), 409-437.

Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>

Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129–151. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>

Pendola, A., & Fuller, E. J. (2018). Principal stability and the rural divide. *Journal of Research in Rural Education*, 34(1).

Ringel, J. S., Gates, S. M., Ghosh-Dastidar, B., Brown, A. B. y Chung, C. H. (2004). *Career Paths of School Administrators in Illinois: Insights from an Analysis of State Data*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR123.html

Romanowski, M. H., Sadiq, H., Abu-Tineh, A. M., Ndoeye, A. y Aql, M. (2020). Principal selection for Qatar's government schools: Policy makers', principals' and teachers' perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 893–915. <https://doi.org/10.1177/1741143219859006>

Seashore Louis, K.S, Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336

Snodgrass Rangel, V. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87-124.

Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: Developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408–420. <https://doi.org/10.1108/09578230610676604>

Tekleselassie, A. A. and Villarreal, P. (2011), "Career mobility and departure intentions among school principals in the United States: Incentives and disincentives", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 10 No. 3, pp.251-293.

Studer, M. y Ritschard, G. (2016). What matters in differences between life trajectories: A comparative review of sequence dissimilarity measures. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 179(2), 481–511. <https://doi.org/10.1111/rssa.12125>

Ummanel, A., McNamara, G. y Stynes, M. (2016). The career paths of primary school principals in Ireland. *Irish Educational Studies*, 35(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1151373>

Valenzuela, J. P., Allende, C., y Vanni, X. (2018). Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas (Nota Técnica N° 8). Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Valenzuela, J.P., Vanni, X., Kuzmanic, D., Montecinos, C. y Allende, C. (2023). Trayectorias de los directores y directoras chilenas de educación básica: Aprendizajes para políticas públicas 2015-2022. Borrador.

Weindling, D. (2000). Stages of Headship: A Longitudinal Study of the Principalship. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=eric&AN=ED451591&site=ehost-live&scope=site>

Weinstein, J., Muñoz, D., Sembler, M., y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008- 2019). *Calidad en la Educación*, 51, 15-52.

Widmer, E. D. y Ritschard, G. (2009). The de-standardization of the life course: Are men and women equal? *Advances in Life Course Research*, 14(1), 28–39. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.04.001>

Wills, G. (2016). Principal leadership changes and their consequences for school performance in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 51, 108-124.

Trayectorias de directoras escolares de establecimientos educacionales: Una reflexión desde la perspectiva de género

Andrea Carrasco Sáez y
Claudio Montoya Ojeda



El papel de las mujeres en el liderazgo educativo ha sido un tema que ha adquirido cada vez más relevancia, especialmente en los últimos años. La cuarta ola feminista nos ha hecho cuestionar con más fuerza la importancia del rol de mujeres en altos cargos, bajo los ideales de emancipación, justicia social, libertad y no discriminación (Varela, 2020). En Chile, es cada vez más común el acceso de mujeres al cargo de dirección escolar, por ejemplo en el año 2023, el 66% de quienes ocuparon este cargo fueron mujeres (Ministerio de Educación, 2023). Sin embargo, a pesar de los avances en la igualdad de género, las mujeres todavía enfrentan desafíos significativos en el desarrollo de sus carreras profesionales, lo que también se manifiesta en posiciones de liderazgo en el ámbito escolar.

El género y el liderazgo en educación siguen siendo campos ampliamente disputados, a pesar de que la investigación educativa ha podido evidenciar que tanto directores como directoras cuentan con competencias para desarrollar un buen liderazgo (Suleman y Hussain, 2018). El liderazgo y la dirección todavía se conceptualizan como masculinos, individuales y heroicos (Netolicky, 2020). Se asocian a valores y rasgos como la competitividad, asertividad e individualidad (Wilkinson et al., 2021) y a la comprensión de que una buena administración es una empresa "masculina" que tiende asociarse con la racionalidad burocrática (Blackmore, 2017). A esto se suma, la evidencia de que el liderazgo de mujeres es menos valorado, en términos de no están calificadas o tienen menos capacidades del liderazgo, respecto ejercido por hombres (Chase y Martin, 2019).

En este sentido, se pueden identificar obstáculos para el ejercicio del cargo y en las trayectorias de directoras escolares, marcadas principalmente por sesgos de género que afectan el desarrollo del liderazgo (Cruz-González, 2019; Cunningham, 2022; Khumalo, 2021). Las barreras del hogar y la forma en que se percibe a la mujer, cultural e históricamente, son obstáculos que no se pueden soslayar al analizar el liderazgo (Moorosi, 2007).

En este documento, se analizarán las percepciones de las directoras escolares sobre sus trayectorias desde una perspectiva de género, con el objetivo de identificar las barreras y oportunidades que enfrentan las mujeres en puestos directivos en el sistema escolar chileno.

En la siguiente nota presentaremos los resultados del "Cuestionario de percepciones de las trayectorias de directoras escolares desde una perspectiva de género", aplicados durante el año 2022. En este estudio participaron 313 directoras de la Región Metropolitana, las cuales fueron seleccionadas de manera aleatoria con el fin de obtener una muestra representativa.

Se buscó identificar los hitos de sus trayectorias formativas, profesionales y personales considerados relevantes para alcanzar el cargo de dirección escolar, así como las barreras de entrada y los obstáculos que enfrentan en su posicionamiento en el cargo. Además, se buscó caracterizar las identidades de liderazgo de las directoras escolares. Para ello, se diseñó y elaboró una escala para medir las percepciones de las directoras escolares en relación con el tema de estudio. De este ejercicio se presentarán los ámbitos más relevantes que explora la encuesta:

- a** **Conciliación trabajo - hogar**, la capacidad de las directoras para equilibrar sus responsabilidades profesionales con sus obligaciones familiares.
- b** **Efecto maternidad**, cómo la maternidad impacta las trayectorias profesionales de las mujeres en cargos directivos.
- c** **Sesgos del rol**, se refiere a la percepción que tienen las directoras escolares sobre sí mismas y otras directoras mujeres en su rol profesional.

Conocer las percepciones de las directoras sobre sus trayectorias desde un enfoque de género, es un insumo valioso para pensar en las especificidades de una carrera directiva en Chile y para las políticas de liderazgo en general. El enfoque de género permite, además, reconocer y abordar las desigualdades específicas que enfrentan las mujeres, promoviendo un entorno más equitativo y justo en el ámbito educativo.

Literatura respecto al enfoque de género en la comprensión de la trayectoria de mujeres directoras

a GÉNERO Y SESGOS EN EL ROL

La categoría género nos permite realizar un análisis crítico para comprender las relaciones de poder constituidas a partir de un campo o un orden social predefinido (Scott, 1990). Bajo esta categoría analítica, podemos problematizar el ejercicio y los cargos de liderazgos y las desigualdades históricas en este ámbito, que han estado suscritas por prácticas patriarcales y racializadas, que contienen y circunscriben diferencias entre géneros (Armstrong y Michell, 2017).

En este sentido, la categoría de género se conceptualiza como un conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (Lamas, 2002, p. 134) y que construye, socialmente, lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino) (Lamas, 2002, p. 2), definiendo estereotipos y roles de género en la sociedad. Las escuelas no quedan al margen y reflejan la desigualdad de género existente en las sociedades patriarcales, siendo una de las principales instituciones a partir de las cuales se reproduce el orden hegemónico (Elizalde, 2014; Lillo, 2020).

Por lo anterior, “ya no se puede aceptar que las mujeres sean, ‘por naturaleza’ (o sea, en función de su anatomía, de su sexo) lo que la cultura designa como ‘femeninas’: pasivas, vulnerables, etcétera: se tiene que reconocer que las características llamadas ‘femeninas’ (valores, deseos, comportamientos) se asumen mediante un complejo proceso individual y social: el proceso de adquisición del género” (Lamas, 2013, p. 111). Superando esta visión, lograremos avanzar en derribar estereotipos que sólo generan desigualdades en la sociedad y, muy particularmente, en las escuelas.

Estas desigualdades, que se traducen en distintas prácticas sexistas o de sesgos se pueden clasificar en:

- **Androcentrismo:** Adopción a una perspectiva masculina general, donde destaca la ginopia, invisibilidad de las mujeres y la misoginia, rechazo hacia el género femenino.
- **Insensibilidad de género:** Ignorar el género como un factor importante en la interacción social.
- **Dobles estándares:** Situaciones, comportamientos o rasgos idénticos se evalúan con criterios diferentes (Eichler, 1997).

Estas prácticas sexistas o sesgos han mantenido en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino (Sau, 2000) y han perpetuado la subestimación del rol de las mujeres en el liderazgo escolar. De hecho, aún hay mujeres que optan por caminos profesionales que no implican liderazgo, responsabilidad ni puestos de alto nivel, debido también a las complejidades que conlleva compatibilizar un trabajo de alta exigencia con la crianza de los hijos (Coleman, 2007, 2020).

En este contexto, persisten las barreras invisibles que generan inseguridad y no permiten el desarrollo genuino y completo del rol directivo. De hecho, este no es un tema ajeno a la realidad educativa chilena. Las últimas investigaciones sobre liderazgo y género han dado a conocer los costos personales que conlleva liderar un establecimiento educativo, los obstáculos que enfrentan por ser mujeres, y las exigencias y estrategias que deben cumplir y realizar para validarse en el cargo (Arroyo y Bush, 2021; Carrasco y Díaz, 2021; Falabella et al., 2022; Carrasco y Barraza, 2023; Torres y Villagra, 2023).

b CONCILIACIÓN TRABAJO - HOGAR

Las barreras invisibles y desafíos que han tenido que enfrentar las mujeres, al acceder al mundo laboral, se han generado, en su mayoría, por el rol históricamente asignado a ellas en la sociedad. Se ha estereotipado a la mujer como cuidadora del hogar, situándola en tareas acordes con una posición social de inferioridad ante los hombres (Morgade, 2001; Coleman, 2007, 2020; Moorosi, 2007). Tradicionalmente, han sido ellas quienes han asumido el trabajo reproductivo, que abarca tareas domésticas no remuneradas y de cuidado, comúnmente llevadas a cabo en el ámbito privado (ONU Mujeres, 2020). En este sentido, se ha considerado a la escuela como una “prolongación de las funciones domésticas de enseñanza, cuidado y servicio” (Bourdieu, 2000, p. 117), lo que no facilita la participación de mujeres en los cargos de liderazgo.

En este contexto, la conciliación es una respuesta política a una situación de incompatibilidad entre dos esferas: laboral/profesional y familiar/privada. Se presenta como solución a un conflicto que, ante todo, es principalmente de género (Papí, 2008), debido a la emancipación de las mujeres del rol exclusivo de cuidadoras del hogar (Sabater, 2014). La conciliación implica transitar entre dominios privados y laborales, tratando de equilibrar las demandas de fracciones del mundo no coordinadas entre sí (Servicio Civil, 2016). La conciliación entre estos dominios (laboral y familiar), cuyas influencias son bidireccionales, puede estar cargada de una valoración positiva o negativa (Kossek et al., 2011; McMillan et al., 2011).

El conflicto de conciliar es una realidad para las mujeres líderes y, sobre todo, para las directoras escolares, ya que existe una suposición cultural de que la principal responsabilidad de la familia (cuidado del hogar) recae en la pareja femenina, y esto se visualiza como el mayor obstáculo para que las mujeres se conviertan en líderes (Coleman, 2020). Se constata que las mujeres son el colectivo más afectado por el

problema de la conciliación, debido a las dobles jornadas laborales y a los estereotipos de género que asignan al hombre las tareas de la producción y confinan a la mujer en el dominio de cuidados y tareas domésticas (Sabater, 2014). En este sentido, investigaciones han demostrado que las mujeres en puestos de liderazgo están en un continuo acto de equilibrio entre el hogar y el trabajo (Blackmore y Sachs, 2017). Particularmente, las directoras escolares construyen la imagen de la conciliación trabajo-familia desde el conflicto, y el desarrollo profesional implica una multiplicidad de acciones que influyen de manera desfavorable en su vida personal (Carrasco y Barraza, 2023).

Como consecuencia, para superar los obstáculos o conflictos de la conciliación trabajo-familia, ha surgido una nueva reconfiguración del rol de la mujer, una sobrecarga del rol que define nuevos guiones o tipos de identidades de mujeres líderes, tales como la súper mujer, la agente de cambio y/o la administradora eficiente de lo personal y lo privado, argumentando que las mujeres son buenas cuidando el hogar y liderando (Blackmore y Sachs, 2017). Una segunda consecuencia son los dobles turnos o dobles jornadas, que implican un alto costo familiar y una mayor carga psíquica, ya que nunca dejan de trabajar, lo que significa que tienen poco tiempo para descanso o recreación (Torres y Villagra, 2023).

C EFECTO MATERNIDAD

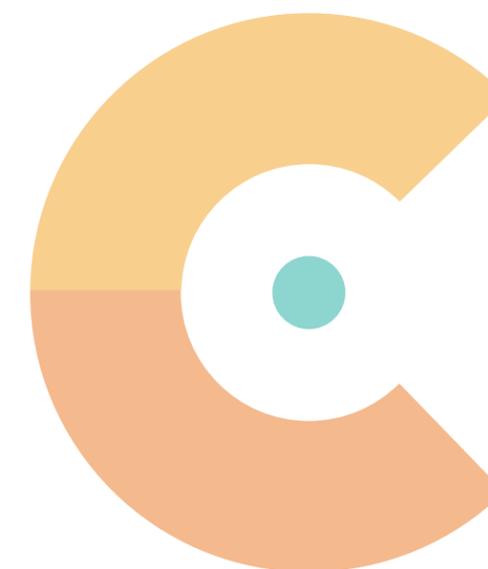
En relación con lo presentado anteriormente, la conciliación trabajo-familia conlleva un elemento crítico para las directoras: la maternidad, un concepto ligado al desarrollo de las sociedades que abarca el embarazo, el parto y la crianza de los hijos (Pérez y Cortés, 2012). La maternidad es un elemento crítico porque implica un conflicto entre el trabajo y la maternidad, expresado en la sobrecarga del rol. El cuidado de la familia es altamente exigente, al igual que las actividades asociadas al desarrollo profesional, lo que implica sencillamente una doble jornada de trabajo para las mujeres (Sabater, 2014).

Cuando se focaliza la mirada en cargos de liderazgo, posiciones que exigen mayor cantidad de tiempo en el trabajo, esto implica que las personas se ven obligadas a dejar de lado otras esferas de sus vidas para cumplir con las responsabilidades que demanda dicho puesto laboral (Stock et al., 2014).

Desde una perspectiva económica, para los mercados laborales existen personas problemáticas, categoría en la cual se considera a las mujeres que son madres o pueden llegar a serlo (Ansoleaga y Godoy, 2013). Esto se genera porque, una vez que una mujer tiene un hijo, existe la percepción de que no podrá desempeñar su papel tan plenamente como antes y, por lo tanto, es posible que no se le brinden tantas oportunidades (Coleman, 2020). Por esta razón, hay mujeres que optan por dedicarse y centrarse en su carrera profesional y deciden no tener hijos (Coleman, 2007).

Las mujeres que optan por la maternidad y mantener una carrera profesional de altas exigencias deben recurrir a apoyos externos para sobrellevar ambos roles. Para cumplir con las exigencias socialmente impuestas. No resulta extraño que recurran, constantemente, al apoyo de la familia para el cuidado de los hijos o a la externalización de la labor de cuidado (Moorosi, 2010).

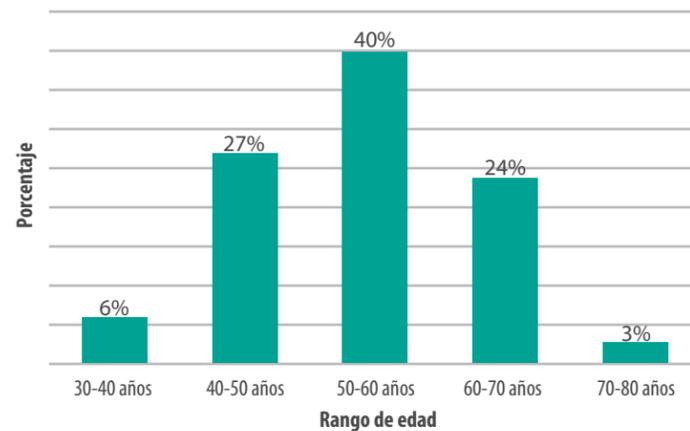
Finalmente, hay estudios que han mostrado que algunas mujeres toman medidas tales como reducir su periodo de licencia maternal para volver más pronto al trabajo, no tomarse la licencia maternal o decidir no tener hijos. Esto se conoce como "maternidad machista" (Smithson y Stockoe, 2005), implicando postergar o reducir sus derechos maternales para preservar de la mejor manera sus puestos de trabajo o, simplemente, para cumplir con sus obligaciones laborales. Todo lo anterior evidencia lo crítico que puede ser para las mujeres desarrollar la maternidad, ya que puede implicar la sobrecarga del rol, la postergación de derechos maternales o la decisión de no tener hijos para desarrollar una carrera profesional más exitosa.



Características de las directoras que participan del estudio

Las 313 participantes tenían edades comprendidas entre los 32 y los 79 años, con una media de 53 años y una desviación estándar de 9 años.

Figura 1. Distribución de edad de las directoras participantes.

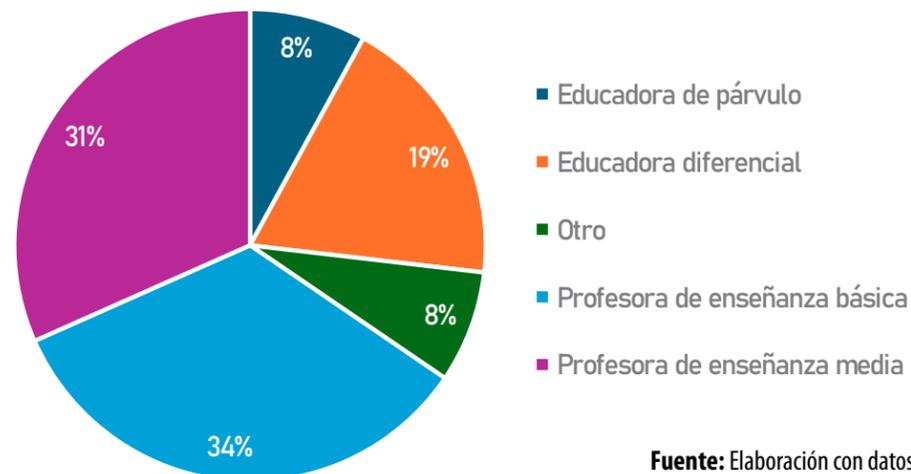


Fuente: Elaboración con datos propios.

La experiencia de las directoras participantes estuvo en un rango de un año a 38 años de experiencia en el cargo de dirección, con un promedio de 9,7 años de experiencia y con una desviación estándar de 7,3 años.

Respecto a su formación académica, el 8,0% (25) son educadoras de párvulo, el 33,9% (106) son profesoras de enseñanza básica, el 31,6% (99) son profesoras de enseñanza media, el 18,8% (59) son educadoras diferenciales, y el 7,7% (24) poseen otro título profesional.

Figura 2. Formación académica de las directoras encuestadas.



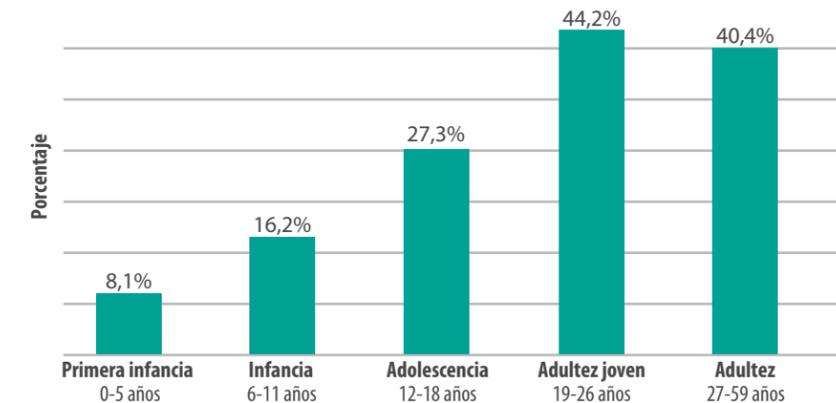
Fuente: Elaboración con datos propios.

Los establecimientos que dirigen las directoras pertenecen a diferentes dependencias educativas: Corporación Municipal (16%), Municipal DAEM (8,9%), Particular Subvencionado (58,1%), Particular Pagado (8,9%), Administración delegada (3,5%) y Servicio Local de Educación Pública (4,5%).

En cuanto a las condiciones laborales, las docentes tienen contratos de trabajo que varían entre 22 y 50 horas semanales, con una media de 43,39 horas. En lo referente a su vida personal, el 60,4% (189) vive en pareja y el 39,6% (124) no lo hace.

En relación con la maternidad, el 83,1% (260) tiene hijos y el 16,9% (53) no tiene. El promedio de hijos es de dos por directora. Respecto a la edad de los hijos, el 8,1% (21) de las directoras encuestadas tiene hijos en la primera infancia, el 16,2% (42) tiene hijos entre 6 y 11 años, el 27,3% (71) tiene hijos adolescentes, el 44,2% (115) tiene hijos adultos jóvenes y el 40,4% (105) tiene hijos adultos.

Figura 3. Edad de hijos de las directoras.



Fuente: Elaboración con datos propios.

SESGOS DEL ROL

El análisis de las percepciones de las directoras escolares revela diversas opiniones sobre su capacidad y el impacto de factores como el género y la edad en su desempeño en roles directivos. Aunque hay percepciones positivas sobre la capacidad de las mujeres para desempeñar roles directivos y una fuerte disconformidad con la idea de que los hombres son más resolutivos, existen desafíos relacionados con la juventud y el esfuerzo de validación adicional que deben enfrentar las directoras jóvenes.

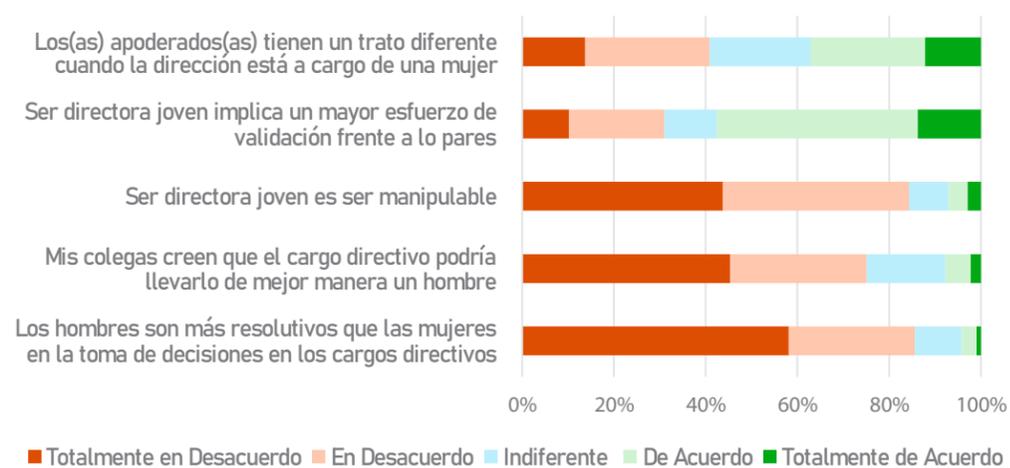
Una primera pregunta se refiere a la creencia de que los hombres son más resolutivos que las mujeres en la toma de decisiones en cargos directivos. La gran mayoría de las encuestadas (83%) no está de acuerdo con esta afirmación y sólo un 4% está en algún grado de acuerdo. Esto sugiere que la percepción de que los hombres son más resolutivos es una opinión muy minoritaria entre las directoras.

La segunda aborda la percepción que tienen los colegas sobre la capacidad de las directoras en comparación con sus colegas hombres. Un 75% de las encuestadas está en algún grado en desacuerdo con la afirmación de que sus colegas creen que un hombre llevaría mejor el cargo directivo. Sólo un 9% está de acuerdo, lo que refuerza la idea de que la creencia en la superioridad masculina en estos cargos también es bastante minoritaria.

Respecto a la percepción de que ser una directora joven significa ser manipulable. La mayoría de las encuestadas (85%) no está de acuerdo con esta idea, lo que sugiere que las directoras no consideran que la edad joven sea un factor que disminuya su capacidad de liderazgo. No obstante, cuando se consulta sobre si ser directora joven implica un mayor esfuerzo de validación frente a los pares, un 57% de las directoras está de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación, lo que indica que existe una presión adicional para demostrar su valía en un ambiente donde se percibe a los jóvenes como menos experimentados. Sólo un 30% está en desacuerdo, lo que muestra que esta percepción de esfuerzo adicional es más extendida entre directoras.

Finalmente, respecto a si las directoras reciben un trato diferente de los apoderados cuando la dirección está a cargo de una mujer, un 40% de las encuestadas está en algún grado en desacuerdo con esta afirmación, mientras que un 37% está en algún grado de acuerdo, lo que presenta opiniones divididas respecto a si el género influye en el trato de los apoderados hacia la dirección.

Figura 4. Sesgos del rol.



Fuente: Elaboración con datos propios.

CONCILIACIÓN TRABAJO Y HOGAR

El equilibrio entre la vida profesional y personal representa un desafío relevante para muchas directoras. Los datos obtenidos de la encuesta revelan que la mayoría de ellas enfrenta dificultades para lograrlo, lo que tiene consecuencias directas en su bienestar personal y en la calidad de sus relaciones familiares. La alta carga laboral, la fatiga y la preocupación constante por el trabajo interfieren con sus responsabilidades y relaciones familiares. Estas dificultades pueden tener impactos negativos en su bienestar general y en la calidad de sus relaciones personales.

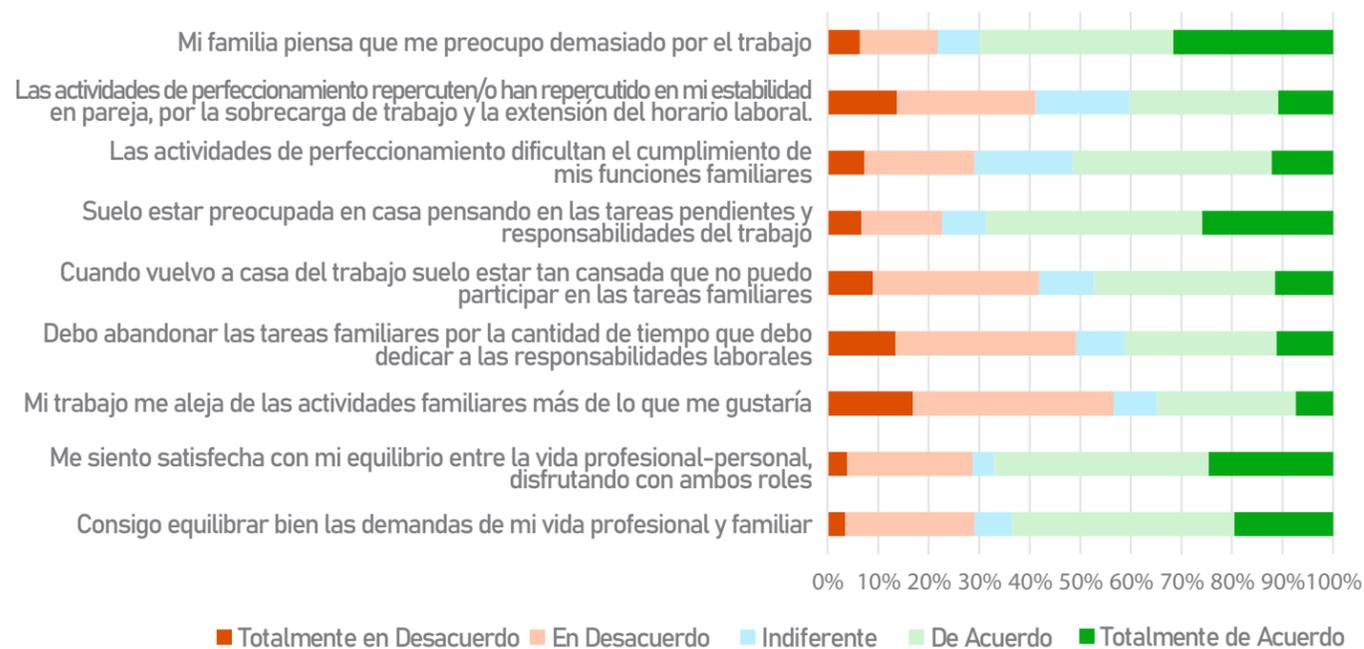
Pese a que una cantidad considerable de directoras (67%) señaló tener satisfacción con el equilibrio entre su vida profesional y personal, indicando estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación asociada. Existen un conjunto amplio de aseveraciones que invitan cuestionar la forma en que las exigencias del rol directivo sobrecargan a estas profesionales, dificultando la conciliación de ambos ámbitos y poniendo en evidencia que el trabajo de dirección escolar presenta un impacto significativo en la vida familiar.

Junto con lo anterior, el trabajo de dirección escolar presenta un impacto significativo en la vida familiar. Más de la mitad de las directoras (57%) siente que sus responsabilidades laborales las alejan de las actividades familiares más de lo que desearían. Esta interferencia es evidente también en el 49% de las encuestadas que reportaron tener que abandonar tareas familiares debido a las demandas del trabajo. Además, el 54% de las directoras indicó que llega tan cansada a casa que no puede participar activamente en las actividades del hogar, lo que resalta el nivel de agotamiento físico y emocional al que están sometidas.

La preocupación constante por las tareas y responsabilidades laborales es otro factor que afecta el bienestar de las directoras. Un alto porcentaje (69%) está de acuerdo en que suele estar preocupada en casa pensando en el trabajo, lo que sugiere una carga mental persistente que puede afectar su salud emocional y su capacidad para desconectarse del entorno laboral. Esta preocupación se ve exacerbada por las actividades de perfeccionamiento, que el 41% de las directoras considera que dificultan el cumplimiento de sus funciones familiares, y que el 65% percibe que han repercutido negativamente en su estabilidad de pareja debido a la sobrecarga de trabajo.

La percepción de la familia sobre la dedicación al trabajo de las directoras es también un aspecto relevante. Un 70% de las directoras indicó que sus familias creen que se preocupan demasiado por el trabajo, lo que puede generar tensiones y conflictos en el entorno familiar.

Figura 5. Conciliación trabajo – hogar.



Fuente: Elaboración con datos propios.

EFEECTO MATERNIDAD

La maternidad y el impacto en la carrera profesional de las directoras escolares es un tema crucial. Las preguntas de esta dimensión fueron dirigidas exclusivamente a aquellas directoras con hijos, y revelan varios desafíos y tensiones que enfrentan en sus roles de liderazgo. Los datos revelan que, aunque el temor a ser reemplazada como consecuencia del pre o post natal no es una preocupación, la maternidad sigue representando un desafío significativo para muchas directoras escolares. La tensión entre el desarrollo profesional y las responsabilidades maternas, junto con las dificultades para el autocuidado, son aspectos que afectan la experiencia y desempeño en roles de liderazgo.

Aunque algunas directoras experimentan inseguridad laboral a propósito de la maternidad, no es una preocupación extendida. Como se mencionó anteriormente, los datos indican que el temor a ser reemplazada o despedida por tomarse el pre o post natal no es una preocupación predominante entre las directoras escolares. Un 40% de las encuestadas está totalmente en desacuerdo con la afirmación de que temen ser reemplazadas o despedidas por esta causa, mientras que solo un 6% está totalmente de acuerdo.

Sin embargo, la tensión entre el desarrollo profesional y la maternidad se manifiesta en algunas directoras para otros ámbitos. Por ejemplo, un 28% de las directoras señala que su rol de madre ha retrasado su avance profesional. Esta percepción de retraso en la carrera destaca una realidad donde las responsabilidades familiares y profesionales a menudo compiten por la atención y el tiempo de las directoras. Además, un porcentaje

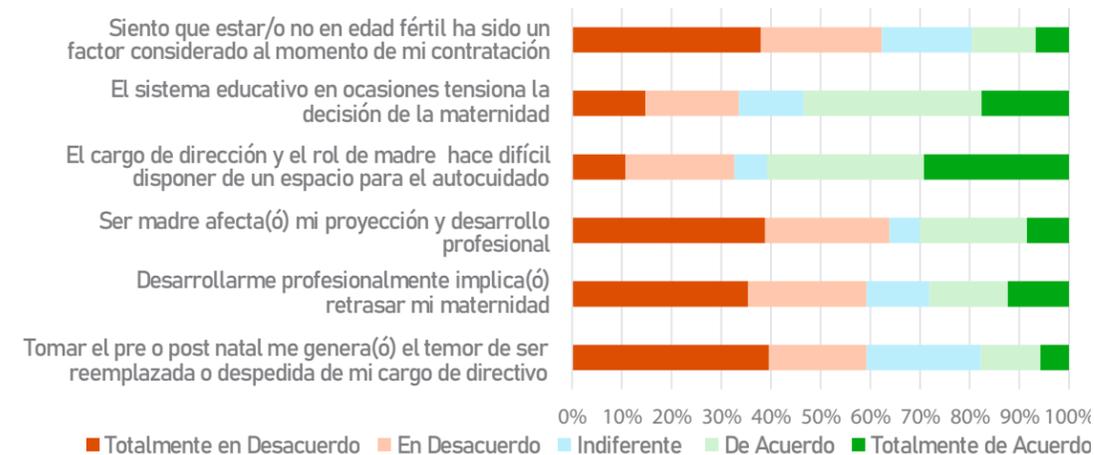
similar siente que ser madre ha afectado negativamente su proyección y desarrollo profesional. Con un 29% de acuerdo o totalmente de acuerdo, los datos muestran una diversidad de experiencias, pero también una preocupación de un poco menos de 1 de cada 3 directoras sobre cómo la maternidad puede limitar las oportunidades de avance profesional.

El aspecto más crítico lo presenta la posibilidad de autocuidado en el cargo que se ve aún más afectado por la combinación de roles de dirección y maternidad. Un 60% de las directoras está en algún grado de acuerdo en que su cargo directivo y su rol de madre dificultan disponer de un espacio para el autocuidado, mientras que sólo un 32% está en algún grado en desacuerdo.

La percepción de que el sistema educativo tensiona la decisión de la maternidad también es un tema divisor. Mientras que un 53% de las directoras está en algún grado de acuerdo con esta afirmación, un 31% está en algún grado en desacuerdo. Esta división en la percepción refleja que, para algunas directoras, las estructuras y políticas actuales del sistema educativo pueden estar en conflicto con las decisiones personales relacionadas con la maternidad.

Finalmente, 1 de cada 5 directoras siente que su edad fértil ha sido considerada al momento de su contratación. Un 20% de las directoras está en algún grado de acuerdo con esta afirmación, mientras que sólo un 7% está totalmente de acuerdo.

Figura 6. Efecto maternidad.



Fuente: Elaboración con datos propios.

5. Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las percepciones de las directoras escolares, en torno a los efectos de la maternidad, la conciliación entre la vida profesional y personal, y los sesgos del rol, revelan que, aunque se han logrado avances en la igualdad de género, persisten desafíos significativos que impactan su desempeño y bienestar en roles de liderazgo. La maternidad sigue siendo un factor que puede retrasar el desarrollo profesional, y la conciliación entre trabajo y familia presenta dificultades que afectan tanto su satisfacción laboral como personal. Sin embargo, las directoras muestran una percepción positiva sobre su capacidad y liderazgo, aunque enfrentan presiones adicionales para demostrar su valía en las capacidades para ejercer un liderazgo, especialmente, las más jóvenes. Es crucial que se implementen políticas inclusivas y de apoyo que faciliten una mejor integración entre el trabajo y el hogar.

En este sentido, no cabe duda de que han existido esfuerzos por enfrentar el dilema que implica la conciliación trabajo-familia por parte de las políticas públicas, pero esto no parecen ser suficiente. Los derechos que apuntan en esta línea, como por ejemplo el derecho a sala cuna, suelen implicar una mayor carga y responsabilidad para las mujeres, pues está reconocido como un derecho de la mujer trabajadora y salvo en excepciones para trabajadores hombres. ¿Por qué no es un derecho para hombres y mujeres de manera igualitaria? Es cierto que hay avances en estas materias, como es el posnatal extendido, equidad de género en cargos, trabajo a distancia o teletrabajo que buscan apoyar la inclusión de las mujeres al campo laboral, entre otros, pero esto no ha sido suficiente para evitar la sobrecarga laboral y la vulneración del espacio personal/familiar.

El desafío de conciliar trabajo-familia, que permitiría a las directoras ejercer sus roles de la forma más ecuánime posible y lograr un liderazgo equilibrado, requiere, en primera instancia, visibilizar las potencialidades que tiene el liderazgo femenino en la comunidad educativa y en el contexto escolar. Por ello, urge romper con la visión masculinizada del cargo y avanzar en propuestas de perfiles de cargo directivo, impulsados desde las políticas pública, que estén alineados a los desafíos actuales de una sociedad inclusiva, que reconozca las diferencias socioculturales, de género, de capacidades de aprendizaje, entre otros. Interesante, además, es la posibilidad que se impulsen programas en que directores hombres puedan deconstruir este estilo de liderazgo escolar que se ha construido bajo características de masculinidad hegemónica (Blackmore, 2017) y resignificar el rol del líder desde elementos que se han denominado como “femeninos” y de esa manera influir y permear en la cultura escolar tradicional – androcéntrica que opera actualmente en el sistema escolar. Es necesario avanzar en una propuesta de liderazgo escolar que se construya desde estos parámetros y que permitan visibilizar como prácticas necesarias para el ejercicio del liderazgo, el cuidado, la inclusión y justicia social como elementos centrales de la gestión escolar.

REFERENCIAS

- Armstrong, D., y Mitchell, C. (2017). Shifting identities: Negotiating intersections of race and gender in Canadian administrative contexts. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(5), 825–841. <https://doi.org/10.1177/1741143217712721>
- Arroyo, D. y Bush, T. (2021). Women’s leadership in education: A perspective from Chilean school leaders. *Management in Education*, 1(11), 1–11. <https://doi.org/10.1177/08920206211019402>
- Ansoleaga, E. y Godoy, L. (2013). La maternidad y el trabajo en Chile: Discursos actuales de actores sociales. *Polis* (35), 1-17. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n35/art15.pdf>
- Blackmore, J. y Sachs, J. (2017). *Performing and reforming leaders: Gender, educational restructuring, and organizational change*. New York: State University of New York Press.
- Blackmore, J. (2017). 'In the Shadow of Men': The Historical Construction of Educational Administration as a 'Masculinist' Enterprise. En J. Blackmore & J. Kenway (Eds.), *Gender Matters in Educational Administration and Policy* (pp. 27-48). Routledge.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Carrasco, A. y Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana’s history. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Carrasco, A. y Barraza, D. (2023). Mujeres y la dirección escolar en Chile: el desafío de conciliar trabajo y familia. *Estudios Pedagógicos*, XLIX(1), 31–47. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100031>
- Chase, E. y Martin, J. L. (2019). I can’t believe I’m still protesting: choppy waters for women in educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623917>
- Cunningham, C., Hill, S. y Zhang, W. (2022). Gender equality and educational leadership in Chinese schools. *Power and Education*, 14(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/17577438211058965>
- Cruz-González, C., Domingo, J. y Lucena, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*. 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>

Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. doi.org/10.1080/13632430701562991

Coleman, M. (2020). Women leaders in the workplace: perceptions of career barriers, facilitators and change. *Irish Educational Studies* 39(2): 233–253.

Elizalde, S. (2014). Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar. *Intersecciones en comunicación*, 8, 31-50. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/45848/CONICET_Digital_Nro.41c91758-de61-434a-a4fa-29817bf58dee_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Eichler, M. (1997). Metodología feminista. *Sociología actual*, 45(2), 9–36. <https://doi.org/10.1177/001139297045002003>

Falabella, A., Barco, B., Fernández, L., Figueroa, D. y Poblete, X. (2022). Un liderazgo de doble filo: directoras en establecimientos de educación inicial. *Calidad En La Educación*, 56, 255–291. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1189>

Khumalo, S. (2021). Analyzing the experiences of women principals in primary schools in Limpopo province, South Africa through social justice theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 47-59. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.47>

Kossek, E., Baltes, B. y Matthews, R. (2011). How work-family research can finally have an impact in organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(3), 352-369. doi.org/10.1111/j.1754-434.2011.01353.x

Lamas, M. (2002). *Cuerpo: diferencia sexual y género*. Taurus: México.

Lamas, M. (Comp.). (2013). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género, Coordinación de Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. MA Porrúa: México, D.F. pp. 97-125.

Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate feminista*, 59, 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>

Netolicky, D. M. (2020). Being, becoming and questioning the school leader: an autoethnographic exploration of a woman in the middle. En R. Niesche & A. Heffernan (Eds.), *Theorising identity and subjectivity in Educational Leadership Research* (pp. 111–125). Routledge.

McMillan, H. S., Morris, M. L. y Atchley, K. E. (2011). Constructs of the work/life interface. A synthesis of the literature and introduction of the concept of work/life harmony. *Human Resource Development Review*, 10(1), 6-25

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Bases de datos de Cargos docentes 2021. En:

<https://datosabiertos.mineduc.cl/cargos-docentes/>

Mooney, G. (2023). The gendered construction of teachers' identities and practices: feminist critical discourse analysis of policy texts in Ireland. *Gender and Education*, 35(3), 282–298. <https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2167944>

Moorosi, P. (2007). Creating linkages between private and public: challenges facing women principals in South Africa. *South African Journal of Education* 27(3), 507-521. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150178.pdf>

Moorosi, P. (2010). South African female principals' career paths: Understanding the gender gap in secondary school management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547-562. [doi.org/ 10.1177/1741143210373741](https://doi.org/10.1177/1741143210373741)

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Papí, N. (2008). La conciliación de la vida laboral y familiar como proyecto de calidad de vida desde la igualdad. *Revista Española De Sociología*, (5), 91 -107. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64988>

Pérez, A. y Cortés, M. (2012). Políticas publicas para la mujer en Colombia: La doble condición de madre y trabajadora en la legislación del siglo XX . *Entramado*, 8(1), 72-88. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/3416>

Sabater, C. (2014). La interacción trabajo-familia. La mujer y la dificultad de la conciliación laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 30, 163-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5029809>

Sau, Victoria. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista Vol.1*. Icarus

Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. In J. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23–58). Edicions Alfons el Magnanim.

Servicio Civil. (2016). Orientaciones Para la elaboración de Protocolos de Conciliación de la vida personal y familiar con el trabajo. Extraído de <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=09ce1b65-eca8-4ea6-bbc6-15773660f3d9>

Smithson, J. y Stokoe, E. (2005). Discourses of Work-Life Balance: Negotiating 'Genderblind' Terms in Organization . *Gender Work and Organization* 12(2), 147-168. doi.org/10.1111/j.1468-0432.2005.00267.x

Suleman, Q. y Hussain, I. (2018). Job Satisfaction among Secondary-School-Heads: A Gender Based-Comparative Study. *Education Sciences*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci8010028>

Stock, R., Bauer, E. y Bieling, G. (2014). How do top executives handle their work and family life? A taxonomy of top executives workfamily balance. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(13), 1815-1840. doi.org/10.1080/09585192.2013.860383

Torres, M. P. y Villagra, C. (2023). Pedagogical leadership and gender: the obstacles that female school directors face in Southern Chile. *School Leadership and Management*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2262500>

ONU Mujeres. (2020). Covid-19 y la economía de los cuidados: acciones inmediatas y transformación estructural para una recuperación con perspectiva de género. <https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2020/06/policy-brief-covid-19-and-the-care-economy>

Varela N. (2020). El Tsunami Feminista. *Nueva Sociedad No 286*, ISSN: 0251-3552.

Wilkinson, J., Purvee, A. y MacDonald, K. (2021). Gender and educational Leadership. En S. J. Courtney, H. M. Gunter, R. Niesche, & T. Trujillo (Eds.), *Understanding Educational Leadership* (1st ed., pp. 225-268). Bloomsbury Academic.

Liderazgo escolar y formación en servicio: Disposiciones, expectativas y motivaciones más allá de las necesidades formativas

Camila Jara Ibarra y Javiera Peña Fredes



1. Introducción

La siguiente Nota Técnica expone los principales elementos conceptuales y resultados del estudio “*Procesos de aprendizaje y liderazgo escolar: Un estudio longitudinal sobre creencias y prácticas directivas*”. Específicamente, se da cuenta de los hallazgos relativos a las expectativas, motivaciones y necesidades formativas de directoras y directores que se embarcan en procesos formativos durante el ejercicio de sus funciones¹.

Existe consenso en que el rol directivo, además de clave en el funcionamiento de las instituciones educativas y la mejora escolar (Bush, 2008; Tian y Huber, 2019), es complejo y requiere, por tanto, del desarrollo de capacidades y formación especializada (Bush, 2008; Mitgang, 2012; Pont, Nusche, y Hunter, 2008). Una adecuada formación contribuye a conductas de liderazgo más competentes y eficaces lo que, en el marco de las escuelas, generará mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje (Bush, 2008; Gronn, 2002; OECD, 2012). En la medida en que el liderazgo educativo, en su concepción, trasciende lo administrativo de la gestión escolar, contemplando prácticas y responsabilidades que abordan ámbitos más integrales, como lo pedagógico, e integran valores y principios, es necesario que aquellos que asuman estos cargos lo hagan con una preparación acorde a las funciones y demandas requeridas. En este contexto, Bush (2018), señala que la formación de las y los líderes escolares podría ser, hoy en día, considerada como una obligación moral.

Las investigaciones existentes han contribuido a visibilizar aspectos clave, buenas prácticas, contenidos relevantes y metodologías más efectivas, así como elementos importantes para la evaluación de la formación de directores y directoras (Byrne-Jiménez, et al., 2016; Darling-Hammond, et al., 2007; Hackmann, et al., 2009; Huber, 2013; Leithwood et al., 1996; Levine, 2005; Osterman y Hafner, 2009; Taylor, et al., 2009). Sin embargo, subsiste una escasez de evidencia respecto a la eficacia de la formación (Darling-Hammond et al., 2009), así como sobre un aspecto clave reconocido por la andragogía en esta efectividad (Knowles, 1988) referido a los procesos de aprendizaje de adultos y, específicamente, a las motivaciones, expectativas y toma de decisión respecto a la propia formación. Esta evidencia limitada se enfrenta asimismo con el llamado a la necesidad por comprender a la persona que lidera y sus procesos de desarrollo profesional (Bush, 2018; West-Burnham, 2009).

En el caso de Chile, desde la década de los noventa se establece como requerimiento para acceder al cargo de director, en el sector público, poseer especialización en gestión directiva (Núñez et al., 2010). El componente educativo y pedagógico de esta gestión fue estipulado por primera vez en 2004, con la promulgación de la ley sobre jornada escolar completa. Desde entonces, la institucionalidad educativa ha reconocido progresivamente la importancia del liderazgo directivo, siendo un momento clave la promulgación de la ley de calidad y equidad de la educación (Ley 20.501) de 2011, en que se posiciona a la figura del director o directora como protagonista del cambio y la mejora escolar (MINEDUC, 2015; Weinstein y Muñoz, 2012). Con esto, el Estado implementa, por primera vez, un plan de formación de directores. Su objetivo fue

¹ Los resultados aquí expuestos fueron abordados en el artículo publicado en *Perspectiva Educativa*. Formación de Profesores, en Marzo de 2024, disponible en: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>

fortalecer conocimientos, competencias y prácticas del liderazgo escolar, tanto en directores como en directivos y aspirantes, reconociendo, con ello, las distintas etapas de la trayectoria en la que se encuentran. Hasta entonces, la provisión de este tipo de formación recaía en los propios directores, de forma particular, o en los sostenedores que gestionaban y financiaban instancias formativas para ellos bajo su administración, no existiendo datos, sin embargo, respecto al alcance o características de este tipo de iniciativas.

En paralelo a estos ajustes, en la última década se asiste a una proliferación de oferta formativa en liderazgo, la que, sin embargo, y de acuerdo con la evidencia existente, aún no ha sido capaz de responder, de forma apropiada, a los requerimientos de las y los líderes escolares (Muñoz et al., 2019; Muñoz y Marfán, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012). La calidad de esta oferta es heterogénea, con una alta presencia de programas “tradicionales, con un sello más bien academicista, con poca presencia de experiencias prácticas y que no discriminan de acuerdo con las diferentes etapas de la trayectoria directiva, lo que disminuye su potencial efectividad en las prácticas de liderazgo educativo” (Weinstein et al., 2020, p. 270). Asimismo, cabe enfatizar que, a la fecha, el país no cuenta con una carrera directiva que aborde temas como la formación (Weinstein et al., 2020).

Para las y los directores, en ejercicio, la formación en servicio no ha sido establecida como una obligatoriedad y no es, por tanto, una exigencia asociada al cargo, ni incentivada por un sistema de promoción. Actualmente, tiene lugar en un contexto caracterizado por una gran carga laboral y altas demandas, identificándose incluso más de dos centenares de tareas asociadas al cargo (Campos y Luna, 2019), donde el tiempo se vuelve un recurso especialmente escaso y difícil de gestionar para las y los directores (Peña y Sembler, 2022). Complementariamente, la decisión de optar por este tipo de formación surge desde un profesional que alcanzó el puesto más alto al que puede aspirar en la estructura escolar, lo que podría retratar un conjunto de motivaciones menos instrumentales, distinto a lo que ocurre en otras profesiones.

Con ello, surgen las siguientes preguntas: *¿Por qué, en un panorama de complejidad, múltiples demandas y responsabilidades junto a la ausencia de incentivos concretos, las y los directores se embarcan en procesos de formación?* y, de manera más específica *¿Qué características tiene el momento previo a la participación de directores en instancias de formación, en términos de sus motivaciones y proceso de toma de decisión?* Los aspectos

aludidos han sido más bien desatendidos por la investigación en este campo, y es un espacio al que este estudio buscó aportar. Este conocimiento, se espera, podría dar sustento y efectividad al sistema local de formación de directores y, con ello, impactar en el mejoramiento escolar (Huber et al., 2018; Weinstein et al., 2016; Weinstein y Muñoz, 2012).

Algunos autores que, desde el liderazgo escolar, han abordado las motivaciones para el aprendizaje, señalan que entre los requisitos para que se produzca aprendizaje de líderes escolares destacan variables individuales o personales, como la disposición para aprender, actitudes positivas, proactividad y la extraversión (Rodríguez-Gómez et al., 2020). Como indican Clarke y Dempster (2020), considerando la complejidad, incertidumbre e imprevisibilidad de los contextos, que parecen influir cada vez más en el mundo del líder escolar, se vuelve imperativo que las y los líderes escolares se consideren, a sí mismos, como aprendices. Para ello, señalan, aunque axiomático, deben estar motivadas y motivados a aprender y aceptar el hecho de que siempre habrá nuevos aprendizajes y que, por tanto, este debe ser un proceso continuo.

El estudio aquí presentado se desarrolló utilizando un enfoque metodológico cualitativo, buscando levantar información desde la perspectiva de los actores directivos, situándose desde donde experimentan el fenómeno a abordar y mediante la recolección directa de los datos. La técnica de investigación empleada fue la entrevista semiestructurada. Participaron 18 directores y directoras, de cinco regiones del país, que fueron seleccionados y seleccionadas por criterios de conveniencia, estableciendo como único requisito que fuesen directores y directoras que pronto iniciaran un programa de formación (curso, diplomado o postgrado). Todas y todos los directores ejercían sus funciones en establecimientos públicos (de dependencia municipal o de Servicios Locales de Educación Pública, tanto en escuelas como liceos y arribaron o se renovaron en el cargo a través del sistema de Alta Dirección Pública. En todos los casos, los cursos ofrecidos resultaron gratuitos para las y los directores, 11 de ellos debieron postular y los otros 7 son invitados e invitadas de manera directa a participar de la formación por parte del sostenedor. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, empleando para ello, específicamente, la plataforma Zoom y fueron realizadas entre los meses de agosto de 2022 y marzo de 2023, con una duración aproximada de 50 minutos cada una. La información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas fue procesada a través de análisis de contenido.

Una selección de hallazgos relevantes para el liderazgo escolar y la formación en servicio

Desde el análisis de los datos se identificaron tres conjuntos de hallazgos relevantes. Por una parte, se da cuenta de las experiencias previas de formación y las disposiciones, y orientaciones hacia el aprendizaje que declaran las y los directores. Posteriormente, se profundiza en el proceso de toma de decisión que subyace a la próxima participación en una instancia de formación continua. Finalmente, se aborda la triada de motivaciones, necesidades y expectativas que fundamentan esta participación.

2.1

Experiencia, disposiciones y orientación de las y los directores frente a su propia formación continua

Un rasgo común, entre los discursos analizados, es la participación constante en instancias de formación de distinto tipo. Esto, independiente del género e incluso de la trayectoria y experiencia de las y los directores. Al respecto, una directora señala: *"la verdad es que siempre hemos estado haciendo cursos que tienen que ver con liderazgo"* (Directora 18). Son formaciones que iniciaron bien siendo docentes o mientras ejercían algún otro puesto directivo, en algunas ocasiones buscadas y financiadas por ellas y ellos mismos y, en otras, como parte de la oferta disponible por parte del sostenedor o del Ministerio de Educación. Asimismo, existe un discurso común instalado entre las y los directores, independiente de sus años de experiencia docente y en el cargo, en torno a que cualquier instancia formativa conlleva, de algún modo, aspectos positivos y a rescatar en términos de aprendizajes y crecimiento profesional.

Esta alta valoración a la experiencia formativa en sí misma va acompañada de una segunda disposición común en los relatos de las y los directores, referida al carácter normativo que consideran significa la formación continua para las y los docentes, pero de forma especial para los directivos. El carácter de 'deber moral' de la formación planteada por Bush (2018) se encuentra fuertemente anclado entre las y los directores, bajo la premisa de que *"uno nunca debe dejar de actualizarse"* (Directora 9). Si bien, una buena disposición previa al aprendizaje y una definición de formación como un deber pueden ser interpretados como elementos positivos, plantean, al mismo tiempo, algunas interrogantes, especialmente, respecto a la eficiencia y eficacia de la formación continua que es realizada de manera constante, donde todo aprendizaje es considerado relevante y necesario.

2.2

Decisión para participar en formación continua: Rol central del sostenedor y "salto al vacío"

En todos los casos analizados, el proceso de toma de decisión respecto a la formación está condicionada a la oferta del sostenedor/liderazgo intermedio. Esto es, las y los directores coinciden en señalar que los sostenedores son quienes suelen canalizar o gestionar la oferta formativa, a la que, dependiendo de su naturaleza (canalizado o gestionado), pueden postular voluntariamente o son más bien compelidos a participar. En los casos analizados, las y los directores deciden, más bien, con base a recursos y opciones limitadas. Esto implica que, en el caso de los que voluntariamente postulan a la oferta formativa canalizada por los sostenedores, suelen aceptar una opción que no es necesariamente la mejor alternativa, en términos de ajustarse a sus intereses, necesidades o motivaciones formativas. Asimismo, se trata de una decisión que se ubica dentro de un sistema de toma de decisiones mayor, que trasciende al director o directora y donde el rol que juega el sostenedor es crucial. En general, se trata de un sistema de decisiones supeditado a las posibilidades, más que a una formación definida a partir de sus necesidades formativas individuales.

Al tratarse de una oferta de capacitación propuesta en el espacio laboral, por parte de una autoridad en un sistema jerárquico, plantea interrogantes en torno a si la decisión de las y los directores es finalmente tomada de forma libre y autónoma o si puede ser resultado, en parte, por una presión por participar desde el sostenedor. Si bien, en estos casos, las y los directores no participan, ni se involucran en este momento previo o de planificación de su propio aprendizaje, sí lo hacen al decidir si aceptan o rechazan la oferta formativa. Este aspecto les permite tener algún grado de injerencia, agencia o participación - la capacidad de actuar que es mediada por la estructura en que el individuo se inserta (Hitlin y Elder, 2007) -, por limitada que sea, en este proceso de decisión.

Al mismo tiempo, para las y los directores de la muestra, la decisión de formarse representa una especie de salto al vacío. Esto es, todas y todos los directores, sin excepción, y *ad-portas* de comenzar los programas descritos, señalan no conocer en profundidad la oferta formativa en que participarán. En algunos casos, incluso no tienen claridad si corresponde a un curso o a un diplomado, su duración u horarios, o de los contenidos que constituyen la malla curricular. Esto ocurre independientemente de la duración de la capacitación o formación a la que postulan. Resulta relevante que este desconocimiento persiste incluso a pocos días del inicio de la instancia formativa. Las y los directores muestran un conocimiento general sobre la institución formadora que impartirá el curso, y poseen una idea más bien vaga de la instancia formativa que se desprende del título del curso, pero no un conocimiento más profundo al respecto. Esto ocurre tanto entre los que señalan voluntariamente participar en la instancia formativa, como en aquellos compelidos a hacerlo.

Es relevante recordar que se trata de cursos o diplomados cortos, y no de programas más extensos o estudios de postgrado. Este hecho plantea la posibilidad de que un curso que implique un financiamiento individual, uno de mayor duración o con mayores consecuencias para la carrera profesional podrían desencadenar otro tipo de toma de decisión, así como un mayor nivel de planificación previa por parte de las y los directores. Este hecho podría interpretarse asimismo como una muestra de confianza hacia la oferta propuesta por el sostenedor. Esto es, sin saber exactamente en qué consiste la formación, debe tratarse de un programa adecuado pues es el sostenedor o autoridad quien lo disponibiliza.

2.3 Motivaciones, necesidades y expectativas para la formación continua entre las y los directores

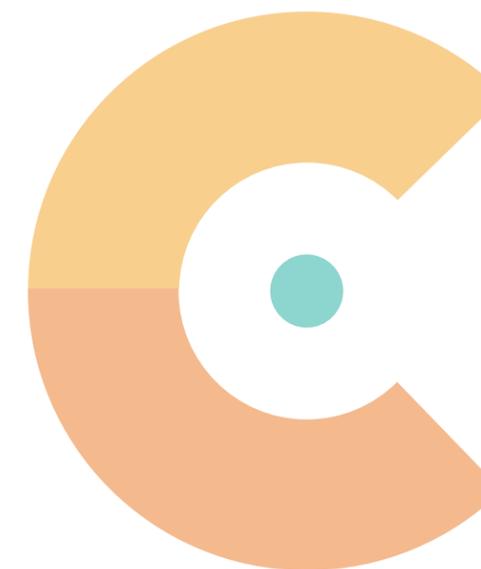
Junto a una disposición general caracterizada por un fuerte impulso por aprender y a perfeccionarse constantemente, surgen en el relato de las y los directores motivaciones más concretas relacionadas con su participación en las instancias de formación prontas a iniciar. Si bien, y en concordancia con la disposición y orientación inicial, la adquisición de conocimientos surge entre los directivos como una motivación, prevalece en sus discursos la intención de participar en programas de formación como una manera de conformar o ser partícipes de redes de apoyo, ya sean formales o informales. Esto es, más que la adquisición de contenidos, una motivación y expectativa central para las y los directores; es involucrarse en una red para compartir y recibir experiencias prácticas o de resolución de problemas cotidianos, lo que es considerado como una herramienta que se obtiene al participar en un determinado programa de capacitación. En la misma línea, existe consenso al valorar la alta preparación técnica, conocimiento práctico y experiencia de trabajo en establecimientos educacionales de quienes dictan los programas de formación.

Con todo, más allá de los contenidos, las y los directores coinciden en enumerar ciertas características que consideran posibilitan que instancias de formación continua sean exitosas, y que forman parte de sus expectativas *ad portas* a iniciar su participación. Por una parte, coinciden en señalar que esperan encontrar metodologías de trabajo prácticas más que teóricas, basadas en el trabajo colaborativo fundado en la experiencia de las y los participantes y en la resolución de problemas concretos y atingentes de las escuelas. En general, son muy críticos de los programas de formación teóricos, en tanto consideran que no se adecúan a los tiempos actuales en que la información es altamente disponible y las y los directores pueden, de forma autónoma, acceder a este tipo de conocimiento.

Por otra parte, y de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, lo que las y los directores piensan o identifican como necesario de aprender - el autodiagnóstico de necesidades -, se relaciona con aquello que ellas y ellos mismos han definido como necesario en un proceso de auto-comprensión. Esto parece estar muy determinado por la noción de

que las competencias y, por tanto, las necesidades formativas que las y los líderes requieren son amplias, diversas y en constante expansión. Dicha visión parece estar detrás de que de cualquier instancia de formación es posible aprender algo. Es así como las necesidades descritas en las entrevistas parecen ser amplias y, a la vez, difusas, tanto como las exigencias a la escuela desde la sociedad.

En otras palabras, existe un diagnóstico claro respecto a que el rol del liderazgo necesita de múltiples competencias, sin un reconocimiento específico de cuáles son, sino más bien que estas competencias son múltiples, diversas, necesarias y que, además, deben estar en constante perfeccionamiento. Si bien, hay un panorama difuso de las necesidades, hay una tendencia en las entrevistas a destacar algunas competencias y necesidades de formación más concretas que pueden ser agrupadas como: i) gestión de la dimensión socioemocional; ii) herramientas para liderar docentes; iii) gestión de la inclusión y necesidades educativas especiales; iv) habilidades de gestión en el actual contexto de crisis política y sanitaria; y v) comunicación asertiva en el manejo de personas.



3. ¿Cuáles son las principales conclusiones de este estudio?

A partir de datos cualitativos recopilados en entrevistas con directores y directoras de escuelas de distintas regiones de Chile, en el momento previo a participar en instancias de formación, es posible arribar a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se observa una fuerte motivación por aprender y a hacerlo de manera constante, participando en programas de formación, incluso, sin conocer los contenidos o la estructura de estos. En el caso de las y los directores de la muestra, ninguno ha participado en el proceso de decisión, ni de planificación y no tienen claridad respecto a cómo se llevará a cabo tal aprendizaje. De igual forma, poseen algunas nociones respecto a lo que se va a aprender, y tienen motivos más claros respecto a la importancia de ese aprendizaje, aunque esas razones son generales y difusas, y no responden a un ejercicio de diagnóstico de necesidades y competencias.
- ✓ En relación con el proceso de toma de decisión de las y los directores de la muestra frente a participar en una instancia de formación, es posible afirmar que se caracteriza por ser poco sistemático, donde el decisor acepta como buena la solución que resuelve su problema, aunque no necesariamente sea la mejor opción.
- ✓ Pese a ser instancias en las que directores y directoras participan, de manera voluntaria y la propia agencia juega un rol importante, el grado de libertad con que cuentan en este proceso de toma de decisión debe ser entendido en un marco en que el sostenedor es quien oferta y disponibiliza las oportunidades de formación. El proceso de toma de decisión de las y los directores se caracteriza por estar supeditado a las posibilidades más que a las necesidades de formación.
- ✓ Las razones para participar en una formación parecen ser difusas, altamente condicionadas por la oferta del sostenedor, pero en un panorama donde destaca el sentido de agencia del líder, o lo que se ha definido como *self-*

directivity y autonomía (Knowles, 1988). Si bien el espacio para decidir, que tienen las y los directores de la muestra, es limitado, esto es, sólo pueden decidir si aceptan o no una determinada oferta formativa, este espacio les otorga un sentido de control y agencia relevante. Esta sensación de agencia en un modelo que parece lejano y externo es lo que puede transformar, en este sistema de decisión, a un motivador externo (cumplir con la oferta o una exigencia de una autoridad) en un motivador interno (el deseo de autónomo de aprender).

- ✓ Se observa entre las y los directores, de manera muy nítida, una disposición 'abierta al aprendizaje' (Robinson et al., 2009) u orientada al aprendizaje (Sánchez, 2015). Esta disposición representa una buena noticia que, sin embargo, se ve ensombrecida frente a un sistema de diagnóstico de necesidades poco exhaustivo y de acceso a la oferta formativa muy limitado. Un sistema de este tipo supone el riesgo de que la disposición a aprender observada en las y los directores de la muestra no sea un recurso utilizado de manera eficiente.
- ✓ Las y los directores consideran que la formación es una herramienta clave, pero especialmente entendida como una posibilidad de resolución de problemas cotidianos. En la misma línea, si bien la adquisición de conocimientos surge entre los directivos como una motivación importante para aprender y participar en programas de formación, prevalece en sus discursos un interés marcado por conformar o ser partícipe de redes de apoyo, ya sean formales o informales.
- ✓ Más que en otras profesiones, es posible observar entre las y los directores un fuerte componente normativo en la línea de la formación. Frente a lo desafiante del panorama e información que reciben a diario, las y los líderes deben organizar el entorno y traducirlo en una autodefinición de liderazgo, en ciertas competencias y en necesidades formativas (Ganon-Shilon y Schechter, 2017). En otras palabras, se puede interpretar que las y los directores consideran la formación como necesaria, en tanto constituye una herramienta clave y que parece una salida frente a las múltiples demandas que se generan interna (individualmente y en la escuela) y externamente (sistema educativo y sociedad en general) al rol del líder.

¿Qué implicancias tienen estos hallazgos para el liderazgo educativo y la formación en servicio?



Los hallazgos indican que el sistema de formación de directores en Chile podría mejorar en su capacidad de diagnóstico, ya sea otorgando más espacio a las y los líderes para autoevaluar sus necesidades como permitiendo a los sostenedores ofrecer una oferta formativa más específica, más acotada y dirigida a las necesidades de cada escuela o líder escolar.



Dado que la capacidad de decidir de manera voluntaria, el sentido de agencia y la planificación son aspectos que fomentan la motivación y el compromiso con el aprendizaje en los adultos, es importante que las y los directores se involucren de manera más activa en la fase previa a su participación en los programas de formación.



Vinculado a lo anterior, es relevante que la oferta formativa emplee estrategias que busquen atender a las necesidades formativas, pero también comunicar los objetivos, enfoques y metodologías que emplearán, integrando por ejemplo instancias de diagnósticos previos, que permitan un involucramiento de sus próximos participantes en el proceso de elaboración de la formación o, al menos parte, de ella. Pudiendo subsanar con ello también, un hallazgo de lo estudiado respecto al desconocimiento inicial transversal de las y los participantes respecto a sus instancias formativas.



Si bien el interés de las y los directores por adquirir conocimiento práctico, a través de las formaciones, sigue la lógica de adquirir herramientas para la resolución de problemas cotidianos. A partir de esto, vale la pena preguntarse si sería quizás más eficiente focalizar los recursos y potenciar esfuerzos en políticas centradas en la conformación y consolidación de redes de líderes, en conocer y recibir la experiencia de pares, así como de herramientas más concretas y cercanas a la resolución de problemas diarios.



Se sugiere que las políticas se enfoquen en entregar mayores y mejores herramientas de apoyo en la gestión cotidiana del liderazgo y desalentar, con ello, el hábito de una formación que se vuelve casi rutinaria o constante. Esto último, a costa de mayores exigencias y sobrecarga a una labor ya de por sí demandante y donde es el espacio educativo el que en última instancia se resiente. Una formación en que las y los directores esperan encontrar respuestas y salidas a sus desafíos diarios, más que el aprendizaje de contenidos específicos.



No se plantea con esto que sostenedores y líderes escolares no deben perseverar en la formación continua, sino plantearlo y hacerlo de manera más espaciada, enfocada y en programas pertinentes, mejorando así, de manera efectiva, la capacidad de liderazgo y el impacto en la mejora educativa.

REFERENCIAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-técnicas-de-análisis-de-contenido-una-revisión-actualizada.pdf>
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education. Education Leadership for Social Change*. SAGE Publications.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Byrne-Jiménez, M., Gooden, M. A. y Tucker, P. D. (2016). Facilitating Learning in Leadership Preparation: Limited Research but Promising Practices. En *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 187-215, 2nd ed.). Routledge.
- Campos, F. y Luna, D. (2019). Acciones y responsabilidades de los directores escolares municipales según la normativa chilena. En *Actas Del III Congreso Internacional Sobre Liderazgo y Mejora Escolar, CILME 2019* (pp. 450-456). Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación (RILME) & Universidad Diego Portales.
- Clarke, S. y Dempster, N. (2020). Leadership learning: The pessimism of complexity and the optimism of personal agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 711-727. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787196>
- Cunningham, K. M. W., VanGronigen, B. A., Tucker, P. D. y Young, M. D. (2019). Using Powerful Learning Experiences to Prepare School Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(1), 74-97. <https://doi.org/10.1177/1942775118819672>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs. School Leadership Study. Final Report*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. y Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>
- Dempster, N., Freakley, M. y Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603120119436>
- Dempster, N., Lovett, S., Flückiger, B. y Johnson, G. (2018). Desarrollo profesional de los directivos: Un acto de permanente equilibrio. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 241-273). Ediciones Diego Portales.
- Duncan, H. E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.722561>
- Ferreira, D., MacLean, G. y Center, G. E. (2018). Andragogy in the 21st century: Applying the assumptions of adult learning online. *Language Research Bulletin*, 32(11), 10-19.
- Ganon-Shilon, S. y Schechter, C. (2017). Making Sense While Steering Through the Fog: Principals' Metaphors within a National Reform Implementation. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2942>
- Gerring, J. (2015). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, & C. Fuentes (Eds.), *Política Comparada Sobre América Latina: Teorías, Métodos y Tópicos* (pp. 79-116). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hackmann, D. G., Bauer, S. C., Cambron-McCabe, N. y Quinn, D. M. (2009). Characteristics, preparation, and professional development of educational leadership faculty. En M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 225-267). Routledge.
- Herrmann, J. W. (2017). Rational Decision Making. En *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online* (pp. 1-9). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat07928>

Hitlin, S. y Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

Huber, S. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders—Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>

Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2018). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 200-240). Ediciones Diego Portales.

Knowles, M. S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Revised edition). Cambridge Book Co.

Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G. y Wilson, P. (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6(3), 316-341. <https://doi.org/10.1177/105268469600600306>

Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. Education Schools Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED504142>

Matthews, P., Moorman, H. y Nusche, D. (2007). *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. OECD Publishing.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-13. <https://doi.org/10.1002/ace.3>

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Mitgang, L. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training. Perspective*. Wallace Foundation.

Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 83-110). Fundación Chile y CEPPE.

Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

Osterman, K. y Hafner, M. (2009). Curriculum in Leadership Preparation: Understanding Where We Have Been in Order to Know Where We Might Go. En M. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 269-318). Routledge.

Peña, J. y Sembler, M. (2022). Prácticas directivas y gestión del tiempo. Tres estudios de caso de directoras en Chile. *RLE. Revista de Liderazgo Educativo*, (2), 32-53. <https://doi.org/10.29393/RLE2-2PDPS20002>

Pont, B., Nusche, D. y Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education of New Zealand.

Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C. y López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>

Sánchez, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la educación de adultos [Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera-CEU, Elche,

España]. Repositorio institucional CEU. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragogía%20de%20Malcom%20Knowles%20teoría%20y%20tecnología%20de%20la%20educación%20de%20adultos_Tesis_Illuminada%20Sánchez%20Domenech.pdf

Taylor, D., Cordeiro, P. y Chrispeels, J. (2009). Pedagogy. En M. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 319-369). Routledge.

Tian, M. y Huber, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007-2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>

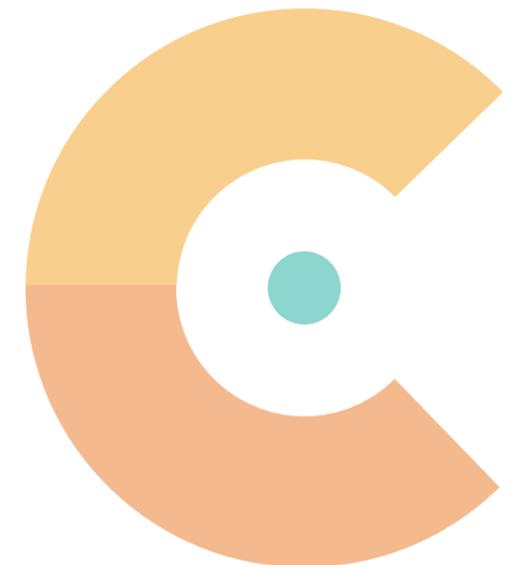
Weinstein, J., Beca, C. y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: Una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. *Horizontes y Propuestas Para Transformar El Sistema Educativo Chileno* (pp. 256-277). Ediciones Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile.

Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad En La Educación*, (44), 12-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE-Fundación Chile.

West-Burnham, J. (2009). *Rethinking educational leadership: From improvement to transformation*. A&C Black.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.



LIDERAZGO SISTÉMICO



**Liderazgo para el
Aprendizaje en Red:
Un Modelo de
Acompañamiento para el
Mejoramiento Sistémico**

Mauricio Pino Yancovic, Nicole Bustos,
Josefina De Ferrari, Camila Barria
y Valeska Durán

CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación
Universidad de Chile



1. Introducción

La evidencia internacional es abundante sobre la relevancia que poseen las redes educativas para promover el aprendizaje colectivo entre docentes y directivos, fomentar la colaboración entre establecimientos y favorecer así un mejoramiento sistémico (Azorín, Harris y Jones, 2020; Chapman y Muijs, 2013; González, Pino-Yancovic y Ahumada, 2017). Las redes educativas han sido valorizadas, especialmente, en contextos de pandemia y pos pandemia, como una forma para responder a desafíos altamente complejos (Campbell, 2020) y, también, como una alternativa para la reconstrucción de los sistemas educativos, teniendo como horizonte el desarrollo de relaciones colaborativas y de confianza entre los diferentes actores del sistema escolar (Chapman y Bell, 2020).

Una red educativa se define como una relación de, al menos, dos organizaciones que trabajan en conjunto para lograr un propósito en común (Muijs, West y Ainscow, 2010). En Chile existe una larga tradición de desarrollo de redes educativas, donde destacan los microcentros rurales y las denominadas redes temáticas, que agrupan escuelas de un mismo sostenedor, o que son acompañadas por una misma institución externa (Ávalos, 1999). En el año 2015, el Ministerio de Educación consolidó una estrategia nacional de supervisión y acompañamiento a establecimientos educativos, a través de Redes de Mejoramiento Escolar (RME). La literatura indica que estas redes, cuando cuentan con un apoyo especializado, han podido constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje entre pares (Mellado et al., 2020).

También, se ha identificado que las RME pueden ser un aporte para el desarrollo de capital profesional de los establecimientos educativos, especialmente, en aquellos clasificados por la Agencia de la Calidad como "Insuficientes" y que colaboran con otros en diferentes categorías de desempeño (Pino-Yancovic et al., 2019). Más recientemente, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) han conformado redes educativas colaborativas para generar aprendizajes entre los integrantes de las comunidades educativas, fomentar el trabajo en conjunto y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa (DEP, 2020). Estas redes han sido valoradas positivamente por los establecimientos educativos que las conforman y las visualizan como una oportunidad de desarrollo profesional para sus participantes (Uribe et al., 2019).

Si bien las RME y las redes de los SLEP presentan importantes beneficios para sus participantes, también se han identificado debilidades y falencias relevantes para ser abordadas. Ahumada et al. (2020), han detectado que los propósitos de las RME no

siempre son claros y compartidos entre sus participantes. A su vez, quienes las coordinan sólo, excepcionalmente, monitorean sus resultados (Pino-Yancovic et al., 2020). En el caso de los SLEP, se ha visualizado que algunas redes son coordinadas desde un enfoque vertical y jerárquico, lo que no ha permitido que se articulen apropiadamente con los intereses, expectativas y desafíos de sus participantes (González et al., 2020). En ambos estudios, se argumenta que las estrategias de desarrollo e innovación en red requieren de una propuesta clara y explícita para dar sustentabilidad y escalabilidad a las redes educativas que presentan un buen funcionamiento, de modo que los territorios puedan beneficiarse de las innovaciones que se desarrollan territorialmente en red, bajo un enfoque de mejoramiento sistémico (Ahumada et al., 2020; DEP, 2018; Pino-Yancovic et al., 2019).

En el presente documento se describe un modelo de acompañamiento a redes educativas y sus acciones de escalabilidad, con la intención de contribuir con una propuesta que pueda ser utilizada en otras iniciativas de acompañamiento a redes educativas que busquen un mejoramiento sistémico. Este modelo de acompañamiento y las acciones de escalamiento se basan, por una parte, en la experiencia y aprendizajes en la implementación de un proyecto de acompañamiento a redes educativas, que comenzó su trabajo con cuatro redes educativas durante el año 2021 y que culminará con 16 redes el año 2024. Cada red participa durante dos años en el proyecto y, la implementación del mismo es aprovechado como una experiencia de aprendizaje para fortalecer su escalamiento (Bryk et al., 2015). Además, la propuesta se basa en una revisión de la literatura, donde se indican recomendaciones para dar sustentabilidad a proyectos e innovaciones educativas (André y Pache, 2016; Clarke y Dede, 2009; Coburn, 2003). Con ello, se busca difundir tanto el modelo que se ha implementado, como sus acciones de escalamiento, de modo que pueda ser utilizado por otras instituciones que busquen fomentar la colaboración y el aprendizaje entre establecimientos educativos a un nivel sistémico.

El documento se organiza de la siguiente manera: Primero, se presenta el **modelo de acompañamiento a redes educativas Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR)**. Luego, se realiza una breve **descripción del proyecto** implementado durante el año 2021 y 2022. Finalmente, se describen las **acciones de escalamiento** implementadas durante el año 2022, basado en cuatro componentes identificados en la literatura especializada (profundidad, sustentabilidad, difusión y apropiación).

2. Liderazgo para el Aprendizaje en Red

La experiencia de desarrollo de redes educativas enfatiza que el trabajo colaborativo en red requiere, especialmente en sus inicios, de facilitadores externos, coordinadores o asesores que puedan orientar y guiar su trabajo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Las investigaciones sobre las RME y de las redes educativas de los SLEP, destacan que quienes las lideran requieren el desarrollo de capacidades específicas para lograrlo (Ahumada et al., 2020). A su vez, estos estudios indican que las redes requieren de una metodología clara de trabajo que permita facilitar actividades colaborativas entre los establecimientos que las conforman. Especialmente, se ha hecho necesario elaborar modelos que puedan guiar a quienes lideran el trabajo en red, con el propósito que las redes educativas logren afectar las prácticas de los directivos y docentes. Estas prácticas deben ser valiosas para que los centros educativos promuevan el desarrollo integral de todas y todos sus estudiantes (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

Considerando el contexto de desarrollo de redes educativas en Chile, el modelo de acompañamiento a redes educativas "*Liderazgo para el Aprendizaje en Red*" (LAR), que se presenta en este documento, se basa en una versión previa realizada por el Centro de Liderazgo Líderes Educativos (Pino-Yancovic et al., 2019), focalizada en el desarrollo de estrategias efectivas de trabajo en red (Araneda y Haramoto, 2017). Por otro lado, se nutre con el trabajo realizado por el Centro de Liderazgo CEDLE, donde se define el rol del "amigo crítico" como un papel clave para favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional en red (Mellado et al., 2020). El modelo de acompañamiento a redes educativas está compuesto por las siguientes dimensiones: **Propósito nuclear, liderazgo en red** (que incluye las dimensiones de **colaboración profunda, confianza y corresponsabilidad**), **desarrollo de capital profesional y profundidad**. En la figura N°1, que se encuentra a continuación, se presenta un esquema con la estructura y lógica de funcionamiento de este modelo:

Figura n°1. Liderazgo para el Aprendizaje en Red.



Fuente: Elaboración propia.

La primera dimensión de este modelo es el **propósito nuclear**, la cual estructura el trabajo que realiza una red educativa. Para que el trabajo en red pueda orientarse adecuadamente requiere contar con acciones y metas compartidas por los integrantes, para lo cual deben elaborar un propósito en conjunto y revisarlo periódicamente. El propósito debe ser claro y específico, relacionado con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Pino-Yancovic et al., 2019; Provan y Kenis, 2008). En algunas ocasiones, las redes se conforman en torno a un propósito nuclear que puede ser definido externamente, pero en otras, su conformación es previa a la definición del propósito (Ahumada, Fernández y Pino-Yancovic, 2020). En cualquier caso, se requiere de procesos de liderazgo al interior de la red para definir, actualizar y concretar explícitamente la definición de dicho propósito.

La dimensión denominada **liderazgo en red** alude a los procesos de liderazgo que tienen lugar en la red. Por un lado, los participantes de las redes pueden ir asumiendo, paulatinamente, roles de liderazgo formales e informales, en los cuales logren consolidar el propósito de la red y facilitar procesos de colaboración, confianza y corresponsabilidad, por medio de la planificación y coordinación de las actividades de la red. Por otro lado, en la medida en que los participantes se involucren en su red y amplíen su capital profesional, pueden lograr que la red como colectivo ejerza liderazgo. Este liderazgo en red puede ser hacia arriba (políticas y autoridades nacionales y locales), hacia el lado (de manera distribuida entre establecimientos de la red) o hacia abajo (al interior de cada escuela, transformando prácticas docentes) (Pino-Yancovic et al., 2020).

El liderazgo en red requiere el desarrollo de habilidades genéricas y específicas. Las habilidades de liderazgo en red genéricas aluden a la regulación intrapersonal (como el autocontrol y la flexibilidad) y la vinculación interpersonal (que se traduce en ser capaz de animar la participación de distintas personas y cuidar las buenas relaciones humanas) (Herman y Collins, 2018). Las habilidades específicas que requiere el liderazgo en red se vinculan al manejo de grupo (Butler et al., 2011), para lo cual se requiere el desarrollo de la habilidad de la escucha activa y habilidad reflexiva para realizar críticas constructivas asertivas. En este modelo, estas habilidades se agrupan bajo el rol del "**amigo crítico**". El término "amigo crítico" refiere a la doble función de los líderes de la red, como "amigos" (cercaños y confiables) y, al mismo tiempo, como "críticos" (que mantienen una actitud abierta y cuestionadora). Así, el amigo crítico ayuda a los distintos actores educativos que trabajan en red a identificar "puntos ciegos", concepciones erróneas y perspectivas alternativas frente a sus propias creencias (Gurr y Huerta, 2013). Este rol también supone una habilidad de quien lidera la red educativa para generar un vínculo respetuoso, basado en la horizontalidad y la confianza, permitiendo que pueda recabar información sobre los eventos que acontecen en una red y por qué ocurren (Huerta, 2014).

Al interior de la dimensión de liderazgo, se incluye la **colaboración profunda** junto a la **confianza y corresponsabilidad**. Respecto a la primera, este modelo plantea que un buen liderazgo en red impulsa el desarrollo de actividades colaborativas, las cuales son la esencia de las redes. La colaboración es un proceso en el que dos o más personas intercambian activamente experiencias, conocimientos y prácticas, lo cual implica compromiso de parte de los participantes y su involucramiento con el propósito de la red. Existen diferentes niveles de profundidad de la colaboración, yendo desde lo más superficial a la más profunda: asociación entre participantes, colaboración emergente sólo para abordar situaciones extraordinarias, colaboración sostenida en el tiempo

y colegialidad, donde quienes además de intercambiar conocimientos de manera cotidiana, han construido una identidad colectiva como miembros de su red (Duffy y Gallagher, 2017; Little, 1990). Este modelo apunta a desarrollar la colaboración en un sentido profundo, en la cual los integrantes de la red colaboren regularmente y con un sentido de compromiso e identidad compartida.

El segundo elemento que moviliza el liderazgo, es la **confianza y la corresponsabilidad** de sus integrantes para alcanzar resultados de manera conjunta. Las redes requieren desarrollar confianza en sus profesionales, reconociendo sus capacidades e integridad. La corresponsabilidad alude a cómo se asumen y cumplen los acuerdos tomados por la red, basado en el principio de que el trabajo en red es una actividad pública y auditable (mejorable) (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

Luego, como un efecto esperado del trabajo de la red, se presenta la dimensión de **desarrollo de capital profesional**, que incorpora de manera interdependiente el capital humano, capital social y capital decisional (Shirley, 2016). El capital humano se refiere a los conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas como participante de una red educativa. El capital social alude a la capacidad que existe en una red para que sus integrantes desarrollen relaciones de confianza, cooperación y reciprocidad. El capital decisional se manifiesta en el desarrollo de autonomía de las y los participantes de una red para tomar decisiones relevantes sobre la red, vinculadas a su desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

El capital profesional es relevante para el mejoramiento de las prácticas docentes. Nolan y Molla (2017), plantean que los educadores que desarrollan su capital profesional tienen conocimientos más sólidos y seguridad sobre su propia práctica. Estos profesionales tienden a buscar activamente oportunidades de aprendizaje y cuestionan, de manera constructiva, su propia práctica y la de los demás. Esto, a su vez, enriquece el aprendizaje de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2012; Demir, 2021).

Finalmente, se encuentra la dimensión de **profundidad**, que refiere a cómo una red educativa impacta en la vida de los y las estudiantes de los centros escolares que integran la red (Pino-Yancovic y Bruna, 2020). Ello, supone que el desarrollo de capital profesional en la red se despliega como prácticas educativas concretas en los establecimientos educativos. En las reuniones de la red, estas prácticas son objeto de reflexión y análisis para ir refinándolas y ajustando al contexto.

En la lógica de este modelo, se espera que el proceso de acompañamiento contribuya a la definición de un propósito claro y compartido, involucrando una interdependencia entre sus miembros (Armstrong y Ainscow, 2018). Luego, en la dimensión del liderazgo en red, quienes acompañan a la red educativa despliegan sus habilidades de amigo crítico, fomentando actividades de colaboración basadas en la confianza, generando una responsabilidad compartida sobre los procesos y resultados de la red. Es este trabajo el que permite fortalecer el capital profesional de los participantes de la red, quienes usan el capital humano, capital social y capital decisional que han fortalecido en la implementación de acciones en sus establecimientos educativos. Es la transferencia a la práctica lo que posibilita que la estrategia de redes contribuya a la mejora de los centros escolares que las conforman.

El modelo de acompañamiento Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR) se ha implementado desde el año 2021, en el contexto de un proyecto de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo, involucrando a coordinadores de Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. El rol de coordinadores de red es ocupado por diversos profesionales del sistema, tales como supervisores del Ministerio de Educación, jefes técnicos de Direcciones de Educación Municipal, directivos escolares e, incluso, docentes de aula. Este rol de coordinación también se denomina como facilitador en los Servicios Locales de Educación Pública, y se caracteriza por que los profesionales tienen la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar las acciones en sus redes educativas. Algunas redes tienen a un solo coordinador, otras funcionan con duplas de trabajo y, en algunas, existen equipos de coordinación conformadas por tres o cinco personas.

La implementación del modelo ha contemplado el compromiso, durante dos años, de coordinadores de 6 redes escolares que han generado acciones enfocadas en su red. El proyecto se estructuró con base a tres pasos por año, los cuales se describen a continuación:

PASO 1: PREPARACIÓN PARA EL ACOMPAÑAMIENTO

En la experiencia realizada el año 2021, los participantes se focalizaron en una o dos de las siguientes dimensiones: propósito nuclear, liderazgo, confianza y corresponsabilidad, y colaboración profunda. Al abordar estas dimensiones, se espera que su mejoramiento incida positivamente en el desarrollo del capital profesional y en la profundidad de las redes educativas acompañadas.

Para guiar en la selección de la dimensión, se realizó un análisis teórico-práctico del funcionamiento de la red educativa. Como criterio de selección de la dimensión, se les solicitó a los participantes que identificaran una dimensión que, estratégicamente, podría ser de interés para fortalecer, o una en que consideraran que existen debilidades relevantes para mejorar.

PASO 2: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

Luego de que identificaron una de las dimensiones del modelo, se orientó a los participantes en un diagnóstico sobre el funcionamiento de la red, en el que incorporaron a los integrantes de su red. Aquí, se profundizó en la dimensión seleccionada y, así, se consiguió contrastar la visión que los coordinadores tienen de la red, donde realizan su acompañamiento, de aquella que tienen los

integrantes de la red. Para facilitar el trabajo de los coordinadores y aprovechar herramientas disponibles para monitorear redes educativas, se facilitó el "Cuestionario de Funcionamiento de Redes Escolares"¹, elaborado por el Centro Líderes Educativos el año 2018 (Pino-Yancovic et al., 2019).

PASO 3: APRENDIZAJES Y PROYECCIÓN

Finalmente, se preparó un taller, en conjunto con los coordinadores, para que puedan realizar un proceso una socialización y análisis de los resultados del cuestionario con los participantes de la red. Dicho taller estuvo focalizado en promover la participación y reflexión conjunta sobre los datos generados por el cuestionario, junto a los integrantes de la red, presentando los resultados obtenidos en cada dimensión y analizando las incidencias obtenidas. De esta manera, cada coordinador presentó en una reunión de red los resultados obtenidos, pidiendo a los integrantes de la red su percepción y análisis de los porcentajes obtenidos, como así también, el nivel de acuerdo o desacuerdo obtenido en cada dimensión. Lo anterior, tenía como objetivo analizar los datos cuantitativos a la realidad de la red, específicamente, en la percepción de los resultados finales. Asimismo, los coordinadores evaluaron los resultados de la socialización y proyectaron estrategias para el siguiente año.

El año 2022, en el segundo año de implementación del modelo, los participantes iniciaron un nuevo ciclo de tres pasos, cada una de ellas exige acciones basadas en los resultados del año anterior. En este sentido, el Paso 1: "Preparación para el acompañamiento", consiste en explorar posibles estrategias de acompañamiento a realizar con base al análisis generado en la indagación del primer año de implementación. El paso 2: "Implementación de estrategias", incluye el diseño y generación de acciones con la red, que permitan el fortalecimiento de la dimensión explorada. Finalmente, el Paso 3: "Aprendizajes y proyección" consiste, al igual que el año anterior, en evaluar los resultados de las acciones realizadas y proyectar estrategias a futuro con la red.

Durante la implementación del modelo, todos estos pasos han sido orientados por el equipo facilitador del CIAE-IE. Para esto, se abordan elementos teóricos y prácticos en distintas instancias, orientadas a fortalecer las capacidades y habilidades para el acompañamiento a redes educativas. Específicamente, se realizan las siguientes actividades:

- **Talleres sincrónicos:** Se realizaron 6 en el año 2021, de dos horas de duración. En ellos, se entregaron contenidos teóricos y prácticos a los participantes, y se dieron instancias para que compartan sus experiencias y aprendizajes, fomentando la colaboración y el diálogo profesional entre ellos. Entre los temas abordados se encuentran las dimensiones de las redes efectivas, el diseño de acciones de indagación, metodologías de mejoramiento de las dimensiones de red, planificación y evaluación de actividades de mejora de las dimensiones, sistematización y análisis de datos, metodología de amigo crítico, habilidades de facilitación de red y estrategias para su desarrollo.

¹ Para acceder al cuestionario, puedes ingresar al siguiente enlace:

 <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/un-modelo-para-el-acompanamiento-a-redes-escolares-herramientas-y-estrategias/>

- **Tutorías entre sesiones:** Corresponde a reuniones sincrónicas, que realiza el equipo facilitador CIAE-IE con los coordinadores de cada red que participan en el proyecto, para dar un apoyo específico a sus acciones. De acuerdo a las posibilidades y características de cada red, opcionalmente participan de manera regular autoridades locales, ya sea sostenedores o supervisores ministeriales, para contribuir a su involucramiento en el quehacer de sus redes.
- **Reuniones con autoridades locales:** Ocasionalmente, se realizan reuniones con las autoridades locales, con el fin de resguardar su apoyo a la participación de los coordinadores en el proyecto, que es indispensable para su realización. En esa variante, se busca activamente asegurar las condiciones necesarias para el funcionamiento de la red y resguardar la coherencia con los objetivos que estas autoridades han proyectado para el territorio.
- **Actividades entre sesiones:** Corresponden a acciones asincrónicas que cada participante del proyecto realiza autónomamente en relación al proyecto, tales como, lecturas teóricas sobre redes y habilidades de acompañamiento, sistematización de experiencias, visitas de observación a reuniones de otras redes y planificación de acciones. Estas actividades son de carácter voluntario y se espera que los coordinadores las realicen en la medida en que les son útiles para implementar sus acciones con la red.
- **Sesiones de red:** Son las sesiones de red planificadas y, a menudo, dirigidas por sus coordinadores en cada territorio. En ellas, los coordinadores realizan acciones de indagación, implementación de estrategias o socialización de resultados, de acuerdo a las necesidades acordadas en las sesiones sincrónicas. El equipo facilitador CIAE-IE participa en algunas de ellas, previo acuerdo con los coordinadores de red, con el fin específico de observar y retroalimentar la implementación de la estrategia observada y el despliegue de habilidades de amigo crítico que han sido desarrolladas en el proyecto.
- **Bitácora de acompañamiento a redes²:** Esta bitácora guía, facilita y organiza el trabajo de acompañamiento a la red. Es un documento digital, que contiene secciones teóricas, de reflexión y ejercicios prácticos donde los coordinadores pueden registrar sus avances para la implementación del modelo.

Considerando que esta iniciativa implica aumentar la cantidad de redes educativas, que participan del proyecto cada año, en este documento presentamos las acciones de escalamiento que se han implementado durante el segundo año de trabajo y que se continuarán desarrollando en los siguientes años de duración del proyecto.

² Para acceder a la bitácora, puedes ingresar al siguiente enlace:

 <https://www.celider.cl/recurso/bitacora-de-acompanamiento-a-redes-proyecto-de-acompanamiento-a-redes-c-lider/>

4. Acciones de Escalamiento

Hartmann y Linn (2008) señalan que la escalabilidad de un proyecto implica expandir a un mayor número de personas y adaptar proyectos educativos al territorio. En este sentido, señalan que el mayor desafío de las innovaciones, especialmente en educación, consiste en que a medida que se incorporan nuevas personas a un proyecto, el trabajo que ya se ha realizado con quienes comienza una innovación se mantenga en el tiempo con agencia y apropiación local. Es decir, que las innovaciones sean sustentables.

A diferencia de otras áreas, la escalabilidad de proyectos educacionales es bastante difícil debido a la diversidad de dimensiones, niveles y contextos involucrados. Por ello, este modelo de acompañamiento a redes, Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), contiene acciones de escalamiento con base al trabajo de Coburn (2003) y Clarke y Dede (2009). Pese a que los autores plantean que estas dimensiones son procesos que pueden ejecutarse simultáneamente y están interrelacionados entre sí, en el caso de la implementación de este modelo de acompañamiento a redes educativas, se observa un cierto orden de inicio, debido a que el escalamiento depende de la sustentabilidad lograda. Es decir, del nivel de apropiación de los coordinadores de la red al modelo de Liderazgo para el Aprendizaje en Red. A continuación se presentan las dimensiones:

- A Apropiación:** Corresponde a cuando las instituciones educativas asumen como propio un cambio o innovación, profundizando y difundiendo estas nuevas prácticas. Considera el ajuste de la innovación, donde se revisan, cambian y modelan, de acuerdo con el contexto propio y sus transformaciones.
- B Profundidad:** Refiere a los cambios profundos de las prácticas de la escuela, creencias de los docentes, interacciones o principios pedagógicos. Cuando la implementación de proyectos educativos va más allá de acciones superficiales, se favorece la sostenibilidad de su ejecución. En este sentido, para generar una escalabilidad en donde se amplíe la cantidad de redes involucradas, aquellas que ya implementan la iniciativa en cuestión, deben ser capaces de mantener las acciones por sí solas. La profundidad contribuye a este cometido.
- C Sustentabilidad:** Corresponde al desarrollo de condiciones y estrategias que permiten mantener los cambios en un territorio por períodos extensos de tiempo. En el caso de las redes educativas, la sustentabilidad depende de elementos estructurales como la gobernanza, la distribución y claridad de roles, recursos materiales, autonomía de la red y respaldo institucional de las mismas, así como del desarrollo de elementos relacionales como la confianza y la colaboración que sustente el trabajo en red a largo plazo.

- D Difusión:** Se basa en la propagación de una innovación, lo que implica dar cuenta de la implementación del modelo mediante notas técnicas (como el presente documento) y también a través de talleres o actividades que permitan que más instituciones y redes educativas se familiaricen con el modelo.

Por otro lado, la literatura diferencia entre distintos tipos de escalamiento. El **escalamiento exponencial**, que se enfoca en mejorar los procesos actuales con el fin de incrementar el impacto en los beneficiarios de un cambio o innovación. Este tipo de escalamiento centra los esfuerzos en profundizar la implementación en curso, para ir más allá de cambios superficiales. El **escalamiento transversal**, se centra en difundir y compartir las innovaciones desarrolladas con otros actores, por lo que requiere del apoyo de un sistema que favorezca la transferencia de conocimientos. Este escalamiento, contempla tanto el traspaso de información y materiales concretos, como también el compartir y favorecer en otros reflexiones y capacidades desarrolladas por los participantes. Finalmente, se encuentra el **escalamiento ampliado**, que se concentra en el desarrollo de estructuras y procesos organizacionales que mejoren o hagan más eficientes las operaciones, a fin de llegar a nuevos beneficiarios aún no atendidos. En el caso de las redes educativas, se podría considerar la inclusión de los sostenedores de las escuelas que las conforman (André y Paché, 2016).

De acuerdo con Clarke y Dede (2009), el cambio educacional es dinámico y no lineal, e involucra diversos niveles, jerarquías y estructuras. A su vez, cada nivel presenta complejidades y los procesos de cambio se dan en tiempos diferentes. Los sistemas complejos están caracterizados por la presencia de diferentes ciclos de interacciones y retroalimentaciones, no hay una relación causal simple. Es por ello que las acciones de escalamiento que se han implementado se proponen desde un enfoque multidimensional y flexible.

Glennan et al. (2004), sostiene que un proceso exitoso de escalamiento debe ser interactivo, involucrando centros educativos, docentes, instituciones sociales y universidades. Esto permite establecer relaciones que continúen a lo largo del tiempo. Por ello, estas acciones de escalamiento suponen que serán revisadas por los diversos actores durante su implementación y, en consecuencia, algunas de sus etapas podrían ser mejoradas. A continuación, y con base a la revisión conceptual realizada, se organizan las acciones de escalamiento implementadas en 3 componentes:

-  **1 Escalamiento exponencial** para la profundidad y sustentabilidad de la implementación del modelo.
-  **2 Escalamiento transversal** para la inclusión y apropiación del modelo por nuevas redes.
-  **3 Escalamiento ampliado** para la difusión y generación de condiciones que expandan el modelo.



Escalamiento exponencial para la profundidad y sustentabilidad de la implementación del modelo

Este primer componente se vincula al desarrollo del capital profesional de los coordinadores que participan del proyecto, abordando las dimensiones de profundidad y sustentabilidad (Coburn, 2003). Las posibilidades de escalamiento están asociadas a que las actividades del proyecto puedan afianzarse y ser sostenibles, es decir que puedan desarrollarse independientemente al proyecto donde están participando actualmente los coordinadores. Por ello, este proyecto considera líneas estratégicas de trabajo, que se analizan con los participantes para la instalación de capacidades, que fomenten la apropiación y sostenibilidad de las prácticas colaborativas que se trabajan en los talleres y que, luego, se espera sean implementadas autónomamente por los coordinadores en sus redes educativas.

Específicamente, el desarrollo de capacidades de este proyecto se sustenta en el modelo de acompañamiento descrito previamente. El cual guía, metodológica y teóricamente, el trabajo que se espera que se realice en las redes. Los talleres son fundamentalmente prácticos y reflexivos, intentando con ello apuntalar el desarrollo de capacidades para que sean sustentables en el tiempo.

Cada taller es evaluado por los participantes y, también, las redes en las que participan los coordinadores son monitoreadas a través de un cuestionario implementado por C Líder, focalizado especialmente en el desarrollo de capital profesional. Este cuestionario se aplica a los participantes de las redes cada año, y debería permitir identificar si estas redes mejoran su funcionamiento durante la implementación de los talleres y una vez que estos hayan finalizado.

A su vez, las acciones que se implementan durante la ejecución del proyecto son sistematizadas, a través de una bitácora que orienta el trabajo de acompañamiento. Durante la implementación del proyecto, también se realiza un apoyo para el desarrollo de habilidades para el acompañamiento a redes, donde se apoya metodológicamente para la aplicación de instrumentos y se facilitan procesos reflexivos sobre sus resultados. Además, existe un apoyo en las sesiones para que los coordinadores analicen sus habilidades de "amigo crítico", de modo que puedan posicionarse desde este rol en sus redes educativas.



Escalamiento transversal para la inclusión y apropiación del modelo por nuevas redes

El escalamiento transversal se centra en difundir y transferir nuevas prácticas a otros actores. En este caso, a otras instituciones y/o redes educativas. Este escalamiento implica incluir nuevas redes al proyecto, lo que no se reduce simplemente a "sumar" nuevas redes, sino a que, efectivamente, se hagan parte del proyecto. Estas acciones de escalamiento suponen que existe un actor intermedio comprometido en promover que este modelo pueda implementarse en nuevas redes. Por lo tanto, se espera que quien utilice esta propuesta considere un equipo que facilite la inclusión de nuevas redes, a medida que las que ya han participado desarrollen mayor agencia para continuar con su trabajo.

La incorporación de nuevos participantes permite que más redes conozcan y apliquen el nuevo modelo de acompañamiento y, por tanto, más escuelas puedan obtener beneficios de las acciones realizadas. Este trabajo se realiza fortaleciendo el modelamiento de actividades de quienes ya han participado durante un año en el proyecto e incorporando participantes de nuevas redes para que, con su nueva visión, contribuyan en generar reflexiones de quienes ya han estado durante un año desarrollando capacidades sobre el modelo de acompañamiento.

En la práctica, en las sesiones sincrónicas y en la implementación de acciones, los participantes que cursan su segundo año comparten sus proyectos de acompañamiento, destacando los desafíos que han enfrentado y cómo los han superado. Aquellas personas que se integran podrán aprender de la experiencia previa de los participantes del primer año, además de reconocer y retroalimentar las habilidades de acompañamiento en sus pares. En estas instancias se refuerzan las habilidades del "amigo crítico", dado que se espera que quienes se suman al proyecto puedan ocupar este rol para generar reflexiones en quienes ya llevan un año en él.

A medida que se incorporan más redes educativas, se espera una mayor diversidad de experiencias y características que nutrirán la reflexión entre pares. De esta manera, la expectativa es que quienes llevan un año, durante su segundo año se apropien aún más de la experiencia de implementar el modelo de acompañamiento a sus redes y, a su vez, sean actores clave para la incorporación de nuevos participantes al proyecto.



Escalamiento ampliado para la difusión y generación de condiciones que expandan el modelo

Una de las grandes debilidades para el desarrollo de redes educativas son las condiciones estructurales del sistema para que estas sean sustentables en el tiempo. Cuando no hay una estructura política y técnica en los territorios, las redes educativas pueden aparecer y desaparecer en pocos años (Pino-Yancovic et al., 2020). Este es un problema grave, especialmente, en aquellas redes que invierten tiempo y energía de los profesionales en proyectos de redes que requieren de dos o tres años para lograr sus propósitos, que por cambios administrativos y visiones centralizadas cambian la estructura y participantes de una red, sin considerar la visión de los propios miembros de la red, afectando así el desarrollo del capital profesional en los territorios.

Esta dimensión del escalamiento supone que se desarrolle una adecuada estructura en los territorios para que las redes educativas sean valiosas, tanto para líderes intermedios, que tienen influencia en la implementación de las políticas educativas a nivel territorial, como en los profesionales y las escuelas que las conforman (Ahumada et al., 2020). Por esta razón, es que este proyecto involucra, activamente, a líderes intermedios, tanto del Ministerio de Educación, como de los sostenedores -ya sean municipales o Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La incorporación de estos profesionales, que representan y tienen un rol clave en sus redes, permite coordinar y hacer sinergia entre la implementación del modelo de acompañamiento, con las agendas técnicas de administración local. Con ello, se busca que exista una gestión integral y alineada con los objetivos de las distintas partes involucradas.

5. Conclusiones

En relación a lo anterior, este proyecto considera a Supervisores Técnico Pedagógicos del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) del Ministerio de Educación y coordinadores de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico de los SLEP, como integrantes activos de la iniciativa, así como también a profesionales de las Corporaciones o de los Departamentos de Administración de Educación Municipal. Estas instituciones tienen modelos de desarrollo de capacidades específicos y responden a políticas nacionales, por lo tanto, se busca que este proyecto nutra y complemente otras iniciativas, sin pretender reemplazarlas. Estos profesionales tienen un vínculo directo con el proyecto, algunos de ellos asisten a los talleres sincrónicos y todos están involucrados en las actividades del modelo de acompañamiento. A su vez, en los casos de los profesionales que no pueden participar del curso, por otros compromisos que desarrollan en su territorio, si participan formalmente del proyecto asistiendo a reuniones de planificación, análisis e implementación de las actividades de éste.

El rol del líder intermedio es relevante para dar sustento y validez al proceso de acompañamiento a las redes, en especial, cuando éstas aún tienen poca autonomía entre sus participantes. Además, experiencias internacionales indican que la participación y respaldo de las autoridades locales aumenta la motivación y participación de los integrantes de las redes (Bell y Donaldson, 2021). Su participación también es valiosa dado que, al visibilizar el proyecto con las autoridades locales, pueden identificar a los coordinadores de las redes como representantes o embajadores del modelo de acompañamiento y del trabajo colaborativo en el territorio. La incorporación activa de quienes pueden incidir en las acciones de una administración local aumenta la posibilidad de que los integrantes de estas redes puedan difundir sus acciones a otras escuelas de la localidad.

La incorporación de agentes intermedios también es una oportunidad para fomentar la colaboración entre establecimientos, autoridades y entre líderes intermedios de distintas localidades. Para esto, se han considerado en el proyecto actividades conjuntas entre las autoridades locales que participan, que contribuyan a enriquecer el trabajo que cada uno realiza en su territorio y, a la vez, pueda ser presentado en talleres de difusión.

Por otro lado, este componente de la escalabilidad también implica diseñar talleres y divulgar los resultados del proyecto en distintas instancias, como esta nota técnica. La intención es difundir el modelo de acompañamiento y posicionar este trabajo para que sea utilizado por otros profesionales que lo requieran. En esta dirección, este proyecto también contempla realizar talleres de difusión con agentes relevantes para las redes educativas, como supervisores técnicos pedagógicos del MINEDUC y profesionales de los SLEP. A su vez, esta iniciativa contempla presentar sus resultados en encuentros con otros centros de liderazgo, universidades e instituciones educativas, para reflexionar sobre el modelo, su implementación y posibles aplicaciones en otros territorios.

Finalmente, las herramientas y documentos de este proyecto pueden ser útiles para quienes desean implementar el acompañamiento a otras redes educativas. El desarrollo de mecanismos sencillos, pero eficientes, de planes e instrumentos de sistematización, monitoreo y evaluación de resultados, se ha recomendado para transferir y escalar un proyecto educativo.

En este informe se ha descrito el modelo de acompañamiento Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), sus principales dimensiones y las acciones de escalamiento, las cuales se han agrupado en componentes que se han identificado en la literatura sobre innovaciones en educación. Un elemento clave que se destaca en este documento, para el desarrollo de este tipo de iniciativas, es la relevancia que tiene que estas innovaciones consideren un fuerte vínculo institucional y político con los territorios, ya que se requiere fortalecer el modelo diseñado y que se expanda en los territorios, generando condiciones para la incorporación de nuevas redes.

Por otro lado, en la literatura, se ha identificado que un proceso exitoso de escalamiento debe adaptarse a las circunstancias, frente a las nuevas situaciones que vayan emergiendo y desarrollar una secuencia de actividades que pueda ajustarse en la medida que los actores lo vayan necesitando (Glennan et al., 2004). Esto, conlleva el desafío de ser flexibles, sin perder la calidad y la pertinencia de las actividades programadas. Por ello, el modelo de Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), que se ha presentado en esta nota técnica, no está diseñado en etapas que se ejecuten de manera rígida, sino más bien en dimensiones que se articulan mutuamente, donde hay algunos pasos generales que permiten orientar la acción.

Con la pandemia, se ha visualizado la emergencia de situaciones no previstas, ligadas al retorno presencial a las escuelas, especialmente, con altas problemáticas socioemocionales que han afectado la convivencia escolar. Evidentemente, esto afecta el normal funcionamiento de las tareas que realizan los coordinadores de las redes educativas y las demandas que tienen los establecimientos para abordar estos desafíos. Por lo tanto, en la implementación de este modelo, además de flexibilizar los procesos, durante las sesiones sincrónicas se han incluido actividades que promuevan la contención y el bienestar de los participantes.

El escalamiento de un proyecto requiere facilitar procesos de reevaluación y aprendizaje continuo a lo largo del tiempo. Se requiere de espacios y tiempo para explicitar las miradas, expectativas y logros que los participantes del proyecto visualizan -o no- en sus redes. Por este motivo, este proyecto contempla la aplicación de instrumentos que generen evidencia sobre el funcionamiento de las redes educativas y, a su vez, sean una fuente de información más para las reflexiones que se realizan en los talleres donde se trabaja el modelo de acompañamiento.

La construcción de culturas de colaboración en las redes escolares aún es una propuesta de cambio cultural, respecto a una forma de trabajo que ha estado fuertemente influenciada por mediciones estandarizadas externas y por la competencia por matrícula de los establecimientos educativos. En este sentido, la creación de redes escolares, por sí mismas, y su acompañamiento, no es suficiente para sostener un mejoramiento sistémico. Para que este modelo de acompañamiento sea escalado exitosamente, también es relevante que se vea acompañado de políticas educativas que tengan como horizonte el desarrollo de capacidades territoriales, con foco en fortalecer la solidaridad y el mejoramiento con base a la colaboración entre líderes educativos y docentes.

- Ahumada, L., Fernández, M. B. y Pino-Yancovic, M. (2020). Claves para redes sustentables en Chile. En L. Ahumada, M.B. Fernández, A. González y M. Pino-Yancovic (Eds). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. Santiago, Chile: RiL Editores.
- Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M. y González, Á. (2019). Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. Informe Técnico N° 1. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- André, K. y Pache, AC. (2016). From Caring Entrepreneur to Caring Enterprise: Addressing the Ethical Challenges of Scaling up Social Enterprises. *Journal of Business Ethics* 133, 659–675. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2445-8>
- Araneda, P. y Haramoto, K. (2017). Modelo de trabajo para Redes de Mejoramiento Escolar. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Armstrong, P. y Ainscow, M. (2018). *School-to-school support within a competitive education system: views from the inside*. Abstract from International Congress for School Effectiveness and Improvement.
- Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño.” 28 - 31 de Junio, San José, Costa Rica.
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a Distributed Perspective on Leading Professional Learning Networks, *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111–127. DOI:10.1080/13632434.2019.1647418.
- Bell, I. y Donaldson, G. (2021). Creating a learning system: possibilities and challenges. In: Chapman, C. and Ainscow, M. (eds.) *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge: Abingdon, Oxon: New York, NY, pp. 157-170. doi:10.4324/9781003128359-9
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Butler, H., Krelle, A., Seal, I., Trafford, L., Drew, S., Hargreaves, J., Walter, R. y Bond, L. (2011). *The Critical Friend. Facilitating Change and Wellbeing in School, Communities*. Victoria, Australia: ACER Press.
- Campbell, P. (2020). Rethinking Professional Collaboration and Agency in a Post-pandemic Era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 337-341.
- Chapman, C. y Bell, I. (2020). Building back better education systems: equity and COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 227–236. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2020-0055>
- Chapman, C. y Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Clarke, J. y Dede, C. (2009). Visions of the future: learning and instructional technologies for the 21st century. In Moller L. (ed) *Robust designs for scalability*. Springer, New York, pp 27–48.
- Coburn, C. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6) 3–12. doi:10.3102/0013189X032006003
- Demir, E. (2021). The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 33, 1 -33.
- Dirección de Educación Pública (DEP). (2020). Anexos: Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 - 2028. Educación Pública, Ministerio de Educación: Chile.
- Dirección de Educación Pública (DEP). (2018). Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros cuatro Servicios Locales de Educación Pública. Orientaciones nacionales para la conformación y gestión de redes. Educación Pública, Ministerio de Educación: Chile
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107-134.
- Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. En: COMPARTIM: *Revista de Formación del Profesorat*. N° 4.
- Glennan, T. K., Bodilly, S. J., Galegher, J., y Kerr, K. A. (2004). *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Rand Corporation.
- González, Á., Ehren, M. y Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership and Management*, 40(5), 425–443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>

- González, A., Pino-Yancovic, M. y 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, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, memorias de la 4th International Conference on New Horizons in Education (pp. 3084-3090).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hartmann, A. y Linn, J. (2008). Scaling Up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice. Wolfensohn Center Working Paper No. 5, Brookings, 2008: https://www.msiworldwide.com/sites/default/files/additional-resources/2018-11/ScalingUp_3rdEdition.pdf
- Herman, B. y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Madison, Wisconsin: Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin.
- Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.
- Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XLII(169).
- Mineduc. (2017). Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar. Ministerio de Educación: Chile.
- Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
- Nolan, A. y Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10 – 18.
- Pino-Yancovic, M. y Valenzuela, J.P. (2022) La red de mejoramiento Un Buen Comienzo: Un camino colaborativo para fortalecer la Educación Inicial en Chile. Ideas en Educación, N°3. IE Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Universidad de Chile.
- Pino-Yancovic, M., y Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa: Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., Fernández, M. y González, Á. (2020). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. RiL Editores: Santiago de Chile.
- Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 221 – 241.
- Pino-Yancovic, M. y Bruna, J. (2020). Tensiones de poder en la construcción de una comunidad de aprendizaje en red (RME 6). En L. Ahumada, M.B. Fernández, A. González y M. Pino-Yancovic (Eds). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. Santiago, Chile: RiL Editores.
- Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora, C., González, Á. y Ahumada, L. (2019). Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias. Nota técnica N° 10. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Provan, K. G. y Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, 18(2), 229-252.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 241-272.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Shirley, D. (2016). Three forms of professional capital: systemic, social movement, and activist. *Journal of Professional Capital and Community*. 1(4), 302-320. DOI: [10.1108/JPCC-08-2016-0020](https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2016-0020)
- Storey, V. y Richard, B. (2015). The Role of Critical Friends in Supporting Institutional Change. *Journal of applied research in higher education*, 7(2), 412-428.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.

**Formación de líderes
sistémicos: Aprendizajes de
una mirada territorial
y colaborativa**

Carlos Eugenio Beca, Alejandra Acevedo
y Francisca Zamorano

Universidad Diego Portales



1. Introducción

“Brindarles a los líderes educativos experiencias de formación en liderazgo educativo de alta calidad que garantice su formación para ejercer la práctica es un reto permanente, independientemente del contexto nacional” (Young, 2018, p.66).

Por lo general, las y los directores y líderes escolares en Chile tienen una amplia formación. Según estudios del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), cerca del 80% de los directivos escolares cuenta con postgrados. De ellos, un 50% cuenta con el grado de magíster, mayoritariamente, especializados en liderazgo y gestión escolar (CEDLE, 2018). Sin embargo, aún existe poca evidencia sobre la calidad y pertinencia de esta formación.

Este tipo de oferta formativa ha combinado una creciente oferta pública, con una heterogénea oferta privada, ofrecida por múltiples agentes como universidades, fundaciones, ATEs, etc., que ha funcionado bajo una perspectiva de mercado. En esta oferta, se ha intentado responder tanto a los requerimientos de las y los directivos en ejercicio, como a los de docentes que aspiran a cargos directivos y, especialmente, a quienes deben acreditar formación para participar en los concursos de directores vía Alta Dirección Pública.

En respuesta a estas debilidades, desde el año 2016, los Centros de Liderazgo que se crearon con financiamiento del Ministerio de Educación: CEDLE y Líderes Educativos¹, impulsaron una formación capaz de atender a las necesidades de quienes ejercen las funciones directivas escolares, como también al liderazgo intermedio del sector público.

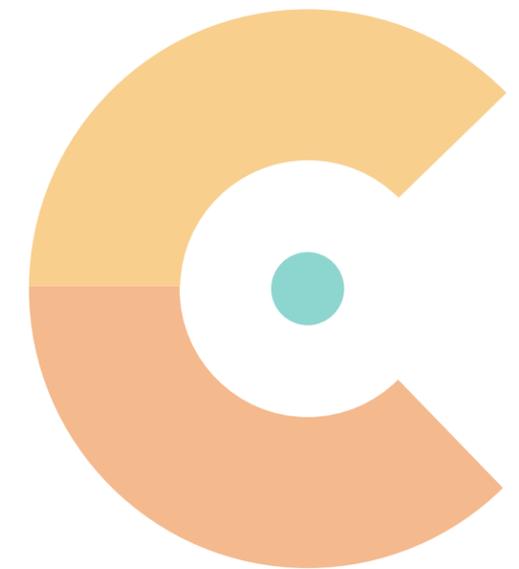
Por otra parte, estos Centros, en línea con las tendencias que recoge la literatura internacional, enfatizaron en la necesidad de promover el liderazgo sistémico que fomenta el trabajo colaborativo y en redes, y que proyecta su mirada más allá de las fronteras de las propias escuelas. Las prácticas de liderazgo sistémico se han canalizado, a través de la participación en distintas redes impulsadas desde el Ministerio de Educación o desde los sostenedores locales: de directores(as), de equipos directivos, de jefes de Unidades Técnico Pedagógicas, de encargados de convivencia, entre otras.

¹ Los convenios con el Ministerio de Educación para ambos centros finalizaron en 2019.

En este marco, tanto CEDLE, como Líderes Educativos, desarrollaron iniciativas de formación de líderes sistémicos durante sus años de ejecución (2016-2019). De la misma manera, actualmente, el Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales está a cargo de la realización de un proyecto de formación de líderes sistémicos como parte de la Línea de Formación de Directivos de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (Centro financiado por el MINEDUC para el período 2020-2024).

La presente Nota Técnica tiene como propósito contribuir a la discusión acerca de la formación de directivos escolares, a partir de la reflexión sobre la experiencia de formación de líderes sistémicos desarrollada durante el año 2021.

El documento está estructurado en cuatro secciones. En primer lugar, se describen las características del programa de formación de líderes sistémicos. En la segunda sección, se destacan los aprendizajes derivados del diseño del programa formativo que pueden nutrir la reflexión sobre la formación de directivos escolares en Chile. En la tercera sección, se presentan lecciones provenientes de las evaluaciones realizadas durante, y al término, de la implementación del programa formativo, considerando entre ellas los aprendizajes reconocidos por los participantes. Por último, se presentan conclusiones que permiten sintetizar las reflexiones contenidas en el documento y las proyecciones sugeridas.



Descripción del Diplomado de formación de líderes sistémicos

El programa para líderes sistémicos ha sido reconocido por la Universidad Diego Portales como un diplomado cuyo objetivo es “desarrollar y fortalecer las capacidades de liderazgo sistémico de las y los participantes, con el fin de potenciar sus habilidades para orientar procesos de mejora escolar, mediante dinámicas colaborativas para el análisis de problemas prácticos entre los integrantes de las comunidades educativas y con otros centros escolares”. (Resolución N° 149/2021 de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Diego Portales).

El programa está orientado a la formación de ‘líderes sistémicos’, concepto referido a los directivos escolares que están dispuestos a asumir roles más amplios a nivel del sistema educativo (Hopkins, 2008). Es decir, que miran más allá de sus centros educativos. En esta perspectiva, la opción de este diplomado contribuye a la generación de una mirada sistémica al incluir no sólo a directores/as y equipos directivos, sino también a directivos y profesionales de nivel intermedio (sostenedores) y supervisores ministeriales, vinculados a los territorios involucrados.

El programa está dirigido a directores/as y equipos directivos de establecimientos educacionales y jardines infantiles, y a equipos técnico pedagógico de nivel intermedio (ambos grupos del sector público, ya sean municipales o de Servicios Locales de Educación Pública), además de supervisores del Ministerio de Educación.

En la primera ejecución de este diplomado, participaron 47 líderes educativos, correspondientes a los tres niveles mencionados, de los cuales 31 fueron directores/as y directivos escolares, 10 directivos o profesionales del nivel intermedio y 6 supervisores ministeriales. En el caso de los directivos escolares, según el diseño del programa, participaron mediante duplas por establecimientos educacionales.

Bajo el criterio de foco en la educación pública (combinación de Servicios Locales de la Nueva Educación Pública y municipios) y atendiendo, además, a una proximidad territorial relativa, se invitó a participar a las siguientes instituciones: Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Barrancas², Corporación Municipal de Renca y Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Independencia. Estos tres sostenedores participaron mediante equipos directivos escolares y profesionales del nivel intermedio. Adicionalmente, se invitó a participar, mediante gestión de la División de Educación General del Ministerio de Educación, a supervisores ministeriales de los Departamentos Provinciales de Educación Norte y Poniente³.

Es importante considerar que el Diplomado se desarrolló en medio de la crisis sanitaria, producto de la pandemia. Por lo tanto, estuvo enmarcado en un contexto escolar altamente complejo. En efecto, las comunidades educativas venían saliendo de un año

en donde debieron adaptarse, abruptamente, a una situación de educación remota por la pandemia y en medio de un fuerte impacto socioemocional a nivel institucional, de los estudiantes y de las familias. En tanto, a lo largo del año, vivieron las tensiones e incertidumbres propias de una situación que, para algunos establecimientos, significó reiniciar de manera parcial e intermitente actividades presenciales y, para otros, mantenerse en la educación a distancia.

Los objetivos y las actividades de aprendizaje del Diplomado estuvieron orientados al logro de las siguientes competencias:

- 1 Identificar problemas relacionados con las prácticas de los adultos dentro de las organizaciones escolares, y de los profesionales técnicos de apoyo que estén relacionadas con aspectos particulares de su quehacer cotidiano y con necesidades y problemáticas de los territorios y centros educativos.
- 2 Liderar el desarrollo de soluciones que se ajusten a problemáticas locales, seleccionando intencionadamente los recursos ofrecidos por las instituciones que gobiernan las organizaciones escolares y apoyándose en las fortalezas internas materiales, procedimentales y personales de las escuelas.
- 3 Liderar el desarrollo de las capacidades de las personas de la organización educativa, por medio del conocimiento de los equipos, sus necesidades y motivaciones, y de acciones consistentes que permitan mejorar colaborativamente el desempeño profesional.
- 4 Liderar estrategias de trabajo colaborativo en redes de equipos directivos y con otros actores intra e intercentros educativos.
- 5 Aplicar estrategias de liderazgo que contribuyan a fortalecer las relaciones interpersonales, el clima de convivencia y la confianza al interior de un equipo de trabajo, tanto intra, como inter organizacional.
- 6 Reflexionar acerca del valor del trabajo colaborativo como estrategia de los equipos directivos o de profesionales de apoyo para la resolución de problemas de las prácticas educativas en contextos de crisis.

El plan de estudios contempló 150 horas (de las cuales 89 fueron clases sincrónicas y 61 de actividades asincrónicas, de trabajo autónomo individual o grupal). La primera versión (2021), se desarrolló en modalidad virtual con una duración de cinco meses (desde abril a septiembre).

El programa se estructuró en cinco módulos que integran elementos teóricos y prácticos, de modo tal que los y las participantes puedan acceder a las herramientas necesarias para gestionar la mejora escolar mediante acciones colaborativas. Los módulos son los siguientes:

- 1 Comprendiendo el territorio del liderazgo sistémico.
- 2 Resolución de problemas y liderazgo sistémico.
- 3 Uso de datos para el trabajo colaborativo.
- 4 Herramientas para la colaboración efectiva.
- 5 El trabajo colaborativo en el contexto de pandemia.

A partir del módulo 2 se incorporó el apoyo de **mentorías** como una estrategia de acompañamiento a las y los participantes, permitiendo la reflexión sobre sus propias prácticas y la articulación de éstas con los contenidos del programa.

² El SLEP Barrancas administra establecimientos educacionales de tres comunas: Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado.

³ La selección de estos Departamentos Provinciales (Deprov) obedece al criterio de vinculación con los territorios participantes en el Diplomado. El Deprov Norte atiende al municipio de Independencia y el Deprov Poniente a los territorios de Barrancas y Renca.

3. Aprendizajes de la experiencia formativa

En esta sección, se presentan los aprendizajes que dicen relación con el diseño de la propuesta formativa del Diplomado y sus posibles contribuciones a la reflexión sobre la formación de directivos educativos en Chile.

Contextualización

La selección de un grupo reducido de territorios que comparten problemas similares, propios de la educación pública, facilitó la comunicación y pertinencia de las reflexiones durante las clases y en los trabajos grupales entre clases. De esta forma, el programa se situó dentro de las recomendaciones de contextualización y pertinencia de la formación de liderazgo directivo que se formulan desde la literatura especializada (Dempster et al., 2018). Además, el programa se hizo cargo, a lo largo de todos los módulos y, de manera más específica, en el módulo final, de la situación que la pandemia generó en las comunidades educativas y de las situaciones que, en particular, enfrentan los directivos y docentes en este contexto.

Indagación previa de necesidades

Con anterioridad a la definición precisa de los contenidos y estrategias metodológicas, se llevó a cabo un levantamiento de necesidades de los territorios y de las y los participantes a través de dos vías:

- 1 Reuniones con los equipos de los sostenedores (municipios y SLEP), donde se les consultó acerca de lo que esperaban de una formación de líderes sistémicos
- 2 Encuesta aplicada a los profesionales seleccionados respecto de sus expectativas sobre esta formación. Los hallazgos de ambos levantamientos fueron compartidos en el equipo docente del diplomado para realizar ajustes al diseño de cada uno de los módulos. Por ejemplo, los docentes recogieron la demanda por disponer de herramientas prácticas para el trabajo colaborativo.

Aprendizaje práctico

La orientación hacia la identificación, análisis y propuestas de resolución de problemas de práctica de las distintas instituciones escolares y de gestión local, constituyó un sello característico del programa. Las propias metodologías y herramientas tecnológicas, usadas por los docentes del diplomado, fueron seleccionadas con la proyección de su utilización por los participantes, en la generación de un trabajo colaborativo en sus comunidades, a nivel de establecimientos similares y de redes escolares. Contribuye también a esta orientación práctica, el hecho de que los trabajos demandados a los

participantes, para efectos de la evaluación de los módulos y el trabajo final del diplomado, se hayan orientado a la elaboración de planes de acción, de corto plazo, para abordar problemas críticos a nivel de grupos de escuelas. Por ejemplo, dos Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) planificaron acciones para realizar, de manera conjunta, con sus respectivos equipos docentes.

Trabajo colaborativo

La formación de líderes sistémicos supone el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, tanto al interior de las instituciones, como en redes más allá de cada comunidad educativa. En este sentido, el diplomado promovió, a través de todos los módulos, la colaboración como condición para la resolución de problemas de práctica, más aún en contextos de crisis como la pandemia. Además, fomentó la conformación de equipos para la indagación y uso de datos, y proporcionó herramientas para el trabajo colaborativo.

Alianza con sostenedores

Uno de los problemas recurrentes que presentan los programas de formación docente y directiva es que, al responder a decisiones individuales, no comprometen a las instituciones para llevar a la práctica las iniciativas de innovación y mejora aprendidas. En contraste, el programa optó por comprometer a los sostenedores responsables de los territorios educativos involucrados, convirtiéndolos en 'socios' de la experiencia. Para ello, se les pidió evaluar previamente la pertinencia del programa para sus planes de desarrollo, se les consultó sobre sus necesidades y se les otorgó la atribución de seleccionar a los participantes, tanto del nivel directivo escolar, como de sus propias instituciones (SLEP, Corporación, DAEM).

Participación en duplas por establecimiento

Otro nudo crítico de la formación docente continua, es que la participación individual limita las posibilidades de transferencia a la práctica. Como respuesta a este problema, se propuso a los sostenedores que seleccionaran una dupla conformada por el director/a y un directivo docente (jefe técnico pedagógico, inspector general, etc). De esa manera, resulta más factible que las propuestas de cambio y mejora, surgidas a partir de los aprendizajes del programa, puedan transformarse en acciones efectivas que comprometen a la institución escolar. El mismo criterio de participación de equipos, se aplicó para la selección de los participantes del nivel intermedio y de la supervisión ministerial con el fin de lograr un mayor impacto en las respectivas instituciones.

Participación de tres niveles del sistema educativo

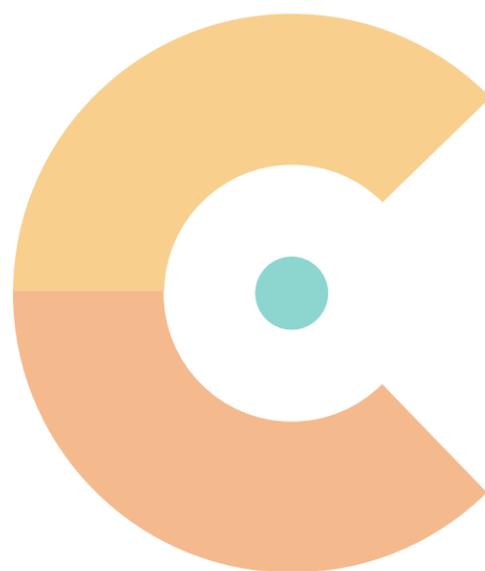
La oferta formativa pública y privada se dirige, habitualmente, a los directivos escolares y, en algunos casos, se ha extendido al liderazgo intermedio. En cambio, los profesionales ministeriales solo participan de manera ocasional en programas internos de capacitación. En una perspectiva de liderazgo sistémico, se consideró importante integrar los tres niveles mencionados: unidades educativas, instituciones de administración local (sostenedores) y supervisores ministeriales. De este modo, se intentó impulsar el diálogo entre estas diferentes instancias y una mirada sistémica con foco en los territorios y las comunidades educativas y, en particular, en las y los

estudiantes. Las evaluaciones mostraron las fortalezas, pero también la complejidad en la interacción entre profesionales con distintos roles y jerarquías.

Metodologías consistentes

El foco en el trabajo colaborativo, promovido por el diplomado, hizo necesario un diseño metodológico que propiciara la participación y la reflexión durante las clases, lo cual no fue fácil en un contexto de virtualidad. En especial, en las sesiones plenarias. Se desplegaron diversas herramientas tecnológicas en este sentido, algunas de las cuales resultaron más exitosas que otras. Se privilegió también que el tiempo de trabajo autónomo asincrónico se realizara en gran medida mediante actividades grupales, que permitieran intercambios entre los distintos equipos de cada territorio, como también inter-territorios e interniveles.

En suma, los sellos y prácticas distintivas del diplomado se encuentran en línea con las características de experiencias efectivas de formación de directivos escolares que han sido recogidas en la literatura: contenidos acordes con las demandas de directivos; congruencia con los procesos del sistema escolar y de mejora continua; admisión selectiva y construcción de redes; alianza con actores educacionales (sostenedores); fuerte componente práctico e integración teórico-práctica; docentes con amplia experiencia; y acompañamiento de mentores y trabajo en red (CEDLE, 2018, Weinstein et al., 2020; Darling Hammond et al. 2009; Orr y Pounder, 2011; Wallace Foundation, 2016; Young, 2019),



4. Aprendizajes identificados mediante las evaluaciones de la implementación del Diplomado

En esta sección, se presentan, en primer lugar, los hallazgos relacionados con los aprendizajes de los participantes y, luego, las dificultades, desafíos y oportunidades de mejora que sugieren las evaluaciones de la implementación del programa.

El diplomado contempló diversas estrategias e instrumentos de evaluación:

- Pre-test y post-test, destinados a comparar competencias de entrada y de salida.
- Encuestas de evaluación de la docencia al final de cada módulo.
- Reuniones periódicas con las contrapartes de sostenedores y del Ministerio de Educación para recoger opiniones y sugerencias de mejora.
- Encuesta de satisfacción al término del proceso ⁴.
- Entrevistas a docentes y mentoras al final del proceso formativo.
- Focus group con participantes después de finalizado el diplomado.

4.1 A través de este conjunto de instrumentos, que configuraron una evaluación permanente, se identificaron logros como el **mejoramiento de las competencias de entrada**, declaradas por los participantes y diversas manifestaciones de satisfacción con el diplomado, en general, y con cada uno de sus módulos. En particular, se advirtió un mejoramiento de las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo y la adquisición de herramientas para identificar problemas de práctica y liderar iniciativas que propendan al desarrollo de capacidades en los equipos (Informe de Evaluación de Diplomado de Formación de Líderes Sistémicos, 2021).

Entre las **fortalezas** señaladas por las y los representantes de los sostenedores y por los participantes se destaca, en primer lugar, el **intercambio de experiencias entre profesionales** que se desempeñan en distintos niveles, roles y funciones dentro del sistema educativo y en distintos territorios. Esta oportunidad fue valorada, pues permitió conocer las perspectivas de otros actores del sistema educativo, con quienes no interactúan de manera frecuente.

*"...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, focus group).*

“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, Focus group).

Una **segunda fortaleza** identificada, es el interés y pertinencia que se le atribuye a los **contenidos** del diplomado y su base conceptual fundada en literatura actualizada. Las y los participantes afirmaron que los contenidos permitieron realizar análisis de prácticas, comprender las tensiones que experimentan en su práctica cotidiana, visibilizar los mecanismos que limitan las oportunidades de mejora, consensuar la definición de problemas, elaborar diagnósticos y definir relaciones causales que permitan construir acuerdos:

“Nos sirvió mucho la metodología, porque lo pudimos definir de manera bastante objetiva... 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, Focus group).

“...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, Focus Group).

En tercer lugar, se señala, tanto desde el nivel intermedio como del campo escolar, el impacto del programa en términos de **transferencia de aprendizajes a sus prácticas cotidianas** de liderazgo. Incluyendo en ella, la gestión de equipos y la articulación entre los distintos componentes del territorio y de los establecimientos escolares.

“nosotros estamos tratando de articular distintas áreas del Servicio Local en base a esto, cómo ver lo específico y cómo definir a los actores que pueden ser específicos en esto, hoy le estamos dando un seguimiento a esta forma de trabajo... los resultados que obtenemos son muy interesantes y tienen impacto en las comunidades, dado que estamos trabajando de forma más integral hoy día”.

(Participante nivel intermedio, Focus Group).

“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. La mirada se abrió y ahora buscamos las causas de los problemas. Con el otro UTP queremos replicar un poco en el equipo directivo... ha sido no-formal la transmisión de conocimiento, pero en nuestras reuniones de EGE queremos mostrar un poco de lo que aprendimos”.

(Participante directivo, Focus Group).

Un cuarto elemento, dice relación con la oportunidad de **diálogo e interacción entre escuelas** de un mismo territorio que comparten características similares. De esta manera, a través del diálogo, se logra generar acciones y proyectos de mejora en conjunto, como se produjo, por ejemplo, entre dos escuelas especiales:

“En nuestro caso pudo participar nuestra dupla y otra, las dos únicas escuelas especiales del territorio. Para nosotros fue súper valioso, camino ganado, el poder articularnos, algo que no había pasado en mucho tiempo. Hemos logrado capacitaciones en conjunto, visibilizar las escuelas especiales en un territorio donde son minoría.”

(Participante directivo, Focus Group).

4.2 Las distintas evaluaciones permitieron identificar, asimismo, **dificultades, desafíos y oportunidades de mejora** a tener presente para las siguientes versiones del diplomado⁵.

En primer lugar, se destaca la necesidad de lograr una mejor articulación entre los diferentes módulos, en lo que se refiere a la continuidad de los contenidos, las actividades y las formas de evaluación de aprendizajes. En este último aspecto, se recomienda una mayor convergencia de las evaluaciones de los módulos hacia el trabajo final, de modo tal que los mismos grupos trabajen de manera continuada y que el trabajo final se construya sobre la base de los anteriores, cuestión que se concibió en el diseño del programa, pero no se logró plenamente.

Un segundo elemento, se refiere a las mentorías. Respecto a este punto, se pone énfasis en la articulación que debería existir entre los módulos y el acompañamiento de las mentoras. Los participantes, no obstante su valoración del acompañamiento, destacaron que es necesario una mejor comunicación del sentido de las mentorías, su conexión con la propuesta curricular del diplomado, así como una información clara y oportuna de los tiempos requeridos para la participación en esta actividad.

Un tercer elemento, se relaciona con los ajustes de la propuesta formativa a las condiciones de la educación remota. Más allá, de la adquisición de nuevas habilidades tecnológicas para algunos, se hace presente la dificultad de sostener las actividades formativas, dada la alta demanda personal y laboral, que implicó el contexto de tránsito progresivo hacia la presencialidad o prolongación de la educación escolar a distancia.

La siguiente afirmación de un participante dice relación con las dificultades presentadas en la adaptación de metodología a la modalidad de educación online, implementada por el Diplomado:

“es una paradoja que estuviéramos abordando el desafío de educar en pandemia, y que el diplomado hiciera pocos esfuerzos metodológicos para trabajar una propuesta pedagógica en contextos de pandemia [...] es un diplomado de lógica tradicional llevado a una clase de zoom: y eso es difícil de digerir, sobre todo si nos estamos

5

Estos desafíos han sido considerados para realizar la segunda versión del programa de formación, iniciada en abril de 2022.

preguntando cómo aprenden los adultos”.
(Participante nivel intermedio, Focus Group).

Un cuarto aspecto señalado, desde el punto de vista metodológico, es que si bien fueron bien valoradas las instancias de trabajos grupales, dentro de las clases y para los trabajos de evaluación de los distintos módulos, se manifestaron críticas tanto en relación a los tiempos destinados como a la conformación y continuidad de su integración. Se manifestó una tensión entre el interés en compartir con actores diversos y el de trabajar diseñando propuestas de acción con quienes comparten contextos similares.

Un quinto espacio para la mejora, se refiere a la coordinación con el nivel ministerial, con el propósito de buscar mejores formas de incorporar a las y los supervisores de los Departamentos Provinciales de Educación. Es importante buscar estrategias que faciliten la construcción de aprendizajes articulados entre profesionales de los distintos niveles del sistema escolar, intermedio y ministerial.

La mayor parte de estos desafíos excede a este programa específico. Constituyen aspectos clave para mejorar los programas de formación en liderazgo educativo. En particular, las estrategias de formación virtual abren nuevas oportunidades, pero al mismo tiempo, plantean dificultades que llevan a pensar en modalidades mixtas, capaces de rescatar lo mejor de la presencialidad y de la educación a distancia. Asimismo, adquieren relevancia el acompañamiento de mentorías y la necesidad de potenciar los trabajos grupales durante y entre las clases, sean éstas presenciales o virtuales.

5. Conclusiones

Las transformaciones que el sistema escolar chileno necesita para garantizar el derecho a una educación justa, pertinente y de calidad, y el necesario fortalecimiento de la educación pública, suponen mejorar las capacidades de los líderes escolares, así como del nivel intermedio y de apoyo de las instancias ministeriales descentralizadas.

En esta dirección, el Diplomado de Formación de Líderes Sistémicos, ofrecido por C Líder, a través del Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales, ha intentado ofrecer una oportunidad formativa contextualizada, orientada al liderazgo sistémico, y construida en alianza con entidades locales responsables de la administración educacional, lo que ha permitido recoger sus necesidades de formación.

El programa formativo responde a las necesidades de los líderes escolares e intermedios de desarrollar sus competencias de liderazgo, con énfasis en el trabajo colaborativo y en redes. Tomando en consideración los complejos desafíos que han debido enfrentar, a raíz del contexto de pandemia con sus graves consecuencias en los aprendizajes y en el bienestar socioemocional de los estudiantes y de las comunidades educacionales en su conjunto.

El programa ha considerado, asimismo, un fuerte componente práctico y una integración teórico-práctica, brindada por docentes con amplia experiencia, y contando, al mismo tiempo, con el acompañamiento de mentoras expertas. Según lo manifestado por los participantes de los distintos niveles, el Diplomado ofrece bases conceptuales y herramientas que logran ser transferidas a las prácticas de gestión a nivel escolar, local y de supervisión ministerial.

De este modo, el diplomado se encuentra en línea con las características principales de experiencias efectivas de formación de directivos escolares que han sido recogidas en la literatura. Del mismo modo, responde a los principios de trabajo colaborativo que forman parte del Sistema de Desarrollo Profesional Docente⁶ y del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, y que ha sido puesto de relieve ante los complejos dilemas y desafíos que la pandemia ha provocado en el sistema educativo.

Las lecciones que deja esta experiencia de formación directiva, no solo sugieren mejoras en el diseño de las siguientes versiones de este programa específico, sino que permiten contribuir al diseño de nuevas estrategias formativas en liderazgo sistémico.

⁶ Ley 20.903, de 2016, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

REFERENCIAS

CEDLE (2018). Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile. Informe de Políticas. CEDLE, Santiago de Chile.

Darling Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. y Orr, M.T. (2009). Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs. John Wiley & Sons.

Dempster et. al., (2018). En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds). Cómo cultivar el Liderazgo Educativo, trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Hopkins, D. (2008). Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones. Santiago. Área de Educación Fundación Chile.

Orr, M. T. y Pounder, D.G. (2011). Teaching and preparing school leaders. Finding, preparing, and supporting school leaders: Critical issues, useful solutions.

Programa de Liderazgo Educativo de Universidad Diego Portales (2021). Informe de Evaluación de Diplomado de Formación de Líderes Sistémicos. Documento de trabajo interno.

Wallace Foundation. (2016). Improving University Principal Preparation Programs: Five Themes from the Field . Wallace Foundation.

Weinstein, J., Beca, C.E. y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. En: Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Young, M. (2018). Desarrollo y Formación en Liderazgo Educativo: historia, desarrollo y prácticas contemporáneas en los Estados Unidos. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (eds). Cómo cultivar el Liderazgo Educativo, trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

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

Carlos Eugenio Beca y Alejandra Acevedo



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.

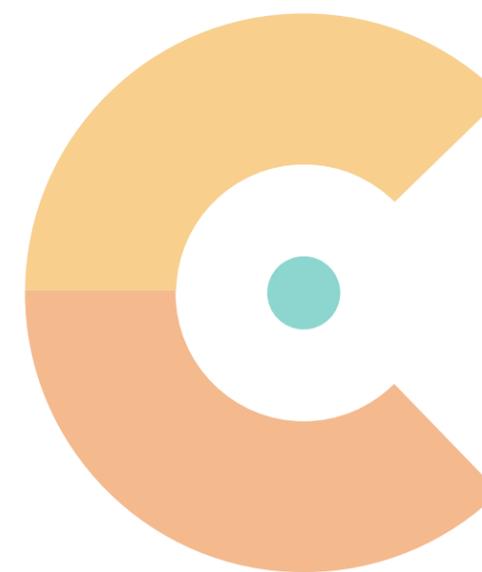
El Programa se ha desarrollado en cuatro versiones, con una duración de 6 meses cada una, la primera en 2021 y la última se encuentra en curso en el año 2024. A lo largo de sus cuatro años, se ha contado con una cantidad considerable de participantes, alcanzando a un total de 304 profesionales de la 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.

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.

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 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.



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 *"fjarse 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 C Líder: 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 CLEHES"² (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).

4. Reflexiones finales

“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).

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).

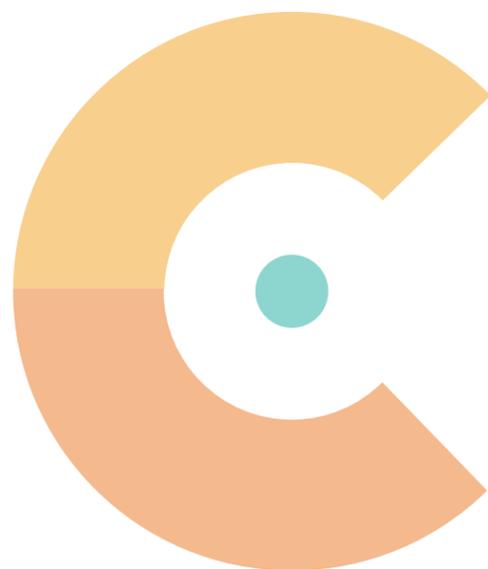
El desarrollo de instancias y prácticas sostenidas de colaboración requiere de una formación específica de las y los líderes educativos, en liderazgo sistémico que, por lo general, no es frecuente en los programas de formación para gestión directiva. Por eso, es importante fortalecer la formación de 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 educacionales 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 kinesiológica 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



LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO CONTEXTUALIZADO



**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



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.

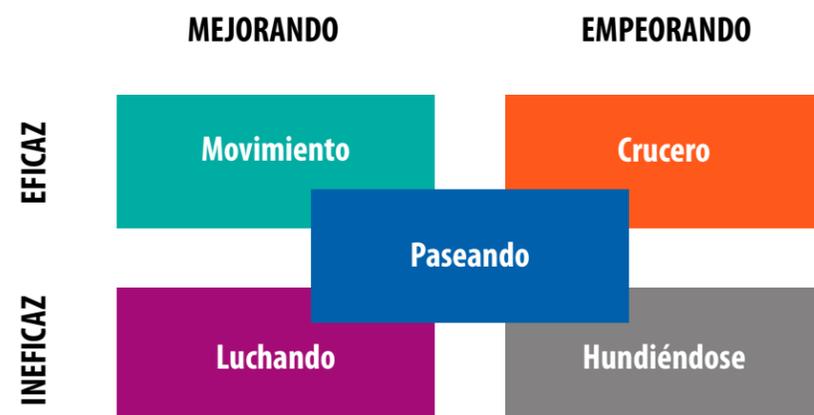
Esta nota técnica busca ser una real contribución a los y las líderes que impulsan la mejora escolar en sus territorios. Para ello, a lo largo de todas las secciones, se ha integrado un espacio denominado "Detente, piensa, conecta", que está compuesto por preguntas que ayudan a articular la teoría presentada 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?

CONECTA 2

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?

CONECTA 2

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

“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).

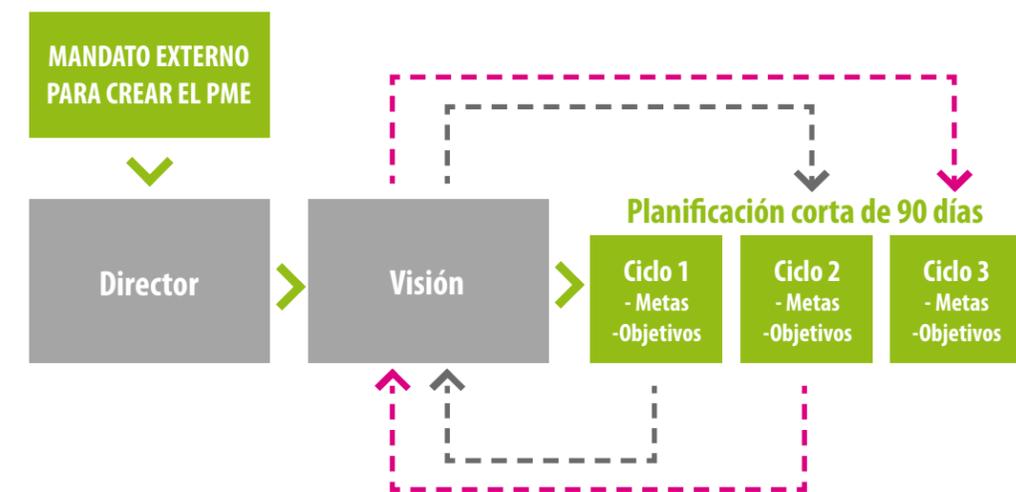
Por otro lado, el establecer metas de mejora a corto plazo que sean alcanzables y realistas aumenta la **autoeficacia colectiva** (VanGronigen & Meyers, 2017). En una comunidad de alta autoeficacia colectiva, existe la creencia que los esfuerzos del equipo como un todo, tendrán un efecto positivo en 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.

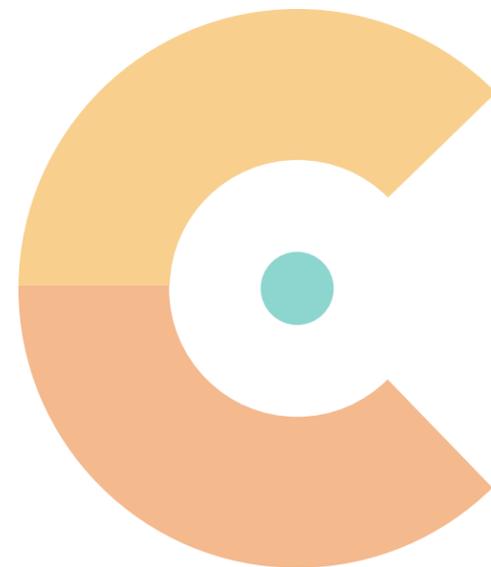
En el marco del mejoramiento educativo la literatura internacional releva el rol clave de las **comunidades de aprendizaje en red** (LeMahieu, Grunow, Baker, Nordstrum & Gomez, 2017). Éstas buscan establecer vínculos entre equipos de distintos centros escolares, con la participación de facilitadores, 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.

- 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., Mascall, 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 espoused 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.

**Pensar la planificación
de mejora educativa
en ciclos cortos:
El desafío de construir
una mentalidad de
mejora colectiva**

Mónica Cortez, Felipe Aravena,
Sofía Chávez, Bernardita Sánchez
y Macarena González



Existe consenso internacional en indicar que la mejora escolar se planifica y no se improvisa (Bryk et al., 2015; Duke, 2015; Fernández, 2011; Lockheed, Harris y Jayasundera, 2010; Meyers y VanGronigen, 2019; Mintrop, 2016). De modo que la mejora no es producto del azar o la fortuna, sino que es fruto de una planificación consciente y cuidadosa de las estrategias y acciones que se requieren desplegar para alcanzar el futuro escolar deseado (Huber y Conway, 2015). Para alcanzar aquello no existen atajos, recetas ni fórmulas mágicas (Bellei et al., 2015). Si bien, un plan de mejora ayuda a definir metas y acciones, en un tiempo determinado, para aumentar el aprendizaje organizacional, aún existe evidencia limitada sobre su relación directa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Fernández, 2011).

Esta nota técnica plantea la relevancia de avanzar en diversificar las estrategias de planificación, priorizando aquellas que permitan desarrollar una mentalidad de mejora colectiva¹ al interior de las comunidades educativas, como lo es la planificación de mejora en ciclos cortos.

¹ En este documento, entenderemos la mentalidad de mejora colectiva como una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora.

Según Meyers y VanGronigen (2021), tradicionalmente los sistemas educativos han impulsado políticas públicas para que los establecimientos escolares planifiquen la mejora. Esto, usualmente, ha consistido en planificar estratégicamente la mejora a largo plazo. La **planificación estratégica** implica delinear la mejora pensando en un futuro, lo que otorga al establecimiento una dirección estratégica dentro de un ambiente de volatilidad y cambio constante.

De acuerdo con Escobar (2019), una planificación estratégica de la mejora ayuda a determinar hacia dónde se desea avanzar, qué se necesita para llegar y cómo saber que se llegó allí. Este tipo de planificación se sustenta en la visión como un sueño futuro que inspira y moviliza a establecer metas para el desarrollo organizacional y aumentar los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes.

En el caso chileno, los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) son la herramienta central de planificación para alcanzar la mejora. Posee un sentido estratégico a 4 años, en vinculación explícita con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento. Así, "El PME busca que cada establecimiento defina su trayectoria de mejoramiento, la que se entenderá como la capacidad de la escuela para incrementar simultáneamente los resultados de aprendizaje de los alumnos y su capacidad para manejar el cambio. En ese sentido, no solo se focaliza en mejorar los aprendizajes y habilidades de los alumnos, sino también pone énfasis en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y el mejoramiento escolar están fuertemente ligados a un proceso de permanente evaluación, que proviene desde dentro del establecimiento" (Ministerio de Educación de Chile, 2019, p.7). Pese a estas orientaciones en la elaboración e implementación de los PME, en la práctica, estos pueden presentar algunos riesgos que podrían atentar contra un proceso de mejora más auténtico y con mejores resultados, tales como:

 **Podrían ser vistos como una demanda solo externa.** Es decir, los establecimientos escolares podrían planificar porque "otros se lo piden". Por ejemplo; el Ministerio, DEPROV, sostenedor, entre otros. Consecuentemente, la planificación de la mejora escolar podría tornarse en un ejercicio de accountability externo, con escaso o nulo impacto en el desarrollo organizacional. Así, se podría comprender como una respuesta solo para satisfacer una demanda externa, mandatada por el sistema educativo, que refuerza la idea de una planificación hacia afuera, poco auténtica y menos conectada a procesos endógenos de mejora (Meyers y VanGronigen, 2019).

 **Podrían ser concebidos como un documento burocrático o un acto administrativo.** Una comprensión más burocrática y administrativa del PME puede comprenderse como el diseño de un documento, o bien, completar casillas en una plataforma como si fuera un "checklist", perdiendo así la

posibilidad de prestar atención a los procesos de aprendizaje organizacional. Si se concibe el PME como un acto administrativo, compite con la ya pesada carga burocrática y las múltiples tareas administrativas que los directivos requieren atender (Meyers y VanGronigen, 2019). Desde esta perspectiva, el PME corre el riesgo de ser catalogado como “otro de los tantos planes que hay que completar”.

 **Podrían encapsularse como una tarea de directores y/o equipo directivo.** Los PME requieren del involucramiento de distintos actores de la comunidad educativa. No sólo en el discurso, sino también en la práctica concreta, con asignación de acciones y responsables (Mintrop y MacLellan, 2002). Un riesgo que podría presentarse, es que el PME quede encapsulado como tarea del director y/o del equipo directivo, siendo estos quienes definen los objetivos y metas estratégicas y, a su vez, concentran la ejecución de las acciones. Esto disminuiría las posibilidades de distribuir el liderazgo y potenciar a otros actores de la comunidad educativa como agentes de mejora (Bellei et al., 2015).

 **Podrían ser vistos como un hito.** Un buen PME ayuda a delinear el camino diario hacia la mejora. No obstante, puede ser que los PME conlleven una mirada de mejora entendida como etapas o momentos específicos del año académico. En otros términos, cuando se solicita realizar el plan, analizar lo que se está realizando y evaluar los resultados obtenidos. Con esto, se pierde la idea del PME como un “instrumento vivo”, que dirige y acompaña el proceso de mejora (Meyers y VanGronigen, 2021), quedando relegado a un documento de planificación que se visita en determinados momentos, pero que no ayuda concretamente a trazar el rumbo de mejora. Así, el PME olvidado vuelve a ser “resucitado” de manera esporádica cuando el sistema o actores externos lo solicitan.

 **Podrían ser utilizados como un plan para justificar la adquisición de recursos.** En el caso chileno, las metas y acciones del PME están asociadas a recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Así, se podría subutilizar el PME como un “plan de compras” o un plan para conseguir recursos que podría generar mejoras organizacionales. Sin embargo, esto podría ocasionar que el foco esté en lo presupuestario más que en el proceso interno de mejora colectiva. Por lo tanto, que los recursos podrían, riesgosamente, definir las metas del plan y no al revés.

 **Podrían fragmentar la mejora.** Las cuatro dimensiones a las cuales tributan las metas y objetivos del PME: (1) Liderazgo, (2) Gestión de la convivencia, (3) Gestión pedagógica y (4) Gestión de recursos, podrían generar que cada rol se encargue de un área sin tener necesariamente que planificar, colaborar y asegurar la consistencia de un plan integrado. En términos más concretos, se podría fragmentar el plan, por ejemplo, si los directores planifican e implementan las acciones de liderazgo, encargados de convivencia las acciones de gestión de convivencia y los UTP se hacen cargo de la dimensión de gestión pedagógica. La apuesta está en construir un solo plan con foco en mejora de procesos y resultados, sin caer en la tentación de crear varios planes dentro de uno, fragmentando los esfuerzos colectivos de mejora por las áreas de gestión.

 **Podrían establecer metas y acciones muy generales.** Relacionado con el riesgo anterior, como el PME está asociado a recursos, los establecimientos escolares tienden a diseñar metas generales para incluir distintas acciones que podrían sucederse en la marcha. Un claro ejemplo fue lo sucedido con la irrupción de la pandemia que permitió usar las metas de “adquisición de recursos pedagógicos” para comprar computadores, tablets y datos móviles, indispensables para llevar adelante una educación a distancia. Entonces, planear metas y acciones generales ofrece la oportunidad de no “amarrar” los recursos con tanta anticipación, ayudando a ver si en el mediano o largo plazo aparecen otras necesidades que se requieran atender. En tanto, las metas y acciones poco específicas no indican de manera concreta qué resultado se espera alcanzar. Por ejemplo, indicar “mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través de la diversificación de la enseñanza”. En este caso, no se especifica qué significa mejorar el aprendizaje de los estudiantes ni lo que implica diversificar la enseñanza. Avanzar hacia metas más específicas y concretas ayudará a los equipos educativos a determinar si se alcanzaron los resultados esperados.

Pese a los riesgos anteriormente mencionados que podrían generarse en la elaboración e implementación de los PME, es claro que estos se han convertido en una herramienta útil, ampliamente difundida y reconocida para potenciar los procesos de mejora educativa en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2019). Esta lógica de planificación estratégica a largo plazo es necesaria para definir rumbos a largo plazo, no obstante, requiere de una planificación más operacional que transforme los “grandes titulares” en metas y acciones más específicas, manejables y comunicables para toda la comunidad educativa en un corto plazo.

3. Pensar la mejora educativa en ciclos cortos

El plan de ciclo corto adhiere a un tipo de estrategia de mejora que plantea una relación interdependiente e iterativa entre la planificación estratégica y la operacional. Para lograrlo, trabaja con una ruta y una matriz de planificación que contiene componentes priorizados y ajustables en todo momento. Esta planificación a corto plazo, contempla alcanzar una prioridad de mejora específica, medible, realista y urgente en un plazo temporal de 90 días. A continuación, presentamos el camino que recorren los equipos escolares a través de la ruta de un ciclo corto de mejora.



PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA

-  **Establecer una visión de cambio.** El equipo requiere definir una visión de futuro transformadora, concisa y coherente, que articule de manera específica cómo el centro escolar será significativamente diferente de su estado actual una vez que el proceso de mejora se implemente (Duke, 2015).
-  **Definir una meta de mejora a corto plazo.** A partir de la visión de cambio, el equipo escolar establece el compromiso de alcanzar una meta de mejora clara, desafiante, alcanzable, específica y congruente con su visión y enfocada en mejorar el aprendizaje y bienestar de las y los estudiantes (Duke, 2015).
-  **Comprender el problema de mejora.** Una vez establecida la meta, se procede a indagar y analizar la variedad de problemas que dificultan alcanzarla, identificando entre ellos aquel problema que resulta más urgente de abordar. En este proceso, el uso de datos y evidencias sobre los problemas identificados es clave para ayudar a determinar cuál de ellos se debe priorizar. También, cabe aclarar que el problema a priorizar debe ser uno en el cual el equipo escolar tenga injerencia.
-  **Identificar la causa profunda del problema de mejora.** Cuando ya se ha escogido el problema a priorizar, el equipo escolar reflexiona críticamente sobre las causas que originan dicho problema, hasta construir una hipótesis explicativa sobre la causa profunda a la base. La hipótesis explicativa es monitoreada durante todo el ciclo corto. En caso de ser refutada con nuevos datos y evidencias levantadas, se requiere volver a revisar otras hipótesis para volver a diseñar el ciclo corto. La identificación de la causa profunda constituye el hilo conductor entre la visión de cambio del plan de ciclo corto y las acciones para alcanzarla (Meyers y VanGronigen, 2021). Asimismo, esta etapa vincula la planificación estratégica del ciclo corto, con la planificación operacional, que sigue a continuación.



PLANIFICACIÓN OPERACIONAL

-  **Definir la prioridad de mejora que guiará el ciclo corto.** La prioridad de mejora es entendida como un movimiento clave de realizar para movilizar el cambio que se requiere, actúa bajo el “principio de la palanca” que nos plantea que pequeños cambios, bien focalizados (prioritarios y urgentes), pueden producir mejoras significativas. En este sentido, las prioridades buscan abordar la causa profunda del problema de mejora, requiriendo ser específicas, desafiantes, alcanzables, medibles y urgentes. La especificidad de las prioridades de mejora contribuye a reforzar la eficacia colectiva y a creer que sí es posible mejorar.
-  **Planificar, implementar y monitorear el ciclo corto.** Ya establecida la prioridad de mejora, el equipo planifica operacionalmente el ciclo corto, definiendo resultados esperados, indicadores de logro, línea base¹ que refleja el estado actual, articulación con otros instrumentos de gestión, acciones, tareas, medios de verificación, responsables, tiempos de ejecución y recursos requeridos. Luego, se realiza un monitoreo constante del diseño y la implementación del ciclo, siendo posible realizar ajustes “en la marcha” a la luz de nuevos datos, evidencias, necesidades, situaciones emergentes, etc.
-  **Evaluación del ciclo corto.** Finalizado el proceso de implementación, el equipo evalúa el ciclo corto a la luz de la prioridad de mejora establecida, la línea base levantada, los resultados esperados, indicadores de logro definidos y ganancias rápidas obtenidas a partir de la implementación del ciclo. Es con base a esta evaluación que el equipo escolar puede volver a revisar la planificación estratégica de ser necesario y/o comenzar a diseñar su próximo ciclo corto, que le permita acercarse cada vez más a abordar la causa profunda del problema de forma efectiva.

Tal como se señaló, la estrategia de ciclo corto enfatiza la importancia de una óptima planificación operacional, que consiste en la traducción de la planificación estratégica, a prioridades de mejora, resultados esperados, indicadores y acciones más específicas, manejables y comunicables en el corto plazo (Figura n°1). Con esto, se aumenta la maniobrabilidad de una organización para responder rápidamente a problemas de mejora en tiempo real (Meyers y VanGronigen, 2021). Por tal motivo, la planificación operacional ayuda a flexibilizar y ajustar en la marcha la planificación, aumentando las oportunidades de que se comporte como un “instrumento vivo” que responda a las necesidades urgentes y sentidas de mejora. En esta línea, la estrategia en ciclo corto potencia la mejora desde lógicas más auténticas e internas y menos desde un accountability externo, que termina por distorsionar el potencial de la planificación como elemento central para fijar la trayectoria de mejora.

Otra fortaleza de la estrategia de ciclos cortos, responde a la focalización de la atención y la acción en una prioridad acotada, en vez de muchas de manera simultánea, contribuyendo a delimitar un rumbo más claro del proceso de mejora (Aravena et al.,

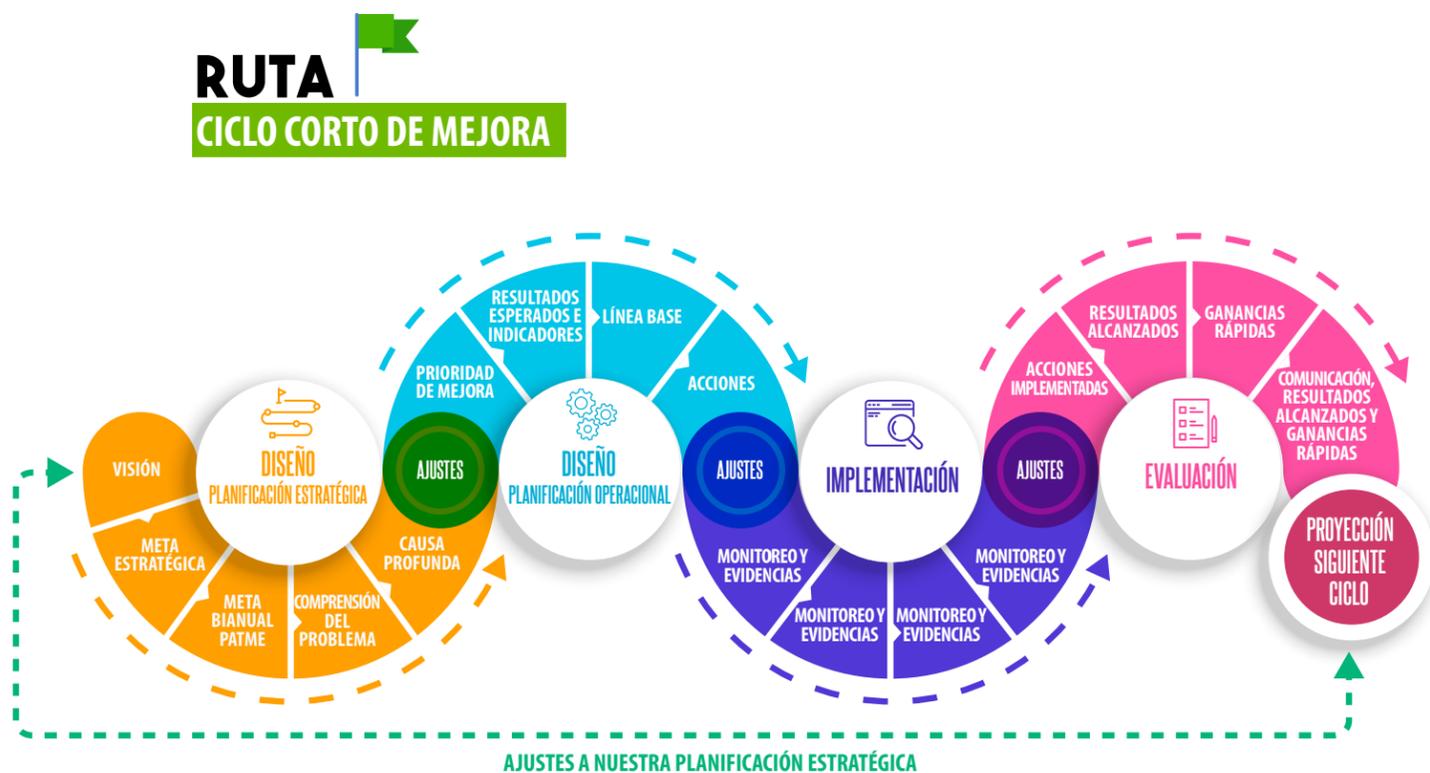
¹ En los ciclos cortos de mejora, la línea base es entendida como un conjunto de datos e información que reflejan el estado actual de la prioridad de mejora, antes de abordarla a través de acciones y tareas específicas. Su utilidad recae en poder comparar, al finalizar el ciclo, si se produjo un cambio entre el estado inicial y el estado final, reflejado en los resultados obtenidos.

2021). Además, al ser prioridades realistas y alcanzables, aumenta la percepción de autoeficacia colectiva (Van Gronigen y Meyers, 2017), elemento que nutre la motivación y el impulso en la comunidad educativa por sumarse al cambio organizacional (Duke, 2015).

La adaptabilidad que ofrece esta estrategia, se traduce en un proceso de monitoreo y uso constante de evidencia a lo largo de la ruta de ciclo corto, permitiendo implementar ajustes rápidos en cada una de sus etapas: diseño, implementación y evaluación (Figura n°1). La capacidad de introducir modificaciones, convierten al ciclo corto en un proceso dinámico que, a través de "bucles de retroalimentación", brinda información crítica para ajustar metas y estrategias futuras (VanGronigen y Meyers, 2021).

En la etapa de evaluación, además de revisar los indicadores de logro para verificar el cumplimiento de los resultados esperados y comparar el estado inicial con el estado final, el equipo escolar también identifica ganancias rápidas obtenidas a través del ciclo corto. Estas son entendidas como mejoras que van más allá de los resultados referidos a la prioridad. Por ejemplo, mejoras a nivel organizacional (nuevas estructuras de trabajo colaborativo, fortalecimientos de liderazgos docentes, distribución de liderazgos, etc.), así, como a nivel relacional (fortalecimiento del vínculo entre nivel escolar y sostenedor, construcción de confianza entre docentes, etc.). De esta manera, a partir de los resultados y ganancias obtenidas, se visualiza si es necesario realizar nuevos ajustes a la planificación estratégica, para comenzar a proyectar el ciclo corto ulterior.

Figura n°1. Ruta de ciclo corto de mejora.



Fuente: Elaboración propia.

4.

Implementación de la estrategia de ciclo corto en Chile: Levantando principios para fortalecer procesos de planificación para la mejora educativa

Desde la estrategia de ciclos cortos, la planificación va más allá de sus aspectos técnicos y está lejos de considerarse un producto estático. Entender los planes de mejora como instrumentos vivos, que se construyen colaborativamente, implica re-pensar la planificación, cuestionando la idea de que se trata de un proceso rígido, artificial y poco útil. Dicho de otro modo, dejar atrás la idea de que la planificación de la mejora educativa es un hito, y que por ende se elabora y sólo se vuelve a ella al final, para evaluar su implementación.

En el marco del "Plan de Acompañamiento Territorial para la Mejora Educativa" (PATME), implementado durante los años 2021 y 2022 por parte de C Líder en el Valle de Limarí, se acompañó a equipos de 14 establecimientos escolares y sus sostenedores en la planificación e implementación de tres ciclos cortos de mejora consecutivos. Con base a dicha experiencia, se han identificado **9 principios** que permitieron a estos equipos fortalecer sus procesos de planificación, logrando que aprendieran, de manera colaborativa, una forma particular de pensar, abordar y experimentar los desafíos que plantea la mejora educativa en ciclo corto.



1. SENTIDO DE URGENCIA PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

"No hay tiempo que perder" pareciera ser una frase que se convierte en un mantra para las comunidades educativas que desean revertir sus trayectorias de mejora inestable.

Una buena planificación de mejora de ciclo corto necesita situar sus esfuerzos en una prioridad urgente y relevante para su comunidad educativa, que se desprende de una visión que inspira el cambio (Meyers y VanGronigen, 2021). Se necesita un proceso de mejora endógeno, donde la comunidad educativa analiza, reflexiona, identifica y prioriza aquellas necesidades que son urgentes de abordar. Cuando este sentido de urgencia es compartido, se logra generar un compromiso capaz de movilizar a la comunidad en pos de la mejora educativa.



2. COHERENCIA

Una buena planificación de mejora, requiere de la coherencia de una serie de elementos para permitir alcanzar la meta propuesta. La coherencia es un proceso que se va construyendo, hasta alcanzar un plan cada vez más complejo y completo para gestionar la mejora educativa en ciclos cortos. Esta coherencia, requiere plasmarse no solo en el documento de planificación, sino especialmente en la mentalidad y prácticas de equipos directivos, docentes y estudiantes (Guarro, 2020).

En los ciclos cortos de mejora, podemos identificar el principio de coherencia en tres niveles: (a) Gestión educativa, en la medida que el plan de ciclo corto se articula con otros programas o instrumentos de gestión, integrando los esfuerzos de mejora; (b) Elementos que constituyen el plan de ciclo corto, al vincular cada paso de forma lógica y estratégica; (c) Entre ciclos cortos, en la medida que las prioridades de cada ciclo cumplen una lógica secuencial y progresiva que permite acercarse paulatinamente a la meta establecida.

3. PENSAMIENTO SISTÉMICO

Considerando la complejidad propia de las organizaciones escolares, el pensamiento sistémico puede beneficiar significativamente el ámbito de la mejora educativa. Este tipo de pensamiento, es una perspectiva que invita a, como tradicionalmente se dice, “ver el bosque y no solo los árboles, con los árboles simbolizando situaciones particulares o dominios limitados, y el bosque simbolizando el fenómeno general” (Shaked y Schechter, 2020).

Para lograr una mirada sistémica, no es suficiente que los directores y sus equipos comprendan únicamente su realidad y trabajo, sino que es preciso que imaginen el sistema educativo completo de manera simultánea, expandiendo su perspectiva más allá de los límites de su comunidad educativa (Fullan, 2014). Este principio de posicionamiento holístico es clave, pues permite observar un sistema para comprender el contexto que genera los resultados actuales (Bryk et al., 2015).

En los procesos de planificación de ciclo corto, una mirada sistémica con foco en los aprendizajes de las y los estudiantes, puede contribuir a alinear estratégicamente esfuerzos de mejora de distintas comunidades educativas de un territorio, que enfrentan desafíos similares. El nivel sostenedor puede generar las condiciones para que un equipo escolar que requiera, por ejemplo, mejorar las habilidades de comprensión lectora de sus estudiantes, trabajen en red con otros establecimientos para reflexionar y colaborar en la puesta en práctica de soluciones innovadoras. De esta forma, el foco del trabajo en ciclo corto de un establecimiento puede transformarse, con ayuda del nivel intermedio, en un esfuerzo de mejora territorial, reuniendo docentes de distintos centros escolares en instancias de desarrollo profesional colaborativas y situadas para enfrentar los desafíos de la enseñanza.

4. MIRADA ESTRATÉGICA

El posicionamiento frente a la planificación requiere asumir el rol del jugador de ajedrez, que analiza todos los escenarios antes de hacer su siguiente movimiento. Esta mirada permite transformar la planificación estratégica en realidad y en acción. El pensar estratégicamente implica, entre otras capacidades, habilidades analíticas, creatividad e imaginación, conocimiento intuitivo, una perspectiva menos lineal y más holística, e innovación para descubrir nuevas comprensiones y estrategias novedosas (Escobar et al., 2022). Esto, conlleva que la organización construya una posición de mejora sostenible en el tiempo, que permita lograr sus objetivos,

a pesar del contexto complejo e impredecible que experimentamos en la actualidad. Esta mirada, implica diversos procedimientos de análisis y un óptimo conocimiento de la comunidad educativa, tanto de sus potencialidad, recursos, y limitaciones, así como también respecto a las condiciones que presenta (a favor o en contra) el contexto en que está inserta.

La mirada estratégica sobre un problema conlleva: integrar nueva información, procesarla colaborativamente, evaluar nuevas ideas, innovar, minimizar desgaste/costos y maximizar oportunidades, reduciendo la incertidumbre y, especialmente, responder a preguntas fundamentales como: ¿Qué acciones implican menos desgaste para nuestros equipos y aportan mayores beneficios (en términos de aprendizajes)?, ¿cuáles acciones son más sostenibles en el tiempo? y ¿cómo vincular el ciclo corto con otros instrumentos de mejora institucional, para aumentar su efectividad e impacto?

En lo referido a la planificación de ciclo corto, un ejemplo es cuando los equipos se enfrentan a definir una prioridad de mejora para abordar de manera urgente. En esta etapa de la ruta, es clave aplicar una mirada estratégica resguardando que ella esté plenamente alineada a una meta estratégica del PME y bien articulada con otras iniciativas de mejora del establecimiento.

5. COMPRESIÓN PROFUNDA Y COLECTIVA DEL PROBLEMA DE MEJORA

La comprensión profunda del problema es un proceso fundamental para determinar con precisión por qué no se ha alcanzado la mejora. Esto, implica que los equipos que lideran la mejora necesitan identificar de manera colectiva posibles explicaciones a sus problemas actuales, reunir información sobre dichas hipótesis explicativas y pensar analíticamente para evaluar las explicaciones propuestas (Meyers y VanGronigen, 2021). La comprensión del problema asegura la identificación de causas profundas que, como señalan Meyers y VanGronigen (2021), son el hilo conductor entre la visión del plan y las acciones para alcanzarla.

Pareciera natural que nuestras mentes, en muchos casos, están programadas para buscar soluciones, en vez de dar un paso atrás para generar una comprensión más acabada de la multiplicidad de factores que están incidiendo en el problema. Para encontrar la solución, primero requerimos identificar bien el problema y su explicación, de lo contrario tenemos escasas posibilidades de diseñar una acción pertinente de mejora. Es decir, comprender cuál(es) es(son) la(s) causa(s) profunda(s) que subyacen al problema de mejora.

Las causas que explican un problema, requieren de un análisis exhaustivo y colectivo de parte de los equipos, ya que se encuentran en un nivel de mayor profundidad (Berkowitz y Aravena, 2022). Este análisis será un punto nuclear para el diseño de un buen plan de ciclo corto de mejora, ya que si no se realiza de buena manera, se corre el riesgo de que los siguientes pasos del proceso de planificación solo respondan a síntomas del problema, o bien, se encuentren desvinculados de aquellos cambios necesarios para alcanzar una mejora significativa. De ahí que sea necesario comprender en profundidad un problema antes de pensar en su solución (Bryk et al., 2015).

6. INVOLUCRAMIENTO Y PARTICIPACIÓN

El plan que favorece el empoderamiento de una comunidad en pos de un proceso de mejora es aquel que se construye de manera compartida, no el que se impone. Los planes que se desarrollan a puertas cerradas y que, luego, son compartidos con la comunidad, difícilmente van a generar adhesión e inspiración (Meyers y VanGronigen, 2021).

El involucramiento y participación de distintos actores de la comunidad escolar en la comprensión, elaboración e implementación del plan es clave. No sólo se requiere involucrar al equipo de “diseñadores” o “implementadores” de un plan, sino también a quienes el problema de mejora identificado influye o impacta directa e indirectamente. Por ejemplo, las y los adultos en las comunidades escolares, podrían tomar decisiones sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, únicamente, a partir de sus propias percepciones, asumiendo lo que las y los estudiantes requieren. Una planificación que considere a los actores a quienes un problema impacta, directa e indirectamente, involucraría a las y los estudiantes como actores activos en relación a las iniciativas de mejora (estrategias, metodologías, formas de evaluación, etc.) que influyen directamente en el desarrollo de sus aprendizajes.

7. LÓGICA DE AJUSTE Y ADAPTACIÓN AL CONTEXTO

¿Qué ocurre cuando lo planificado ya no se ajusta completamente a las condiciones actuales de una comunidad? El diseño inicial de una planificación puede perder su sentido cuando las condiciones previstas cambian. Los ciclos cortos promueven una lógica de ajuste y adaptación al contexto, que refiere a la capacidad de lectura del escenario actual, para calibrar la velocidad o ritmo de la mejora frente al progreso de las acciones, el involucramiento de distintos actores, y a los efectos visibles e inmediatos que está generando la iniciativa.

La lógica de ajuste y adaptación, se genera frente a condiciones favorables que podrían dar mayor impulso al ciclo, o bien, frente a aquellas condiciones no favorables que movilizan a repensar la ruta previamente establecida. Por ejemplo, una planificación podría requerir ajustes a partir de condiciones y/o efectos favorables, como la capacidad de un equipo para anticipar nuevos escenarios, replantear una ruta a partir de haber sorteado un desafío emergente, o bien ante un fortalecimiento del liderazgo de actores claves, entre otras. A su vez, se realizan ajustes y se adapta frente a condiciones y/o efectos no favorables para impulsar la mejora, como la sensibilidad de una comunidad al cambio, dificultades ante la capacidad de respuesta de actores involucrados, o el nivel de fragilidad o pertinencia de una acción frente a un nuevo escenario emergente y no planificado.

8. REFLEXIONAR CONTINUAMENTE CON BASE A LAS EVIDENCIAS

Reflexionar es un ejercicio complejo, porque implica examinar críticamente los supuestos, creencias, lógicas de acción y pensamiento (Schon, 1987; Perrenoud, 2007). Supone exponer por qué pensamos lo que pensamos.

Esto, a veces, puede resultar difícil, pero necesario para hacer un alto y examinar si estamos efectivamente mejorando.

La reflexión, como proceso de aprendizaje, requiere ser continua, entendida como una práctica colectiva que es motor de la mejora. La reflexión no ocurre sobre la nada, sino por el contrario, con base a evidencias. Estas, se producen en el proceso de mejora, requieren ser recolectadas de manera consciente e intencional para ayudar a comprender si estamos obteniendo los resultados deseados.

En el caso de la planificación de ciclos cortos, cuando hipotetizamos sobre la causa del problema que nos impide mejorar, resulta necesario preguntarnos por los datos y evidencias con los que contamos para respaldar dicha hipótesis. Ya sea que tengamos información o debamos levantarla, la evidencia puede confirmar nuestras suposiciones, o bien, desafiar nuestras creencias sobre el problema. De esta forma, reflexionar continuamente sobre evidencias contribuirá a profundizar nuestra comprensión de los problemas de mejora y sus orígenes, para trazar vías de acción que muchas veces difieren de lo que inicialmente creíamos pertinente para abordarlos.

9. MONITOREAR Y EVALUAR SISTEMÁTICAMENTE LA MEJORA

No es posible mejorar aquello que no se puede medir (Bryk et al., 2015). Operacionalizar este principio implica necesariamente responder al menos dos preguntas fundamentales: ¿Qué queremos mejorar? y ¿cómo sabremos que estamos mejorando? Ambas preguntas buscan atender si realmente se está logrando una mejora. Usualmente, planteamos muchas acciones de mejora y no contamos con evidencia clara de si estamos alcanzando lo que dijimos que íbamos a mejorar. Para ello, definir qué y cómo vamos a medir el progreso es clave para indicar que estamos mejorando.

En los planes de ciclo corto podemos monitorear y evaluar el progreso hacia el logro de la prioridad de mejora, a partir de indicadores de proceso y resultado. Estos, deben ser sustantivos, es decir, reflejar de forma efectiva aquello que movilizará el cambio que se espera lograr. Por ejemplo, un indicador como “el 80% de los y las docentes asisten a talleres para potenciar la lecto-escritura”, difiere de uno que detalla “el 80% de los y las docentes participan activamente en talleres para potenciar la lecto-escritura, implementando un aprendizaje adquirido a la planificación de una clase”.

La asistencia a una instancia de desarrollo profesional no implica una participación efectiva, que es lo que posibilitará con mayor probabilidad la reflexión pedagógica que se requiere para modificar las prácticas de enseñanza. Por supuesto, los métodos que se utilicen para verificar el cumplimiento de ambos indicadores variarán, pues miden aspectos diferentes. Para el primero, una lista de asistencia al taller podría servir, pero ¿indica si se está mejorando? Para el segundo indicador, se requerirían metodologías que impliquen, por ejemplo, la observación del taller, las contribuciones de las y los participantes a los espacios de reflexión, una pauta de planificación de la clase con la incorporación del aprendizaje adquirido, etc.

Apostando por la construcción de una mentalidad de mejora colectiva

Generalmente, cuando hablamos de mejora educativa, rápidamente pensamos en la mejora de los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes como meta a alcanzar. Si bien, este es un aspecto importante, pues revela el impacto de las acciones que las comunidades educativas buscan implementar, la mejora abarca procesos más amplios y profundos. Por ejemplo, Lee y Louis (2019) plantean que los procesos de mejora educativa necesitan contemplar también una “estrategia suave” de mejora, que consiste en desarrollar una cultura escolar fuerte que fomenta el aprendizaje organizacional. Este tipo de aprendizaje implica construir el hábito de buscar nueva información, analizar y reflexionar con otros, así como también generar y evaluar nuevas ideas dentro de la comunidad o traerlas desde el exterior (Brown y Duguid, 1991; Honig, 2008; Schechter y Qadach, 2012).

La evidencia nacional coincide al resaltar la importancia de la cultura escolar en los procesos de mejoramiento. Esto, porque en culturas focalizadas en la mejora se construye un relato común sobre “lo que queremos ser y mejorar”, reforzando la identidad, el compromiso y la motivación de los miembros de la comunidad educativa. (Bellei et al., 2015).

Cuando los líderes trabajan: identificando, definiendo y comprendiendo bien un problema, explorando soluciones, implementando acciones, y evaluando los resultados de estas; van construyendo una mentalidad o una especie de racionalidad para abordarlos. Podríamos pensar entonces que si logramos desarrollar esta capacidad de resolución de problema, lograremos aprender y lo haremos mejor la próxima vez. Sin embargo, esta secuencia, aparentemente simple, es un desafío para los centros educativos por varias razones. Una de ellas, es la competencia entre diferentes lógicas de acción que imponen diferentes formas de razonamiento en los distintos actores educativos (Mintrop y Zumpe, 2019).

En culturas focalizadas en mejorar, se observa una **mentalidad de mejora colectiva**, entendida como **una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar, colaborativamente, los problemas de mejora, desde la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de las propias creencias, logrando desarrollar un razonamiento, una disposición y un compromiso compartido de distintos actores para planificar e impulsar procesos de mejora**. Esta mentalidad se logra desarrollar mientras los equipos van construyendo una visión de cambio compartida e identificando dónde están (su estado actual y resultados que obtienen), hacia dónde quieren ir y cómo quieren realizar ese camino.

Apostar por fortalecer una mentalidad de mejora colectiva, implica derribar el pensamiento de que la mejora puede estar sustentada en acciones individuales, desde

el rol que cada actor despliega en el sistema. Dicho de otro modo, no basta con que tengamos los mejores directores realizando acciones individuales, sin un equipo que piense colectivamente qué y cómo mejorar.

Para lograr la construcción de esta mentalidad colectiva, es fundamental que las y los líderes educativos modelen una mentalidad de mejora en sus equipos y otorguen oportunidades para desarrollarla de manera conjunta y ponerla en práctica colectivamente. Se trata de brindar a los distintos actores instancias para participar en actividades, que contribuyan a cultivar nuevas formas de abordar y pensar los problemas de mejora, capitalizando aprendizajes colectivos y organizacionales.

La mentalidad de mejora colectiva, requiere considerar, al menos, las siguientes premisas:

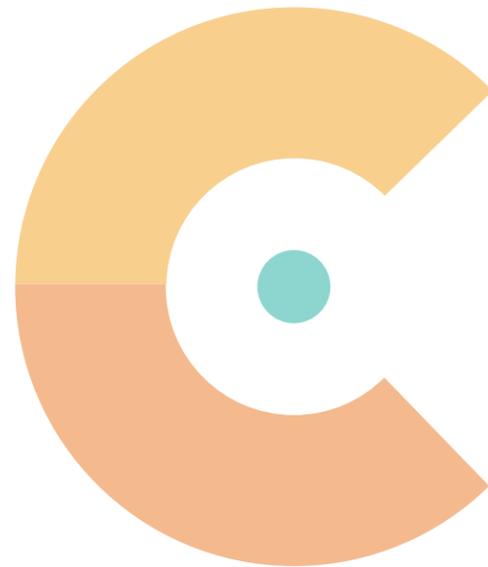
-  **Antes de pensar en la solución es necesario comprender profundamente el problema de mejora y su causa.** Cuando estamos frente a un problema, es natural pensar inmediatamente cómo resolverlo. En palabras de Bryk et al. (2015), una mentalidad de mejora colectiva sabe que es necesario evitar la “solucionitis”. Esto, porque para implementar una solución efectiva se requiere conocer qué acciones, eventos y creencias han operado, para comprender por qué estamos frente a dicho problema. Es decir, se debe generar un proceso de indagación y análisis compartido que permita comprender la causa que lo origina. Para dar curso a este paso, se recomienda recopilar datos e información sobre el problema que se desea atender, comprenderlo profundamente, cuestionar nuestras creencias y suposiciones en el proceso, para identificar su causa profunda y trabajar en darle solución.
-  **Pensar en grande, comenzar de a poco.** Las acciones que realizamos, para alcanzar la mejora, requieren ser sustanciales para avanzar, de lo contrario cobran escaso sentido. Por lo mismo, la planificación de la mejora debe estar sustentada en una visión compartida de futuro, en los sueños e inspiraciones que mueven nuestro actuar. Sin embargo, estos sueños suelen ser difíciles de alcanzar de una vez, por lo que es preciso pensar en una visión de cambio que identifique qué pasos iniciales son necesarios dar. Seguir la premisa “Menos es más” es fundamental para mejorar. En la mejora escolar, más que la cantidad de acciones, importa lo trascendente de ellas para avanzar hacia los resultados esperados. Por eso, para avanzar se requiere priorizar y definir un número acotado de metas, objetivos y acciones a desarrollar, para así pensar en grande pero comenzar de a poco.
-  **Priorizar, no podemos abordar todos los problemas de una vez.** Por más que deseemos abordar distintos problemas de manera simultánea, es difícil poder lidiar efectivamente con cada uno de ellos. Priorizar qué es necesario abordar no es un ejercicio sencillo. Estratégicamente pensando, es fundamental aprender a priorizar. Algunas orientaciones que ayudan a priorizar son: distinguir “lo urgente de lo importante”, abordar problemas sobre los cuales tengamos injerencia y que al ser atendidos efectivamente generen mayor impacto (en el desarrollo profesional docente, en el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo y, por supuesto, en los aprendizajes y bienestar de los y las estudiantes).

Parte del trabajo de priorización implica también evaluar la capacidad y recursos con que disponemos. Un elemento importante a considerar en el proceso de categorización (y que nos aporta a resolver problemas desafiantes, pero de

manera realista), es “tomar un problema grande” y descomponerlo, de manera tal que podamos visualizar un plan secuenciado de mejora, en el que se van abordando, de manera progresiva y secuenciada, los diversos elementos que componen el nudo problemático.

Fomentar la mentalidad de mejora colectiva es comprender la relevancia del trabajo colaborativo entre docentes y el aprendizaje en red para abordar problemas complejos y potenciales conflictos que terminan por transformarse en oportunidades de mejora y aprendizaje. Actuar con mentalidad de mejora, es no temer a equivocarse rápido, ya que eso nos enseña y orienta a también a aprender rápido (Montecinos, 2022).

Una mentalidad de mejora colectiva es una capacidad de la organización de aprender a comprender y abordar colaborativamente los problemas de mejora, por lo que es un facilitador del aprendizaje continuo, en tanto apoya la implementación efectiva de los ciclos cortos de mejora. Es una mentalidad que nos desafía a evaluar, de manera permanente, las necesidades de las comunidades educativas y los recursos con que disponemos para enfrentarlas. Desde esta perspectiva, cada uno de los actores del sistema educativo actúa como un resorte que no solo genera un impulso en el círculo en el cual opera, sino que también genera movimientos como miembro de un tejido mayor (Hopkins et al., 2011). Seguir nutriendo y complejizando la mentalidad de mejora colectiva, como concepto, pareciera ser clave en el caso nacional para poder conocer, de manera más profunda, cómo piensan y qué acciones de mejora diseñan los establecimientos educacionales que mejoran y aquellos que no.



REFERENCIAS

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 Educacional: Valparaíso, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.). (2015). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM editores.

Berkowitz, D. y Aravena, F. (2022). *Planificando la mejora en ciclo corto: Orientaciones prácticas para una planificación efectiva*. Práctica de Liderazgo. Líderes educativos PUCV, Chile. Disponible en www.lidereseducativos.cl

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Brown, J. S. y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Escobar, I. (2019). School improvement plans, a tool to improve the quality of education. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. 440-450.

Escobar, N., Carranza, L. y Hernández, D. (2022). Pensamiento estratégico como soporte de la planeación estratégica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 6186-6200. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.3592

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their effect on academic performance. *Educational Policy*, 25(2), 338-367.

- Guarro, A. (2020). La construcción de la coherencia institucional *Revista Currículum*, 33, 69-96. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.05>
- Honig, M. I. (2008). District central offices as learning organizations: How socio-cultural and organizational learning theories elaborate district central office administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching how central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2011). School and system improvement: State of the art review. Paper presented at the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
- Huber, D. J. y Conway, J. M. (2015). The effect of school improvement planning on student achievement. *Planning and Changing*, 46(1/2), 56-70.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Lee, M. y Louis, K.S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Lockheed, M., Harris, A. y Jayasundera, T. (2010). School improvement plans and student learning in Jamaica. *International Journal of Educational Development*, 30(1), pp. 54-66.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2019). A lack of authentic school improvement plan development: Evidence of principal satisficing behavior. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 261-278.
- Meyers, C. y VanGronigen, B. (2021). The Best-Laid Plans. *Educational Leadership*, 50(2), 50-55.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). Plan mejoramiento educativo: Orientaciones para su elaboración. Recuperado de: <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2022/12/29-12-22-Orientaciones-para-el-proceso-de-planificacio%CC%81n-de-la-mejora-educativa-2023-en-el-marco-de-los-desafi%CC%81os-de-reactivacio%CC%81n-educativa-integral.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Recuperado de: https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf
- Mintrop, R. (2016). *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders*. Harvard Education Press, Cambridge, MA.
- Mintrop, H. y MacLellan, A. M. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *Elementary School Journal*, 102(4), 275-300.
- Mintrop, R. y Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education*, 125(3) 295-344. <https://doi.org/10.1086/702733>
- Montecinos, C. (2022,10, 27). Desafíos y apoyos para la sostenibilidad de las nuevas practicas que se implementan con PATME. [Diapositivas Power Point].
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York:Doubleday/Currency.
- Shaked, H. y Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3), 1-20.
- Schechter, C. y Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- Temple, T. y Lynne, J. (2011). *The turnaround mindset: Aligning leadership for student success*. Rowman & Littlefield,

**Conformación de Comunidades
de Aprendizaje Profesional.
Un desafío sistémico**

Marcela Peña, Bárbara Zoro,
Rebecca Ipinza, Wilda Videla,
Millicent Contreras, Germán Cona
y Fernanda Goñi



1. Introducción

Fortalecer la profesión docente ha sido un foco clave en las reformas a nivel mundial que buscan la mejora educativa. En los enfoques actuales de desarrollo profesional docente, el aprendizaje colaborativo es la estrategia fundamental para alcanzarlo. "Su esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado" (Vaillant, 2016, p. 11). Esto implica que, para que las y los estudiantes tengan mayores oportunidades de aprendizaje, los y las docentes también requieren tener oportunidades para desarrollar sus capacidades continuamente, a través de la colaboración profesional (Hargreaves y O'Connor, 2018).

En Chile, las políticas educativas plantean claramente la necesidad de fortalecer el desarrollo profesional docente a través de la colaboración y reflexión situada. La ley N° 20.903 (2016) crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente con la finalidad de "contribuir al mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes, mediante la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales, así como también el desarrollo y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa" (art. 11).

En la misma línea, los Estándares de la Profesión Docente y el Marco para la Buena Enseñanza (2021) señalan que el desarrollo profesional de profesores y profesoras es una actividad situada en el centro educativo. Su énfasis es la reflexión y el aprendizaje entre pares, lo que implica la necesidad de avanzar en formas más complejas de trabajo colaborativo, donde las escuelas puedan promover el aprendizaje de las y los docentes, favoreciendo su rol protagónico y su responsabilidad de mejorar continuamente sus prácticas.

Para instalar la colaboración profesional en escuelas y territorios, muchos sistemas escolares han abogado por las Comunidades de Aprendizaje Profesional (CAPs). Se trata de una estrategia organizacional que busca la mejora continua a través de equipos de docentes que trabajan colaborativamente en ciclos recurrentes de indagación colectiva e investigación-acción para lograr mejores resultados para las y los estudiantes a los que atienden (DuFour, et al. 2021).

Las CAPs se desarrollan bajo el supuesto de que la clave para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes es el desarrollo profesional continuo de los educadores en el lugar de trabajo, y que éste es más poderoso cuando está anclado en la práctica (DuFour et al. 2016). Para ello, las CAPs buscan transformar las relaciones entre docentes, favoreciendo el aprender haciendo: trabajando en sus aulas, revisando y reflexionando colaborativamente sobre los resultados de sus esfuerzos y participando en formas nuevas y diferentes de mejorar su práctica profesional (Pfeffer y Sutton, 2006).

Las CAPs, a pesar de ser vistas con esperanza para la mejora escolar, enfrentan el riesgo de generar escasos avances cuando son implementadas desde un entendimiento y compromiso superficial (Reeves y DuFour, 2016). Para lograr todo su potencial, es esencial comprender que es un camino largo, ya que implica un cambio cultural profundo que involucra el compromiso y apoyo del sistema educativo completo, asegurando condiciones estructurales y relacionales para la implementación de las CAPs; expectativas, comprensiones y procesos claros de aprendizaje para las y los adultos, y monitoreo constante sobre cómo mejorar a través de ellas (Carpenter y Peterson, 2019; Thessin y Starr, 2011; Olivier y Huffman, 2016).

Siguiendo las propuestas de la literatura especializada, la Dirección de Educación Pública (2022) sugiere que una manera efectiva de alcanzar la mejora educativa es la conformación y fortalecimiento de CAPs. Poniendo como norte del trabajo de acompañamiento técnico pedagógico a los equipos directivos, el desarrollo de capacidades para la generación de CAPs.

Considerando lo anterior, y entendiendo que el aprendizaje docente es un proceso planificado y colaborativo que aborda problemas reales y prácticas pedagógicas con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza (Coggshall, 2012), se observa que la generación de CAPs en las escuelas, es una estrategia oportuna de desarrollo profesional docente. Lo anterior, debido a que implica colaboración, intercambio y cuestionamiento crítico continuo de las prácticas pedagógicas, lo que está en línea con los estándares profesionales educativos nacionales e internacionales.

En las siguientes secciones, se presentan los conceptos clave que están a la base de las Comunidades de Aprendizaje Profesional, como lo son el desarrollo profesional, la colaboración y la reflexión. Desde ahí, comprenderemos qué son las CAPs, cuáles son sus principales dimensiones y cómo éstas van desarrollándose. Para su avance, es imprescindible el liderazgo, tanto a nivel intermedio, escolar, como docente. Finalmente, se especifican algunas claves y desafíos a considerar para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de las CAPs en nuestro país.

¿Qué es una Comunidad de Aprendizaje Profesional (CAP)?

Actualmente, existe amplia bibliografía a nivel mundial sobre cómo las CAPs contribuyen en la generación de capacidades docentes y el aprendizaje de estudiantes (Peña, 2023). No obstante, y pese a lo anterior, el proceso de inmersión del concepto en Latinoamérica todavía es muy reciente y se plantea que no hay una única definición de Comunidad de Aprendizaje Profesional (Stoll y Louis, 2007). A continuación, se presentan algunas conceptualizaciones que existen en torno al término de Comunidades de Aprendizaje Profesional.

Desde la mirada de Vaillant (2016), un aspecto clave de las CAPs es que supone procesos de investigación, el desarrollo de culturas de colaboración al interior de los centros y actores que dinamicen estas prácticas. Peña (2023) tomando a Hord et al. (2010) y Stoll et al. (2004), plantea *una CAP* como: “una estrategia organizacional para centros educativos, que comprende una escuela como un espacio de aprendizaje para la comunidad en su conjunto, donde docentes comparten prácticas educativas, resuelven asuntos propios de su profesión, a través de diálogos con énfasis en el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo y la generación de conocimiento” (p.30).

Por su parte, la Dirección de Educación Pública (2022) entiende que las CAP “constituyen una modalidad de aprendizaje en contexto cuyos miembros, con base en la responsabilización conjunta por la mejora, generan colaborativamente conocimiento colectivo, centrado en el aprendizaje de las y los estudiantes, que compromete el análisis de la enseñanza, y reporta cambios a nivel de prácticas y cultura” (p.20).

En la misma línea, Cabezas et al. (2021) señala que la literatura comprende a las CAPs “como equipos de docentes comprometidos que se reúnen regularmente a colaborar sistemáticamente en interacciones de apoyo mutuo para mejorar la enseñanza que reciben todos los y las estudiantes” (p.143).

De las definiciones presentadas, se desprende que el foco de una CAP debiera estar en fomentar dinámicas de aprendizaje y desarrollo profesional, mediante una reflexión estructurada que permita a las y los docentes problematizar, analizar datos y buscar soluciones a problemas prácticos que mejoren la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes (Little, 2003; McLaughlin y Talbert, 2006).

De acuerdo a la literatura (Stoll et al., 2006; Vangrieken et al., 2015; Kelchtermans, 2006; Vescio et al., 2008; en Weddle, 2022), los principales beneficios de las CAP son:

- a Reducción del aislamiento:** La colaboración disminuye el sentimiento de aislamiento entre los y las profesoras.
- b Desarrollo de relaciones de apoyo:** Fomentan la formación de relaciones de apoyo entre los y las docentes.
- c Fortalecimiento de conocimientos:** Los y las profesoras desarrollan sus conocimientos sobre el contenido y enfoques pedagógicos a través de la colaboración.
- d Impacto positivo en el rendimiento de los y las estudiantes:** La participación de los y las profesoras en estas comunidades se relaciona positivamente con el rendimiento de los y las estudiantes.

Diversas investigaciones han dado cuenta de su aporte en el incremento de resultados de aprendizaje de las y los estudiantes, considerándose una estrategia menos costosa y más, profesionalmente, satisfactoria para mejorar los centros educativos (DuFour, Eaker y DuFour, 2005; Bellibas *et al.*, 2017; Bolam *et al.*, 2005, 2007; DuFour *et al.*, 2021; Hord, 1997; Hord y Hirsh, 2008). Estos beneficios le han brindado popularidad a las CAPs, por lo que muchos sistemas educativos y escuelas han buscado impulsarlas en sus organizaciones, con muy diversos niveles de éxito (Carpenter y Peterson, 2019). Hablar de CAP se ha convertido en un lugar común en el lenguaje educativo, demasiadas escuelas, territorios y organizaciones se autodenominan CAPs sin realmente llevar a cabo las prácticas que caracterizan a las verdaderas Comunidades de Aprendizaje Profesional de alto rendimiento (DuFour et al., 2021). La instalación del término en el discurso no garantiza una comprensión compartida de su significado y, lo que es más importante, en la implementación de acciones adecuadas. Utilizar términos impactantes, pero mal comprendidos, puede limitar los esfuerzos de transformación y socavar el propósito original de una CAP (Pffefer y Sutton, 2000).

Para poder obtener los beneficios que prometen las CAPs, es necesario tener una comprensión profunda y compartida de las condiciones que requieren, las ideas que deberían impulsar su trabajo y los obstáculos que, probablemente, encuentren a medida que avanzan (DuFour y Fullan, 2013). De acuerdo a la literatura, el mejoramiento sistémico de la educación por medio de las CAPs es un proceso de transformación cultural del sistema, mucho mayor que simplemente implementar un programa (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). A continuación, profundizaremos en los elementos que caracterizan a las CAPs efectivas.

2.1 Dimensiones de las CAPs

Las CAPs se pueden entender como una estrategia metodológica de formación docente, desde la reflexión y la colaboración (Cantarero, 2017). Aunque poseen un gran potencial para el logro de mejores resultados, es necesario el desarrollo de estructuras de reflexión y apoyo para generar experiencias de aprendizaje de adultos, enraizados en las dinámicas de trabajo colaborativo de las escuelas (Carpenter y Peterson, 2019). Ser parte de una CAP disminuye el aislamiento común que viven los y las docentes, incrementando el compromiso con los valores de la escuela, generando responsabilidad compartida en el desarrollo de los y las estudiantes, ayudando, incluso, a comprender mejor el rol del y de la docente (Molina, 2005).

Para que una CAP se implemente efectivamente requiere de la articulación de distintas dimensiones (Hord, 1997; Hord et al., 2010; Peña, 2023): a) valores compartidos; b) liderazgo distribuido; c) condiciones estructurales; d) condiciones relacionales; e) aprendizaje colectivo y su aplicación a la práctica; f) práctica personal compartida, además de la inclusión de otros focos en la indagación reflexiva, la conformación de redes y la incorporación de otras y otros actores de las comunidades escolares que no necesariamente son docentes (Bolam et al., 2005, en Peña, 2023). Aunque el nombre de las dimensiones puede variar de autor a otro, sus principios bases son compartidos, relacionados con las dimensiones planteadas (Dogán, Tatık y Yurtseven, 2017), las que se describen brevemente a continuación:

Tabla 1. Dimensiones de una CAP.

DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Liderazgo compartido y de apoyo.	Prácticas relacionadas con la participación democrática en la toma de decisiones y el nivel de distribución que se hace del poder al interior de la comunidad educativa (Olivier y Hipp, 2010), además implica la capacidad que pueden tener los equipos de gestión y sostenedores de incentivar la participación de los y las docentes en estas decisiones (Vangrieken et al., 2017).
Visión y valores compartidos.	Prácticas vinculadas con el nivel en que las y los distintos actores de la comunidad educativa, docentes, asistentes, directivos, directivas y equipos de gestión comparten una meta y una visión clara y común sobre el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela, lo que es fundamental para la orientación de las prácticas docentes dentro y fuera del aula (Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).
Aprendizaje colectivo y su aplicación en la práctica.	Prácticas que fomentan la colaboración y el diálogo entre docentes, lo que implica trabajar en conjunto para la planificación, resolución de problemas y la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes, desarrollando colaborativamente conocimientos, competencias y estrategias que pueden aplicar en su trabajo (Cabezas et al., 2021; Olivier y Huffman, 2010; Slegers et al., 2013).
Práctica personal compartida.	Comprende acciones a través de las cuales los y las docentes colaboran para su desarrollo profesional y el aprendizaje de los y las estudiantes, con un foco claro en la desprivatización de la práctica docente, haciéndola pública como espacio para la revisión, observación y resolución de problemas de práctica de manera conjunta (Cabezas et al., 2021; Peña, 2023). Sin perder de vista el desarrollo de la capacidad reflexiva de los y las docentes para aplicar mejores prácticas (Slegers et al., 2013). Algunos ejemplos de práctica personal compartida, pueden ser formas de colaboración profunda como la observación entre pares, la mentoría y el estudio de clases (Little, 1990).
Condiciones de apoyo: Relacionales.	Prácticas asociadas al respeto, la confianza, la posibilidad de criticar constructivamente para la mejora y las relaciones interpersonales entre las y los distintos miembros de la comunidad escolar y el clima o cultura dentro de ella (Cabezas et al., 2021; Leclerc et al., 2012; Slegers et al., 2013). Estas condiciones son básicas no solo para el desarrollo de las CAPs, sino también para la generación de confianza; capacidad fuertemente determinada por el liderazgo practicado en la escuela.
Condiciones de apoyo: Estructura.	Se refiere a una variedad de condiciones que tiene la escuela que permiten que existan espacios de comunicación, tiempos asegurados para la reunión de docentes y la posibilidad de colaborar. Estas condiciones también se ven afectadas por factores macrosociales como políticas que entreguen las posibilidades de contar con tiempos y espacios para la realización sistemática de las actividades (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021). De todas formas, estas condiciones de estructura se pueden ver favorecidas por el apoyo que reciben desde los sostenedores u otros agentes externos como otros establecimientos con los que trabajar en red (Blitz y Schulman, 2016; Stoll et al., 2006 en Cabezas et al., 2021; Slegers et al., 2013; Vangrieken et al., 2015).



Fuente: Elaboración propia

Reflexionemos

Considerando las dimensiones de las CAPs, ¿en cuáles crees que tu establecimiento está logrando las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más trabajo? y ¿por qué?

2.2 Estadios de desarrollo de una CAP

Las dimensiones anteriores dan cuenta de condiciones y prácticas requeridas para el funcionamiento efectivo de las CAPs. Esto nos muestra el panorama a nivel escuela, pero es clave también entender qué esperamos que suceda en los equipos de docentes que se constituyen en CAPs.

Las CAPs no logran constituirse y ser efectivas de un día a otro. La profundización de su trabajo requiere de un tránsito, donde paulatinamente se van institucionalizando prácticas clave. Distintos autores han identificado los estadios o fases de desarrollo que representan estos tránsitos, que muestran el proceso desde antes de que inicien las CAPs hasta mostrarse cómo podría verse el trabajo de las CAPs en lugares que han logrado su institucionalización (DuFour et al., 2008; DuFour et al., 2010; Olivier et al., 2010).

Venables (2018) plantea una rúbrica de desarrollo de las CAPs, permitiendo que los equipos puedan reflexionar sobre en qué estadio se encuentran respecto a siete grandes características de las CAPs de alto funcionamiento, desde la perspectiva de lo que sucede dentro de los equipos de trabajo de CAPs. Todas estas características se plantean desde un nivel "disfuncional", donde no se observa un desarrollo en el ámbito, mientras que el nivel de alto funcionamiento se trata del desarrollo más alto. Es importante considerar que las categorías son temporales, lo que significa que una CAP puede moverse en cualquier dirección o estado de la rúbrica en el tiempo. A continuación, se presentan las características del nivel máximo de la rúbrica.

Figura 1. Continuo de funcionamiento de las CAPs.





Fuente: Adaptado y traducido de Venables (2011 y 2018).



Reflexionemos

De acuerdo a la figura anterior, ¿en qué nivel de funcionamiento crees que se encuentran las Comunidades de Aprendizaje Profesional en tu centro educativo?

Pensando en el trabajo colaborativo desarrollado en su centro educativo: ¿Qué características aún requieren de mayor trabajo para alcanzar un mejor funcionamiento?, ¿qué apoyos necesito para acercarme a un mejor funcionamiento?

3.

Rol de las y los líderes educativos en la formación de Comunidades de Aprendizaje Profesional

Para que las CAPs impulsen la reforma educativa sistémica, es esencial crear condiciones que fomenten la comprensión, la colaboración y la acción colectiva en todos los niveles (Van Clay et al., 2011). Las y los líderes educativos, tanto del nivel intermedio, directivos escolares, como docentes líderes, tienen un rol fundamental para el éxito de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016), generando las condiciones para una colaboración profesional que transforme las organizaciones en entornos de aprendizaje continuo (Montecinos y Cortez, 2015), donde docentes colectivamente toman riesgos y buscan estrategias audaces para lograr aprendizajes profundos (Datnow y Park, 2019).

Para lograr el potencial que las CAPs prometen, es necesario asegurar condiciones estructurales, construir expectativas y procesos claros y compartidos, proveer apoyo constante y oportunidades de aprendizaje para adultos en las organizaciones educativas. Todas y todos los líderes deben trabajar juntos para abordar los desafíos inherentes al proceso de las CAPs, reconociendo que el momento adecuado para actuar es siempre el presente (DuFour y Fullan, 2013).

Esto implica que las y los líderes del nivel intermedio, directivos escolares y docentes líderes tengan claro lo que, desde su rol, pueden contribuir para el logro del objetivo de una CAP. Es decir, mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. A continuación, se desarrollan los principales aspectos que cada nivel educativo debe abordar para aportar a la mejora sistemática guiada por CAPs.

3.1 Rol de las y los líderes intermedios en la formación de una CAP

El mejoramiento sistémico de la educación, por medio de las CAPs, es un proceso de transformación cultural del sistema, que requiere de un fuerte empuje por parte del nivel intermedio¹ (DuFour y Fullan, 2013; Rincón-Gallardo, 2019). El rol del nivel intermedio para potenciar el desarrollo e implementación de CAPs se vincula a proveer de **estructura, condiciones y cultura** que aporten a sostener el proceso de reforma que conllevan. Si crear y mantener escuelas que aprenden a mejorar no es una prioridad en todo el territorio, la efectividad de la escuela dependerá, en exceso, del compromiso heroico de un/a líder o de unos pocos o pocas docentes (Lezotte, 2011 en DuFour et al., 2021), no siendo sustentable a largo plazo.

¹ El nivel intermedio, en Chile, es entendido principalmente como sostenedores educativos, sean estos municipales o privados, Servicios Locales de Educación Pública, así como también los supervisores provinciales del Ministerio de Educación, quienes pueden proveer de apoyo a centros educativos de sus territorios asociados (Zoro et al. 2022).

Para esto, se sugiere que los niveles intermedios se involucren con docentes y directivos en el desarrollo y liderazgo del proceso de implementación y fortalecimiento de las CAPs. Aportando en desarrollar capacidades en las y los docentes, directivos y su propia organización, el aprendizaje colaborativo; mostrar una **visión clara sobre cómo las CAPs** se ajustan al proceso de mejora del territorio, para que el trabajo de cada CAP aporte a las **metas territoriales**; y proveer de **apoyo diferenciado** de acuerdo a las necesidades particulares de cada centro educativo, para impulsar a avanzar al siguiente paso de su crecimiento como CAPs (Salleh, 2016).

Existen múltiples formas de conceptualizar cómo se provee de las condiciones para el florecimiento y sostenimiento de CAPs a nivel intermedio, las que se puede ver de forma alineada con las dimensiones de las CAPs planteadas en el apartado anterior (Olivier y Huffman, 2016). En términos de **liderazgo distribuido y de apoyo**, la literatura es clara en señalar que para implementar cambios se requiere involucrar a las partes interesadas y tomar decisiones con ellos sobre cómo abordarlos (DuFour y Fullan, 2013). En el contexto anglosajón, donde distritos han estado interesados por instalar el proceso de mejora a través de CAPs a nivel del territorio, las y los líderes que han logrado mejores resultados han impulsado la **apropiación y el apoyo** a través del trabajo con grupos de directivos a nivel distrital. Estos han sido conformados, específicamente, como grupos de estrategia o comités directivos del CAPs (Thessin y Starr, 2011) o se han reconvertido reuniones o redes de directivos en espacios para impulsar el trabajo de las CAPs (Olivier y Huffman, 2016; Eaker y Keating, 2012; DuFour et al., 2021). Las y los miembros de estos grupos pueden mejorar su comprensión del proceso de CAPs al compartir experiencias y desafíos de sus propias comunidades escolares, adoptando una perspectiva más amplia y enriquecedora del concepto de CAPs y experimentando, en primera persona, procesos de colaboración entre pares. Se convierten en responsables de proveer directrices para el trabajo de las y los docentes en las CAPs y mejorar los procesos asociados, sirviendo como enlaces entre el distrito y las escuelas (Thessin y Starr, 2011; DuFour et al., 2016).

Uno de los roles fundamentales del liderazgo intermedio es construir una **visión compartida de aprendizaje y mejora continua**, junto con un conjunto de estrategias y prácticas para lograr implementarla (Anderson y Rincón-Gallardo, 2021). Las CAPs son una estrategia clave que los territorios pueden abrazar como vehículo para generar esa visión. En estos casos, las y los líderes del nivel intermedio requieren apoyar la comprensión de las CAPs y su aporte a la mejora, así como **comunicar claramente las intenciones y prácticas sobre el proceso de las CAPs** en reuniones y a través de interacciones a lo largo del tiempo, buscando que el proceso de las CAPs quede integrado en la cultura. Para ser capaces de hacer esto, el nivel intermedio requiere tener en sus oficinas un fino entendimiento de las prácticas y procesos que orienten el trabajo de las CAPs, para así poder transmitirlo y modelarlo con claridad (DuFour et al., 2021). Contar con una definición clara de un proceso de indagación compartida y herramientas comunes, es fundamental para la creación de un lenguaje común con significados ampliamente compartidos de conceptos clave (Thessin y Starr, 2011). No basta con difundir y modelar los procesos, es necesario la monitorización constante de la existencia de un lenguaje y visión compartidos, esto se puede realizar durante encuentros de redes o reuniones donde las y los líderes escolares puedan explicar sus acciones en relación a las CAPs y las razones a la base, pudiendo apropiarse y retroalimentar el proceso entre pares

y niveles (Pirtle y Tobia, 2014).

La literatura es clara en señalar que desde el nivel intermedio se requiere liderar dando autonomía y, a la vez, generando responsabilización y propósitos claros (DuFour et al., 2016). DuFour y sus colaboradores (2021) hablan de un **liderazgo simultáneamente flexible y firme**, donde se fomenta la autonomía y la creatividad de los equipos dentro de un marco territorial que especifica prioridades y parámetros claros y específicos. Esto implica que establecen “desde arriba” principios y prácticas que esperan ver en las CAPs de las escuelas, al mismo tiempo que se provee de amplia libertad, múltiples apoyos y herramientas para que las escuelas puedan implementar de la forma que mejor los beneficie y haga sentido, confiando en sus conocimientos y experiencia.

Al mismo tiempo que el nivel intermedio exige, tiene la responsabilidad de brindar la capacidad y apoyo para cumplir con lo que pide (Van Clay et al. 2011). Esto implica que el nivel intermedio debe trabajar con las y los líderes escolares para **identificar el apoyo y los recursos específicos** que necesitarán para lograr lo que se les exige, y estar a la altura de brindar el apoyo y los recursos necesarios. Esto conlleva **establecer relaciones de confianza** y bidireccionalidad, donde las partes se sientan seguras para poder solicitar apoyos y resolver dudas, dejando claro que están ahí para trabajar en conjunto (Olivier y Huffman, 2016; DuFour y Fullan, 2013). Dentro de las **condiciones de apoyo estructurales** que requieren asegurar se encuentra el apoyo en la creación de horarios y tiempos necesarios para la colaboración sobre enseñanza y aprendizaje. Además, se deben establecer estructuras que fomenten la colaboración continua entre niveles del sistema, como redes o reuniones entre directivos (Olivier y Huffman, 2016).

Parte de la responsabilidad del liderazgo es ayudar a otros a desarrollar la capacidad de tener éxito en lo que se les pide que logren (DuFour et al., 2016). Por ello, el **acompañamiento y desarrollo de capacidades** de las y los directivos es esencial para garantizar que estén preparados para liderar y apoyar el proceso de las CAPs. Para ello, las escuelas requieren un acompañamiento sistemático, que contemple estrategias basadas en el aprendizaje de adultos, como fomentar la agencia de las y los líderes escolares, desarrollar un trabajo conjunto, modelar prácticas, desarrollar conversaciones constructivas, conectar con otros recursos, blindar el foco en lo pedagógicos de posibles distracciones externas y la diferenciación en el acompañamiento (Honig y Rainey, 2020).

Poder movilizar un cambio cultural implica que el nivel intermedio no sólo tenga un discurso sobre CAPs, sino que sea capaz de **practicar lo que predica**. Por ello, a nivel de oficinas territoriales es necesario reorientar su propio trabajo en el aprendizaje, creando sus propias CAPs en ellas y así modelar lo que esperan de las y los docentes en el aula (DuFour et al., 2016). La literatura sobre distritos efectivos en implementar CAPs sugiere que el **aprendizaje colaborativo** se promueva modelando sistemáticamente esta práctica en el nivel intermedio y directivo antes de llegar a las y los docentes (Pirtle y Tobia, 2014; Thessin y Starr, 2011). Se deben proporcionar múltiples recursos y herramientas para aprender sobre el concepto y procesos asociados a las CAPs, formación de líderes de equipos de gestión y docentes líderes, así como asistencia técnica externa en las etapas iniciales de las CAPs. Asimismo, es clave poder proveer estructura para compartir entre centros educativos, promoviendo el aprendizaje lateral (DuFour et al., 2021). En estas instancias -pudiendo tratarse de redes, CAPs entre directivos, CAPs de personal de nivel intermedio- es clave brindar oportunidades constantes y sistemáticas para que sus miembros analicen evidencias de sus propias

prácticas de forma colaborativa, aportando al desarrollo de la **práctica personal compartida** (Olivier y Huffman, 2016). Es necesario que todos los niveles experimenten aquello que las y los docentes se espera que realicen, por lo que propiciar estos espacios, desde el nivel intermedio, es fundamental para generar una comprensión profunda del alto grado de confianza que requiere y se desarrolla al hacer esto. La observación y retroalimentación entre escuelas, por medio de caminatas pedagógicas o visitas a reuniones de otras CAPs, es una práctica efectiva para fomentar esto (Olivier y Huffman, 2016; Pirtle y Tobia, 2016).

Una dimensión clave del trabajo del nivel intermedio en el apoyo a las CAPs se vincula con proveer de un **enfoque de uso de datos** (Olivier y Huffman, 2016; Van Clay et al., 2011). Esto implica que el nivel intermedio sea capaz de proveer sistemas de gestión y rápido acceso a datos relevantes para las CAPs, como datos de resultados de aprendizaje. Un rol fundamental es poder modelar el uso efectivo de los datos desde las y los profesionales de este nivel, generar acompañamientos basados en datos, entregando orientaciones para realizar conversaciones y talleres de análisis de datos en las escuelas, así como generando instancias de desarrollo profesional que aumenten la literacidad de las personas para el uso de datos. Para modelar el uso de datos, es necesario que en las reuniones con directivos, espacios de redes e instancias de encuentro con las comunidades en general, se propicien espacios para facilitar debates sobre datos (Olivier y Huffman, 2016).



Reflexionemos

Nivel escolar:

Pensando en el liderazgo del sostenedor y supervisores externos:
¿es una prioridad para este nivel el desarrollo de CAPs?, ¿en qué dimensiones evidencias apoyo del nivel sostenedor y/o supervisores para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren más apoyo?, ¿cómo puedo pedir más apoyo?

Nivel intermedio:

¿Es una prioridad para su organización el desarrollo de CAPs en los centros escolares del territorio?, ¿en qué dimensiones cree que está brindando un apoyo adecuado para lograr las condiciones y prácticas necesarias para trabajar en Comunidades de Aprendizaje Profesional?, ¿en qué dimensiones requieren fortalecer el apoyo?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?

3.2 Liderazgo directivo

En esta sección se habla de liderazgo directivo, lo cual refiere a las prácticas de equipos directivos, refiriéndose como mínimo al trabajo de directores, directoras y jefes y jefas de UTP. Sin embargo, la mayoría de los estudios hablan sobre el rol de las y los directores en las CAPs. En el contexto anglosajón, de donde proviene la mayor parte de la literatura sobre CAPs, existe evidencia relevante sobre las prácticas y capacidades de las y los directores escolares en el desarrollo de las CAPs, estableciéndose como un rol clave para su desarrollo. La estructura organizacional en dichas latitudes posiciona a directores y directoras como la figura clave del liderazgo pedagógico y responsable final de las decisiones estratégicas y pedagógicas. En el contexto chileno, el liderazgo directivo es repartido, teniendo las y los jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) un rol clave en los procesos pedagógicos, llegando incluso a afirmarse que el liderazgo directivo en Chile se organiza en una estructura bicéfala (Aravena y Quiroga, 2019). Considerando que la literatura refiere a las prácticas de liderazgo pedagógico que en Chile se distribuyen entre, al menos, director/a y jefe/a de UTP, se entenderá que se está interpelando al equipo directivo en el caso chileno.

De acuerdo a la evidencia empírica, el liderazgo directivo debiera ser pedagógico en algunos momentos de su ejercicio, pero, a su vez, se espera que sea capaz de empoderar a las y los docentes, desarrollando la autonomía colectiva de los equipos en un marco de actuación predefinido (DuFour et al., 2021). Para McLaughlin y Talbert (2006), una comunidad de aprendizaje fuerte se desarrolla cuando un director o una directora renuncia a las medidas de control y apoya la construcción de otros liderazgos. Esto implica distribuir sus atribuciones generando la autonomía de otras y otros líderes, junto con delegar la autoridad; desarrollar la toma de decisiones en forma colaborativa y dejar de ser quien soluciona los problemas en forma central (Louis et al., 1996). En esta misma línea, Lieberman (1995) concluye que un director o directora efectiva trabaja como *partner* con las y los docentes, involucrándose en la búsqueda colectiva de posibilidades de mejora de la escuela.

Por otra parte, las CAPs requieren el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante un enfoque de liderazgo pedagógico, centrado en el desarrollo de docentes y estudiantes, no así en la microgestión (observaciones de clases, evaluación docente y retroalimentación) de los aprendizajes (Fullan y Quinn, 2016). Pues la dirección escolar no cuenta con el tiempo para el despliegue de esa práctica permanente, sino para proyectar su trabajo en las orientaciones y la generación de conocimiento conjunto entre líderes, docentes y la comunidad. En palabras de DuFour y Mattos (2013 en DuFour et al. 2021), "Un profesor de álgebra tiene más posibilidades de ser más eficaz cuando trabaja semanalmente con otros profesores de álgebra para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, que cuando es observado por un ex profesor de estudios sociales cuatro veces al año" (p. 40).

Hord (2017) haciendo referencia a los Estándares de Liderazgo (Professional Learning Association), señala tres dimensiones fundamentales para la gestión del cambio y la mejora escolar:

- Desarrollar capacidades para aprender a aprender. Proceso que implica un compromiso con el aprendizaje continuo y la toma de decisiones sobre desarrollo profesional a partir de estándares definidos.
- Abogar por el aprendizaje profesional, articulando el aprendizaje de estudiantes y docentes, promoviendo procesos formativos de alta calidad.

- Crear sistemas de apoyo, que focalicen la eficacia del aprendizaje profesional, preparando equipos para la colaboración efectiva capaz de crear altas expectativas para el aprendizaje profesional.

Hacer lo anterior requiere de la instalación de una visión de mejora continua, procesos claros para poner esto en marcha, desarrollo de capacidades, provisión de tiempos y recursos, así como monitoreo y constante entusiasmo y motivación por parte de las y los directivos escolares (Vaillant, 2019). En un estudio realizado en un distrito de Estados Unidos, se logró identificar que las diferencias en los logros de las CAPs se debían principalmente al trabajo de directivos escolares (Thessin, 2019). La investigación encontró que, a pesar de que el nivel intermedio brindó apoyo a todas sus escuelas por igual para implementar CAPs, se produjeron grandes disparidades en el desarrollo de éstas entre las escuelas del mismo territorio luego de dos años, atribuyendo estas diferencias al trabajo de las y los directivos (Thessin, 2019). La provisión de tiempo para que las y los docentes se reúnan, una estructura de equipos de trabajo y aprendizaje profesional, proporcionado por la oficina del distrito, eran insuficientes para asegurar el establecimiento de CAPs de alto funcionamiento (Thessin, 2015). Fueron prácticas específicas, realizadas por los directivos en apoyo a las CAPs, las que marcaron la diferencia. Las y los directivos que lograron CAPs efectivas compartían enfocarse en asegurar lo siguiente (Thessin, 2019):

1

Comunicación de expectativas claras para el trabajo de las CAPs: Para esto, las y los directores se aseguraban de tener un claro dominio de los procesos de indagación colaborativa y protocolos propios de una CAP, para poder orientar el trabajo de los y las docentes, así como marcar ciertos tiempos, solicitando que las CAPs se pusieran una meta y generando hitos para monitorear su avance. La literatura señala que algunos y algunas directivos asistían a algunas reuniones de las CAPs, participando como un o una docente más, de forma de poder retroalimentar el proceso. En otros casos, los y las directivos realizaban reuniones con los y las docentes líderes de cada CAP, para monitorear el trabajo, proveer retroalimentación, generar comunicación entre equipos y construir una visión compartida de mejora, alineada entre las metas de cada CAP y los planes de mejora a nivel escuela.

2

Provisión de aprendizaje profesional en las escuelas sobre CAPs: Además de proveer orientaciones claras sobre las expectativas del trabajo de las CAPs, los y las directivos de escuelas con CAPs efectivas se preocupaban activamente de desarrollar las capacidades de sus docentes para aprender colaborativamente. Para hacer esto, los y las directoras del mencionado estudio realizaban prácticas como desarrollar ciclos constantes de talleres para preparar a sus docentes, donde además de explicar la teoría, generaban experiencias para modelar herramientas y protocolos que potencian el trabajo de las CAPs, como desarrollar discusiones basadas en datos, examinar evidencias de aprendizaje de los y las estudiantes en conjunto o desarrollar cafés mundiales. Además, algunas y algunos directores les dieron la oportunidad a sus docentes de participar en talleres y seminarios sobre CAPs fuera de la escuela. Otra práctica relevante de las y los directivos para proveer instancias de aprendizaje a los y las docentes era que, a través de la participación en

las CAPs, pudieron identificar qué necesitaban aprender mejor los y las docentes para mejorar su trabajo como CAP y, a partir de ello, generar nuevos talleres para proveer de conocimientos y herramientas que pudiesen apalancar ese trabajo.

3

Establecimiento de una cultura escolar centrada en el aprendizaje y la colaboración: En escuelas con CAPs efectivas las y los directivos se aseguraron de construir un ambiente de colaboración y confianza. Para esto, las y los directivos proveyeron de dirección y, a la vez, autonomía. Por ejemplo, orientando a los equipos a que debían ponerse una meta y cumplirla, pero dando el espacio para que fueran las y los docentes quienes definan su meta, de acuerdo a lo que ellos y ellas necesitasen trabajar, confiando en que se esforzarán en lograrla. Se identifica, también, que las y los directivos de centros educativos con CAPs efectivas se preocupan de generar instancias donde la toma de decisiones es participativa y se modela un trabajo colaborativo en todas las instancias de reunión. Por ejemplo, en la reuniones del profesorado o talleres de formación ampliados, se diseñan para desarrollar trabajo en grupos y deliberar en conjunto, llegando a las metas de cada reunión en conjunto. Instalar culturas de liderazgo distribuido y confianza en el trabajo de las y los docentes resulta fundamental para romper la forma aislada de trabajar e instalar los beneficios de la colaboración (Leithwood et al., 2020).

Otro punto importante, es poder distribuir el liderazgo, para lo que es fundamental que las y los líderes puedan ayudar a las y los docentes a aprender a liderar (DuFour et al., 2021). Para ello, se sugiere desarrollar a docentes líderes, con una alta motivación y validación de sus pares, para facilitar las discusiones y guiar a sus pares en reuniones de CAPs. Siendo agentes clave en el desarrollo profesional de sus pares. Los y las directivos, tal como todas y todos los líderes educativos, deben tener una responsabilidad con quienes se ponen en una posición de liderar, brindarles retroalimentación y apoyo a medida que avanzan.



Reflexionemos

Nivel escolar:

Pensando en el liderazgo del equipo directivo, ¿qué prácticas de liderazgo crees que se están logrando realizar de forma efectiva?, ¿cómo lo sé?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué prácticas necesitan más trabajo?

Nivel intermedio:

Pensando en el liderazgo de los equipo directivos de mi territorio, ¿qué acciones realizo para identificar las prácticas de liderazgo que requieren fortalecer las y los directivos de los centros educativos?, ¿en qué lo evidencio?, ¿qué acciones realizo para fortalecer las prácticas de liderazgo directivo que permiten el desarrollo de CAPs efectivas?

3.3 Liderazgo docente

En el contexto de desarrollo de una CAP, el rol que juegan las y los docentes es fundamental. En tanto, son quienes participan de una CAP y, a la vez, facilitan dichos espacios de desarrollo profesional. En este ámbito, son pocos los estudios que exploran el desarrollo de docentes líderes en el contexto de una CAP, más aún en el contexto latinoamericano. Chen y Zhang (2022), en un estudio de una escuela secundaria de Shangai, identificaron que estos son reconocidos por su experiencia profesional y ejercen prácticas de liderazgo influyente en la orientación de su asignatura o especialidad en que se desempeñan.

Si bien el liderazgo docente no ha sido estudiado de forma profunda, como en otros roles dentro de la escuela, existen variados estudios que han abordado este tema. La revisión sistemática de literatura, desarrollada por Harris et al. (2017), reconoce una variada definición de este concepto, pero todas coinciden en cuatro categorías clave: 1) poseen influencia sobre sus pares y no desde un rol formal, posicionándose como fuentes de innovación y cambio; 2) movilizan la colaboración, como una acción más allá de sus propias aulas, a través de CAPs, o bien estructuras informales; 3) aspiran no sólo a la excelencia de su práctica docente, sino a nivel de la escuela, aportando al cambio institucional; 4) comprenden que su quehacer tiene impacto en los resultados de aprendizaje.

Las formas de influencia de los y las docentes líderes con sus pares se da principalmente vinculada al apoyo (Cherubini, 2007; Collinson, 2012; Fairman y Mackenzie, 2015). Éste se puede organizar a partir de tres modalidades (Harris et al., 2017), como se observa en la siguiente figura:

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia con base a Harris et al., 2017.

Ahora bien, al pensar en las y los líderes docentes de una CAP, se abre una primera consideración: ¿Cómo se define a estos y estas docentes?. En este sentido, Bush (2015) señala que las y los líderes docentes son nombrados formalmente o emergentes, siendo el primero parte de la estructura formal con un cargo determinado, mientras que el segundo es de carácter informal. Ambos son parte de una estructura de liderazgo distribuido. Es complejo poder establecer estrategias de desarrollo profesional docente bajo un rol de autoridad posicional de docentes, esta estructura puede generar conflictos y limitar los liderazgos emergentes (Harris, 2005). Por tanto, un primer elemento clave es propiciar estrategias que permitan no imponer el liderazgo de docentes a través de nombramientos, si estos no son reconocidos por sus pares.

Algunos estudios han podido profundizar sobre las prácticas y/o capacidades que los y las docentes, que lideran CAP, han tenido que desplegar a través de distintas experiencias de desarrollo. La investigación de York-Barr y Duke (2004), clasifica las prácticas de liderazgo docente en siete categorías, que precisan un perfil diverso y complejo como se aprecia en la siguiente figura:

Figura 3. Categoría de prácticas de liderazgo docente en el contexto de una CAP.



Fuente: Elaboración propia con base a York-Barr y Duke, 2004.

Por otra parte, Day y Harris (2003) identifican cuatro roles funcionales de docentes líderes, en el contexto de la escuela. El primero, considera una mirada articuladora que permite traducir los principios de la mejora escolar en las prácticas individuales de aula. Por otra parte, y en relación a la vinculación con sus pares, se espera que puedan movilizar al profesorado para trabajar en colaboración hacia un objetivo colectivo. Otra línea, tiene que ver con una perspectiva de reconocimiento profesional, al actuar como fuente de experiencia e información respecto a los procesos educativos. Finalmente, un aspecto clave es forjar relaciones estrechas con sus colegas que permitan la generación de aprendizaje.

4. Reflexiones finales

En complemento, Venables (2018) propone una serie de responsabilidades que implica el rol de un o una docente líder en el contexto de una CAP. Esto implica elementos de carácter relacional, como acciones vinculadas al desarrollo profesional docente, tales como:

- 1 Guiar a la comunidad hacia los objetivos que se han planteado.
- 2 Formular preguntas que inciten a la reflexión, que cuestionen el pensamiento convencional y lleven las conversaciones a un nivel más profundo.
- 3 Mantener la seguridad emocional de las y los miembros de la comunidad durante las conversaciones.
- 4 Garantizar que se escuchen todas las voces.
- 5 Promover y modelar la honestidad y el respeto en las conversaciones.
- 6 Mantener a la comunidad enfocada y hacerla avanzar cuando esté "atascada".
- 7 Mediar en los desacuerdos y ayudar a la comunidad a navegar por "las aguas a veces turbulentas" de la dinámica interpersonal.
- 8 Trabajar por el bien de la comunidad.
- 9 Ser capaz de dar un paso atrás, sobre todo cuando nos vemos arrastrados emocionalmente a una dinámica de grupo problemática.
- 10 Trabajar por el bien de la comunidad.

De este modo, el rol del o de la docente líder se presenta como un actor clave en el desarrollo de las CAP. Con foco, principalmente, en la generación de relaciones y actividades que promuevan el aprendizaje entre pares, así como el desarrollo de un rol ejemplar en materia de innovación, aporte a la mejores escolar y la comprensión del currículum escolar.



Reflexionemos

En atención al rol de directivos y docentes en el desarrollo de una CAP, ¿qué capacidades se requieren fortalecer al emprender el desarrollo de una CAP?, ¿cómo se puede articular el trabajo del docente líder con el liderazgo de directivos en un centro educativo que se proyecta como CAP?

Crear y sostener comunidades educativas que aprenden, requiere dejar atrás la mirada de que los y las docentes carecen de algo, que tiene que ser entregado por algún agente externo (Ávalos, 2007). El objetivo es pasar a una visión donde podamos identificar las capacidades y recursos que tenemos para poder movilizar los aprendizajes, tanto de los y las docentes, como de los y las estudiantes.

El desarrollo de una CAP supone la articulación de distintos elementos vinculados a la cultura escolar basada en la colaboración, comprensiones y sentidos comunes respecto del aprendizaje y sobre cómo desarrollarlo, así como también condiciones estructurales que permitan el desarrollo profesional docente. De este modo, los esfuerzos para su funcionamiento dependen no sólo de la escuela en sí misma, sino del sistema educativo que apoya y sostiene su implementación, a través de recursos y fortalecimiento de capacidades pertinentes, así como el reconocimiento que desde la escuela es posible generar cambios.

Para el desarrollo de una CAP se requiere la instalación de una práctica sistémica que permita el desarrollo de capacidades, como la distribución del poder a través de mecanismos de participación y autonomía. Donde confluyen los esfuerzos de líderes que cumplen cargos directivos en la escuela, docentes líderes de sus centros, así como el liderazgo intermedio ejercido por sostenedores y otras y otros actores educativos.

Cuando líderes educativos y docentes se ven a sí mismos como agentes de cambio, y trabajan juntos para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, desarrollan la creencia compartida de que sí se puede mejorar. Sintiendo colectivamente seguros de que sus acciones logran un mayor impacto en el aprendizaje de sus estudiantes.

El fortalecimiento de capacidades para el desarrollo de una CAP se observa como una necesidad en los distintos niveles (docentes, directivos y sostenedores). Lo anterior implica, entre otros elementos, el cambio en las lógicas de acompañamiento a los centros educativos, la autonomía de directivos en la gestión de recursos, ajustes en los roles -sobre todo directivo- que se comprendan como movilizadores del aprendizaje de la escuela en su conjunto.

- Anderson, S. y Rincón-Gallardo, S. (2021). Learning to Lead School Districts Effectively. Ohio Inclusive Instructional Leadership. Disponible en: https://ohioinclusiveinstructionalleadership.org/wp-content/uploads/2023/05/Anderson-Rincon-Gallardo_Lit-Review_final.pdf
- Aravena, F. y Quiroga, M. (2019). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile, *International Journal of Leadership in Education*, 22:6, 670-684, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492022
- Bellibas, M.; Bulut, O. y Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education* 43(3), 353–374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- Blitz, C. y Schulman, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- Bolam, R., McMahon, A.J., Stoll, L., Thomas, S.M., Wallace, M., Greenwood, A.M., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., y Smith, M.C. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. DfES, GTCe, NCSL. <http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf>
- Bolam, R., Stoll, L. y Greenwood, A. (2007). The involvement of school support staff in professional learning communities. En L. Stoll & K. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas* (pp. 17-29). McGraw-Hill; Open University Press.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral y J. Alves (Orgs.). *Promoção do sucesso escolar – uma visão integrada* (págs. 47-68). Fundação Manuel Leão.
- Busch, T. (2015). Teacher leadership: Construct and Practice. *Educational Management Administration & Leadership* <https://doi.org/10.1177/1741143215592333>
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peri, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 141-165. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cantarero, M. (2017). Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente: Un estudio de caso en el contexto chileno (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- Carpenter, R. y Peterson, D.S. (2019). "Using Improvement Science in professional learning communities: From theory to practice." (pp. 275-294). In R. Crowe, B. N.
- Collinson, V. (2012). Leading by learning, learning by leading. *Professional Development in Education*, 38(2), 247-266.
- Coggshall, J. C. (2012). *Toward the effective teaching of new college- and career-ready standards: making professional learning systemic*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de: <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2012/05/toward-effectiveteaching.pdf>
- Chen, L. y Zhang, J. (2022). Exploring the role and practice of teacher leader in professional learning communities in China: A case study of Shanghai secondary school. *Educational Studies*, <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2026297>
- Cherubini, L. (2007). Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction. *Professional Educator*, 29(1), 1-12.
- Datnow, A. y Park, V. (2019). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Day, C. y Harris, A. (2003). Teacher leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Boston: Springer-Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0375-9_32
- Dirección de Educación Pública. (2022). *Fundamentos Modelo de Capacidades para el Apoyo Técnico - Pedagógico versión ajustada 2022*. MINEDUC, Chile.

Dogan, S., Tatık, R. Ş. y Yurtseven, N. (2017). Professional learning communities assessment: Adaptation, internal validity, and multidimensional model testing in Turkish context. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 1203–1229. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.4.0479>

DuFour, R., Eaker, R. y DuFour, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R. (2015). *Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform*. Bloomington: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R. y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*. Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*, (2nd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. y Mattos, M. (2016). *Learning by doing. A handbook for Professional Learning Communities at Work* (3rd ed.). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

DuFour, R. y Fullan, M. (2013). *Cultures Built to Last Systemic PLCs at Work*. Bloomington: USA: Solution Tree Press.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Mattos, M. y Muhammad, A. (2021). *Revisiting Professional Learning Communities at work*. Solution Tree Press.

Eaker, R. y Keating J. (2012). *Every school, every team, every classroom: District leadership for growing Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Fairman, J. C. y Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87.

Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24. <https://doi.org/10.1177/0031721718797116>

Harris, A. (2005). Liderazgo de los profesores: ¿Más que un mero factor de bienestar?. *Leadership and Police Schools* 4(3). 201-219 <https://doi.org/10.1080/15700760500244777>

Harris, A., Ng, D., Jones, M. y Nguye, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En Weinstein, J. y Muñoz, G., (Ed). *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Diego Portales.

Hipp, K. y Huffman, J. (2003). *Professional Learning Communities: Assessment--Development--Effects*.

Honig, M y Rainey, L. (2020). *Supervising Principals for Instructional Leadership: A teaching and learning approach*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Hord, S. (1997). Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Disponible en: <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>

Hord, S. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.

Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hord, S., Roussin, J. y Sommer, W. (2010). *Guiding Professional Learning Communities*. Corwin Press.

Hord, S. M. (2016). Learning together for leading together. En K. Louis, S. Hord y V. von Frank (Eds.) *Reach the Highest Standard in Professional Learning: Leadership* (pp. 37-55).

Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C. y Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as a professional learning community. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(7), 1-14. doi: <https://doi.org/10.22230/ijep1.2012v7n7a417>

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.

Lieberman, A. (1995). Restructuring schools: The dynamics of changing practice, structure, and culture. In A. Lieberman (Ed.), *The work of restructuring schools: Building from the ground up* (pp. 1–17). New York: Teachers College Press.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations

Little, J.W. (2003). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice. *Teachers College Record*. 105. 913-945. 10.1111/1467-9620.00273.

Louis, K. S., Marks, H. M., y Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American educational research journal*, 33(4), 757-798.

McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.

Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idParte=>

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250.

Montecinos, C. y Cortez, M. (2015) Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docentes. *Revista Docencia*, 55, 52-61.

Olivier, D. y Huffman, J. (2016). Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools, *Asia Pacific Journal of Education*, 36:2, 301-317, DOI: 10.1080/02188791.2016.1148856

Olivier, D. F. y Hipp, K. K. (2006). Leadership Capacity and Collective Efficacy: Interacting to Sustain Student Learning in a Professional Learning Community. *Journal of School Leadership*, 16(5), 505–519. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1177/105268460601600504>

Olivier, D. F., Hipp, K. K. y Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools. In K. K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its Best*. Rowman & Littlefield.

Peña Ruz, M. (2023). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>

Pirtle, S. S. y Tobia, E. (2014). Implementing Effective Professional Learning Communities. *SEDL Insights*, 2(3).

Reeves, D. y DuFour, R. (2016). The futility of PLC lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69–71.

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberating Learning: educational change as social movement*. Routledge.

Salleh, H. (2016). Facilitation for professional learning community conversations in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 285-300.

Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. y Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A Multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118–137. 10.1086/671063

Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*. Berkshire, UK: Open University Press.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-12.

Pfeffer, J. y Sutton, R. I. (2006). *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: Profiting from evidence-based management*. Boston: Harvard Business School Press.

Thessin, R. A. (2015). Learning from one urban district: Planning to provide essential supports for teachers' work in professional learning communities. *Educational Planning*, 22(1), 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208550.pdf>

Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463-483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>

Thessin, R. A. (2021). The Principal's Role in Planning Essential Supports for School-Based Professional Learning Communities. *Educational Planning*, 28(2), 7-25.

Thessin, R. A. y Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities districtwide. *Kappan Magazine*, 92(6), 48-54.

Vaillant, D. (2019) Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1) 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13.

Van Clay, M., Soldwedel, P. y Many, T. (2011). *Aligning School Districts as PLCs*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. y Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. y Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and teacher education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.00>

Venables, D. R. (2011). *The practice of authentic PLCs: A guide to effective teacher teams*. Corwin Press.

Venables, D. (2018). *Facilitating teacher teams and authentic PLCs: The human side of leading people, protocols, and practices*. Alexandria, VA: ASCD.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Zoro, B., Uribe, M. y Sánchez, B. (2022). Hacia una nueva forma de acompañamiento del nivel intermedio a los centros educativos: El rol de los SLEP en los procesos de mejora. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.



**LIDERAZGO
INTERMEDIO**

**Hacia una nueva forma
de acompañamiento del
nivel intermedio a los
centros educativos:
El rol de los SLEP en los
procesos de mejora**

Bárbara Zoro, Mario Uribe
y Bernardita Sánchez

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



1. Introducción

Luego de más de tres décadas de implementación de la política educacional conocida como *municipalización de la educación pública*, el año 2017 el Estado chileno comenzó un proceso de reforma de gran escala en el nivel intermedio del sistema. La Nueva Educación Pública (NEP) se concreta a partir de la transferencia progresiva de los establecimientos educacionales, dependientes de la gestión de los municipios, a los *Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)* (Ley 21.040).

Las razones que justifican esta reforma (Ley 21.040) son modernizar la gestión y el liderazgo de la educación pública, así como elevar sus estándares de calidad y equidad con objeto de reducir las desigualdades sociales que presenta. Así, los SLEP requieren desarrollar capacidades para lograr una visión estratégica respecto de las trayectorias educativas de los estudiantes en el territorio, preocuparse por la vinculación con otras instituciones a nivel local y regional, fomentar la participación de las comunidades educativas en los procesos de toma de decisiones para la mejora, fortalecer el liderazgo directivo en los establecimientos educacionales y, un elemento distintivo, proveer apoyo técnico pedagógico a los centros educativos de su dependencia (Bellei, 2018). Esto implica desarrollar tareas desafiantes que van más allá del apoyo administrativo y financiero provisto por la mayoría de los municipios hasta ahora (Raczynski et al., 2019).

El rol del nivel intermedio en los sistemas educativos es clave para incrementar o disminuir la capacidad de los directivos escolares para gestionar la mejora y los procesos de cambio escolar (Childress et al., 2007). La evidencia señala que los sostenedores, como líderes intermedios, influyen en la generación de condiciones para el desarrollo del liderazgo efectivo dentro de las escuelas (Honig, 2012). El acompañamiento pedagógico a los equipos directivos, desde el nivel intermedio, ha demostrado ser una acción clave para la mejora de los resultados de aprendizaje a nivel territorial (Honig y Rainey, 2020). Esta tarea, implica que el apoyo y acompañamiento que se brinda por parte de los profesionales del nivel intermedio, busque promover el desarrollo de capacidades en los equipos directivos para fortalecerse como líderes pedagógicos. Para que esto resulte en un proceso de crecimiento profesional, necesita construirse en consideración de la realidad de cada establecimiento, poniendo la colaboración como eje central de toda interacción.

La Dirección de Educación Pública (DEP) ha entregado orientaciones para realizar los acompañamientos (DEP, 2022) a los centros educativos, desde una perspectiva colaborativa. Para lograr un cambio genuino de prácticas del nivel intermedio y pasar de un modelo tradicional de supervisión al de acompañamiento y apoyo a los centros educativos, se requiere acuerdos y desarrollo de capacidades en los equipos de los SLEP.

Lograr un acompañamiento de estas características requiere que quien apoya a los establecimientos escolares desde el nivel intermedio desarrolle capacidades específicas para ello (Uribe et al., 2022). **¿Cómo y en qué se acompaña a los establecimientos educativos desde el nivel intermedio para impactar en el aprendizaje de los y las estudiantes del territorio?, ¿qué capacidades se requieren desarrollar para acompañar efectivamente?, ¿cómo se forman y desarrollan capacidades en los equipos de los SLEP que acompañan centros educativos?**

La presente nota técnica tiene cuatro objetivos. Primero, contextualizar el rol del nivel intermedio en el apoyo técnico pedagógico a los centros educativos en Chile. Segundo, dar cuenta de los marcos conceptuales que respaldan el acompañamiento como instrumento de mejora educativa desde la literatura. Tercero, plantear el rol que se espera de los SLEP en este campo y los avances para orientar dicho camino. Por último, presentar una experiencia concreta de formación al nivel intermedio realizada por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo para el fortalecimiento de capacidades de acompañamiento, promoviendo un enfoque de aprendizaje de adultos y colaboración en su diseño y contenidos.

2. La configuración del rol del nivel intermedio en Chile

A partir de los años 80, la educación pública pasó a manos de las municipalidades, quienes han ejercido como sostenedores públicos a través de Corporaciones y Direcciones de Educación Municipales (DEM o DAEM). Estas instituciones han sido, desde entonces, las responsables de gestionar los establecimientos educativos, de establecer la relación con los docentes, asistentes de la educación y el personal administrativo, además de estar a cargo de la mantención del equipamiento e infraestructura. No existe un modelo de gestión que caracterice la relación de los municipios con los centros educativos, por el contrario, la relación dependerá de las características culturales, geográficas, económicas, como también por las capacidades técnicas y financieras que poseen las respectivas administraciones locales para responder a los requerimientos de las políticas públicas y de los mismos jardines infantiles, escuelas y liceos de su dependencia (Donoso y Benavides, 2017). El modelo de gestión del sistema educativo no era claro en cuanto a definir funciones específicas en lo administrativo y en labores de acompañamiento y de sostén pedagógico de la administración municipal de la educación.

Para el año 2006, se reconocía que, apenas, un tercio de los municipios contaba con un equipo profesional estable de apoyo que tuviera, al menos, un encargado técnico pedagógico y un especialista en educación (Cornejo, 2006). De ellos, sólo 32 municipios tenían un equipo de mayor desarrollo y complejidad (municipios que contaban con más recursos). Los sostenedores municipales, por capacidad, tenían la necesidad de gestionar recursos escasos o, por opción, se concentraron preferentemente en aspectos económicos y administrativos. Adicionalmente, el Ministerio de Educación tampoco cubría el déficit técnico, apareciendo como un ente lejano, desde el punto de vista técnico-pedagógico para los docentes (Cornejo, 2006). Los resultados de la gobernanza municipal se reflejan en disminución de matrícula; graves dificultades de financiamiento y una muy disímil capacidad técnico-pedagógica en el nivel intermedio (Bellei, 2018).

Fruto de intensas demandas sociales iniciadas el 2006, se introdujeron una serie de leyes que modificaron la institucionalidad del sistema educativo. Todas ellas involucran a los sostenedores, a saber: Ley 20.248 (SEP, MINEDUC, 2008); Ley 20.370 (LGE, MINEDUC, 2009); Ley 20.529 (SAC, MINEDUC, 2011); Ley 20.845 (Inclusión Escolar, MINEDUC, 2015); Ley 20.903, (Sistema de Desarrollo Profesional Docente, MINEDUC, 2016) y la Ley 21.040 (Sistema de Educación Pública, MINEDUC, 2017). Esta última crea una nueva organización para la gestión del nivel intermedio representado por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

El rol del sostenedor se define en los nuevos Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2020) como “el responsable último de los resultados de los establecimientos a su cargo, de la viabilidad de estos, y de la generación y el fortalecimiento de alianzas

y redes entre establecimientos y con otras instituciones”. Por ahora, a pesar de los esfuerzos, lo cierto es que los temas administrativos siguen focalizados en las prácticas de los equipos sostenedores (Raczynski et al., 2019).

La Ley 21.040 (MINEDUC, 2017), declara entre sus fines mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en un referente educativo en Chile, que asegure el aprendizaje y desarrollo integral de todas las y los estudiantes, preparándoles para los desafíos del siglo XXI. Un componente clave de este cambio es el acento que pone en fortalecer el rol del sostenedor público, con capacidades de liderazgo y perspectiva sistémica, que permita conectar las políticas nacionales con la gestión educativa local (Bellei, 2018). En este contexto, la misión de los SLEP, en coordinación con la Dirección de Educación Pública (DEP), será proveer una formación integral con pertinencia local, que responda a los propósitos descritos en los principios de la Ley, en todos los establecimientos de su dependencia. La nueva configuración del nivel intermedio en el ámbito público, conllevará nuevas demandas en conocimientos y habilidades para abordar, en forma efectiva, el rol de acompañamiento a los directivos y docentes de los centros educativos (Uribe et al., 2022).

A nivel nacional, se ha identificado la necesidad de fortalecer a los miembros de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) en sus conocimientos sobre levantamiento y análisis de datos, normativas, estrategias de formación en redes y fortalecer sus habilidades interpersonales (Berkowitz, et. al., 2019).

Entre los años 2017 y 2019, los primeros Centros de Liderazgo, que se crearon en convenio con el MINEDUC, diseñaron e implementaron programas de formación para el nivel intermedio. Las actividades formativas -principalmente, orientadas a equipos de DAEM/DEM/Corporaciones y de los primeros SLEP-, tuvieron como foco fortalecer el rol del nivel intermedio en la mejora educativa, así como también en su rol estratégico de conector e implementador de políticas públicas entre el nivel central y los centros educativos de su dependencia.

Nivel intermedio y su rol en el mejoramiento escolar: Una mirada desde la literatura

3.1 NIVEL INTERMEDIO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR

Aún considerando su importancia e impacto en el desarrollo de los sistemas educativos, diversos autores coinciden que el campo de investigación sobre el nivel intermedio se encuentra en etapas iniciales, con una evidente dispersión conceptual y teórica que se manifiesta en la dificultad para llegar a una definición consolidada del nivel (DuFour, 2007; Ford et al., 2020; Rodríguez, 2022). Anderson (2013) señala que la literatura en Estados Unidos y Canadá ha tendido a conceptualizar el nivel intermedio como aquellas entidades organizacionales que se ubican entre macro y micro niveles de gobierno educativo con autoridad política y administrativa para articular, incidir y apoyar grupos de escuelas inscritos en un espacio geográfico y jurídicamente definido, como por ejemplo, los distritos escolares. En Chile, se identifica al nivel intermedio como aquellas organizaciones que sostienen o representan administrativamente la actividad de escuelas en un territorio, o bien, son responsables de una red de escuelas distribuidas en una o más comunas del país (DAEM, SLEP, sostenedores particulares subvencionados y privados) (Uribe et al., 2017; Rodríguez, 2022).

La relevancia del nivel intermedio en la mejora de la calidad educativa, ha sido un foco de atención para diversos autores que investigan sus efectos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa. Especial atención ha recibido, desde las investigaciones de escuelas efectivas donde los actores del nivel intermedio son analizados según su capacidad para acompañar y apoyar cambios en los centros educativos y mejorar resultados de aprendizaje (Trujillo, 2013). En estudios sobre la efectividad de distritos, típicamente la institución del nivel intermedio en Estados Unidos y Canadá, se ha evidenciado que algunos enfoques y modalidades de apoyo, como el de desarrollo profesional y la mentoría, dan mejores resultados, generan mayor autonomía y consolidan la coherencia del sistema (Honig y Rainey, 2014, 2019; Johnston et al., 2016; Ford et al., 2020).

Tanto desde la academia como desde el diseño de políticas, hay supuestos tradicionales para diseñar estrategias de mejora que están siendo cuestionadas, lo que impacta directamente en los diseños de apoyo del nivel intermedio a los centros educativos. Se constata una tendencia creciente de que las estrategias de mejora inspiradas en el paradigma de mejora basada en los resultados de investigaciones a gran escala (Yurkofsky et al., 2020), no son del todo útiles al momento de trabajar estrategias de mejoramiento para situaciones específicas en el nivel local. Por lo mismo, se están comenzando a favorecer procesos de detección de buenas prácticas situadas, por sobre aquellas que se consideran previamente "como recetas probadas" (Yurkofsky et al., 2020). Dado este hecho, se abre todo un campo de mejora basado en detectar

desafíos y problemas a partir de evidencia local por sobre la evidencia experimental, la adaptación sobre la implementación predefinida y un enfoque de soluciones que aborde problemas desde la reflexión colectiva de la práctica profesional y no sobre enfoques de diagnósticos con base a matrices de análisis preestablecidas.

Asimismo, la literatura sobre procesos de mejoramiento sugiere que para ser efectivos no solo se debe prestar atención a los datos, la evidencia y los ciclos iterativos, sino también a los elementos relacionales de las escuelas, que en positivo pueden servir como facilitadores invisibles o bien barreras para el cambio (Tschannen-Moran y Gareis, 2015). Es importante considerar que la mejora se sustenta en la construcción de significados comunes y relaciones basadas en la confianza entre los actores del sistema, logrando una seguridad psicológica que permita a los equipos tener conversaciones difíciles sobre sus procesos y prácticas (Wenger, 1998; Bryk y Schneider, 2002, Yurkofsky et al., 2020). Para el nivel intermedio, el tema de la construcción de confianza es uno de sus principales desafíos, ya que tradicionalmente su relación con los centros educativos ha estado marcada por la verticalidad, la jerarquía y presiones producto de excesivos procesos de rendiciones de cuentas y evaluaciones docentes (Mehta, 2013).

3.2 EL NIVEL INTERMEDIO COMO UN IMPULSOR DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Existe un amplio consenso en los estudios sobre política educativa comparada, respecto de que los sistemas escolares de alto rendimiento estudiantil se distinguen por su capacidad para implementar cambios que mejoran los procesos y resultados para los estudiantes en todo el sistema (Chenowith, 2007; Darling-Hammond, 2005; Fullan, 2010; Hargreaves, 2011; Mourshed et al., 2010). Pero, ¿qué entendemos por capacidades y su desarrollo?

Comúnmente, se habla de las capacidades en términos de las habilidades y recursos para alcanzar un propósito con éxito (Baxter, 2021; UNDG, 2017). Las capacidades no solo son individuales, sino que se pueden manifestar en distintos niveles. Mitchell y Sackney (2011) proponen la distinción entre capacidad personal, interpersonal y organizacional, que en conjunto son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

El desarrollo de capacidades emerge en contextos que apoyan el intercambio de información, la creación de conocimiento y la acción con propósito (Adams y Miskell, 2016; Fullan, 2008; Harris, 2011). Por lo tanto, se desarrollan de manera intencionada, situada y contextual. De ahí que el desarrollo de capacidades para la mejora se encuentre muy vinculado al aprendizaje profesional situado en el lugar de trabajo (Darling-Hammond y McLaughlin, 2011; Vezub, 2011). Howley y Sturges (2018) señalan que si el objetivo es desarrollar capacidades, entonces una medida del éxito no es la realización de tareas específicas o incluso el dominio de las habilidades para completarlas. La medida del éxito es si los destinatarios y sus organizaciones pueden utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver los nuevos problemas a los que se verán enfrentados; considerando los entornos altamente cambiantes en que se inserta la educación. De esta manera, el acompañamiento se constituye en una vía de desarrollo profesional (y de capacidades) cuando se centra en el punto de vista de quien es acompañado, basado en la horizontalidad, evitando entregar prescripciones cuando promueve el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre asesores y comunidad escolar con foco en el aprendizaje (Vezub, 2011).

Vale la pena señalar que, son los propios actores quienes desarrollan sus capacidades, los cuales pueden ser apoyados en el proceso a través de esfuerzos de personas u organizaciones externas para reforzar, facilitar y catalizar el desarrollo de sus capacidades (UNDG, 2017). Investigaciones resaltan la importancia de que el desarrollo de capacidades requiere que los involucrados tengan motivación intrínseca, la autodeterminación y la reflexión colaborativa, teniendo como objetivo directo promover un sentido de competencia y agencia para la toma de decisiones (Sablo Sutton et al., 2021; Honig y Rainey, 2019; Ford et al. 2020).

La Universidad de Washington (2015) propone que para impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes es necesario pensar el desarrollo de capacidades a nivel sistémico. Para esto, es fundamental comenzar el proceso identificando qué es lo que requieren los estudiantes, y a partir de ello, poder pensar qué capacidades necesitan potenciar los docentes para hacerse cargo de esto, y entonces, cómo los directivos pueden apoyar a los docentes y asistentes de la educación. Si bien, el desarrollo de capacidades para la mejora es necesario en todas las organizaciones escolares, es importante considerar que no todas tienen igual capacidad para mejorar autónomamente, por esta razón el apoyo externo debe ser diferenciado según las necesidades de cada escuela (Hopkins, 2008).

3.3 EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DEL NIVEL INTERMEDIO A LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: UNA CLAVE EN EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Para las políticas educativas, apoyarse en los directivos tiene la ventaja de contar con un importante efecto de réplica. Logrando la movilización de un grupo reducido de actores escolares - los directivos, se logra incidir fuertemente sobre un grupo mayor: los docentes, que se desempeñan directamente en las aulas (Grissom et al., 2021). El trabajo de los equipos directivos es difícil en sí mismo, durante los últimos años su complejidad se ha visto aumentada producto de presiones externas, normativas que aumentan los requerimientos al rol y un escenario social de creciente incertidumbre y cambios. De esta manera, por más que exista un proceso de selección y formación efectivo, necesitan de un apoyo externo para lograr satisfacer las necesidades de sus comunidades educativas y de la política educativa (Aziz, 2020; Goldring et al., 2018). Por ello, los apoyos brindados desde el nivel intermedio a los directivos, para impulsarlos a desarrollar su propia capacidad de liderazgo educativo, son clave para la sostenibilidad de los procesos de mejora educativa (Aziz, 2020).

El apoyo a los equipos directivos es un rol que se ha desempeñado incipientemente en el nivel intermedio. Actualmente, está tipificado en la NEP, cuando se plantea que los Servicios Locales de Educación Pública deben diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico y a la gestión de los establecimientos educacionales de su dependencia y, en particular, a iniciativas de desarrollo profesional a los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Ley 21.040, Art 18, letra d y e). Desde el nivel intermedio, el apoyo técnico pedagógico ha demostrado ser una acción clave en la mejora de los resultados de aprendizaje (Honig y Rainey, 2020). Sin embargo, no cualquier forma de apoyo técnico-pedagógico logrará apoyar realmente a los equipos directivos en sus procesos de mejoramiento escolar (Honig y Rainey, 2020).

El apoyo al desarrollo profesional de los directores ha evolucionado, de centrarse en la supervisión ha pasado a uno centrado en el modelamiento, coaching, la mentoría y/o el trabajo conjunto sobre metas específicas para mejorar el rendimiento estudiantil (Browne-Ferrigno y Allen, 2006; Clarke y Wildy, 2011; Johnson y Chrispeels, 2010; Leithwood et al., 2019). Éste, logrará desarrollar capacidades y, por ende, impactar en el aprendizaje de los estudiantes cuando se realiza "de manera contextualizada, desde una relación horizontal, y en cuanto promueve el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre profesionales de apoyo y comunidad educativa" (Vezub, 2011, en DEP, 2022, p. 46). Esta forma de apoyo a centros educativos se ha denominado acompañamiento (Martínez y González, 2010).

En este sentido, podríamos entender el acompañamiento como un proceso relacional de colaboración auténtica entre el nivel intermedio y los 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" (Aravena et al., 2021, p. 23). En tanto, el Modelo de Apoyo Pedagógico de la DEP define el acompañamiento como la "función y tareas que desempeñan los equipos técnicos de cada SLEP con los equipos directivos de los establecimientos -y otros actores educativos de las escuelas-, que permiten el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades profesionales" (DEP, 2019, p. 3).

La incipiente literatura en este campo señala que los profesionales del nivel intermedio, que se vinculan directamente con los directivos escolares en procesos de acompañamiento (asesores técnico-pedagógicos), son un recurso clave para el cambio cuando pasan de un enfoque de supervisión a un enfoque de desarrollo de capacidades (National Institute for Excellence in Teaching, 2021). Para que el aprendizaje situado ocurra a través del apoyo del nivel intermedio, éste debe tener objetivos claros para el desarrollo de capacidades de los directores como líderes pedagógicos (Honig y Rainey, 2020; Goldring, et al. 2020).

Las investigaciones de Meredith Honig y sus colaboradoras (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2014, 2019, 2020; Honig et al., 2017) han sido fundamentales para comprender cómo acompañar. Este cuerpo de investigación plantea que los asesores técnico pedagógicos requieren desarrollar un enfoque de enseñanza-aprendizaje que contemple estrategias basadas en el aprendizaje de adultos, como fomentar la agencia de los líderes escolares, desarrollar trabajo conjunto, modelar prácticas, desarrollar conversaciones constructivas, conectar con otros recursos, blindar el foco en lo pedagógicos de posibles distracciones externas y la diferenciación en el acompañamiento (Honig y Rainey, 2020). Todo lo cual requiere construir una relación horizontal y de confianza entre directivos y asesores (Tschannen-Moran y Gareis, 2018), que difiere del enfoque habitual de arriba hacia abajo.

La literatura ha avanzado en identificar algunas claves para que la relación entre asesores y directivos logre ser significativa para el aprendizaje y desarrollo profesional (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2020; Ford et al., 2020; Thessin, 2019, 2021). Para que esto suceda, se sugiere que las prácticas de los asesores técnico-pedagógicos, del nivel intermedio, se focalicen principalmente en:

- 1 CONSTRUCCIÓN DE CONFIANZA:** Un antecedente a la relación es que quien acompaña debe traer habilidades y credibilidad como líder pedagógico y coach. Es decir, debe tener capacidades para acompañar el proceso de desarrollo de capacidades del otro. Bajo esta premisa base, quien acompaña además necesita invertir tiempo en desarrollar una relación colegiada, donde los directivos puedan sentirse apoyados y no juzgados. Cuando la interacción se desarrolla desde una ética del cuidado, es más probable generar confianza (Louis y Murphy, 2017).
- 2 FOMENTAR LA AGENCIA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS:** Esto implica apoyar, de forma intencionada, a los equipos directivos a operar progresivamente con más independencia y agencia para liderar su propio aprendizaje. La apuesta está en que los directivos puedan autoevaluar sus prácticas, identificar sus necesidades de aprendizaje, buscar apoyo para satisfacerlas, planificar su propio proceso de aprendizaje profesional y monitorear su progreso en el aprendizaje como equipo.
- 3 CENTRARSE EN UN TRABAJO CONJUNTO:** Esta es una forma de colaboración avanzada que se puede definir como la participación activa en prácticas de liderazgo pedagógico, tanto del director o directora como del asesor técnico pedagógico (Honig, 2012), es decir, hacer juntos la práctica. Este tipo de trabajo, contrasta evidentemente con el tradicional estilo de supervisión, donde el asesor solo puede monitorear u ofrecer comentarios sobre el trabajo dirigido por el director o directora. Algunos ejemplos de trabajo conjunto, pueden ser participar en observaciones en el aula y caminatas de aprendizaje junto con los directores; trabajar con los directores para analizar los datos de rendimiento de los estudiantes; desarrollar y usar herramientas para que los directores las usen en su trabajo colaborativo; y la elaboración de estrategias con los directores sobre soluciones a problemas de la práctica (Honig, 2012; Goldring et al., 2018; Grissom et al., 2017; Thessin, 2021).

Desarrollar trabajo conjunto permite a los directivos probar nuevas prácticas con la colaboración y el apoyo del asesor, lo que aporta a que pueda tomar riesgos. Además, el trabajo conjunto implica ponerse en un rol horizontal con el otro, donde ambos aportan al desarrollo de la tarea y ninguno sabe las respuestas a priori.

- 4 DESARROLLAR Y USAR HERRAMIENTAS:** Entendemos herramientas como materiales diseñados y utilizados intencionalmente para involucrar a quienes están aprendiendo en nuevas formas de pensar y actuar, de acuerdo con prácticas particulares que se están intencionando (Honig, 2012). Si bien, esta es una forma de trabajo conjunto, es importante relevarla porque permite proveer de estructura a las instancias de acompañamiento. El uso de ciertas herramientas permite facilitar las conversaciones profesionales y posteriores acuerdos en torno a un tema de mejora. Por ejemplo, los protocolos de identificación de problemas de prácticas o de uso de datos, herramientas de autoevaluación, rúbricas y pautas de observación de aula.

- 5 MODELAMIENTO:** Esto implica que quien acompaña demuestra las nuevas prácticas que se espera que los directivos incorporen en su repertorio de trabajo, usando estrategias metacognitivas, es decir, explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y por qué. Un modelo conceptual ayuda a visibilizar procesos y permite tener una estructura interpretativa del mismo, para poder luego reflexionar y mejorar las prácticas. Por ejemplo, desarrollar un taller sobre retroalimentación para que luego lo pueda implementar el equipo directivo.
- 6 DIÁLOGO GENERATIVO:** Se trata de formas de diálogo que invitan a los directivos a hacer sentido de las nuevas prácticas y cómo abordarlas. Cuando asesores y equipos directivos desafían las comprensiones de ciertas situaciones y presentan teorías que compiten sobre ciertos problemas y sus posibles soluciones, aumentan su conocimiento individual y colectivo para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas. Esto implica que los asesores ofrecen preguntas o retroalimentación que aporta a ver y cuestionar prácticas normalizadas, o que son parte del statu quo y que no están siendo efectivas. Para esto, los asesores pueden preparar datos que permitan movilizar la conversación, usar protocolos de reflexión o traer lecturas para compartir. Un ejemplo de pregunta que podría abrir un diálogo generativo podría ser: "¿Cómo sabes que la forma en que trabajas con los docentes está apoyando la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes?".
- 7 HACER DE PUENTE Y AMORTIGUADOR:** Los asesores hacen de puente estratégico para traer nuevas ideas, comprensiones y recursos a la comunidad educativa con la que trabajan para aumentar las oportunidades de desarrollo profesional. Esto puede verse en prácticas desde sugerir materiales o literatura, a conectar a equipos que están trabajando en ideas similares para que realicen pasantías. A su vez, necesitan "amortiguar" las distracciones, esto significa proteger a los equipos directivos de potenciales interrupciones en sus procesos de desarrollo profesional, evitando la duplicidad de solicitudes, priorizando su participación en eventos externos, entre otros.

Es importante destacar que una asociación requiere dos participantes activos y comprometidos para ser efectiva. Thessin (2019) señala que para lograr un vínculo que genere transformaciones en las prácticas de liderazgo, los directivos deben tener una disposición de aprendiz autorregulado, dispuesto a hacer cambios, y comprender que el asesor viene a apoyarlo en su proceso de desarrollo profesional. Las relaciones que facilitan los cambios sólidos de los directores, en la práctica del liderazgo educativo, requieren la dedicación de tiempo y compromiso de ambos miembros de la asociación.

3.4 DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO

Para contar con un nivel intermedio con altas capacidades, capaz de movilizar la mejora y generar las condiciones necesarias para el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, se requiere de formación para las personas que lo componen (directivos,

profesionales de apoyo a las escuelas, asesores pedagógicos, encargados de políticas docentes, entre otros) y de marcos de referencias o actuación, que puedan orientar sus roles y prácticas, además de un fuerte apoyo de parte del nivel central.

A medida que la investigación sobre el papel de los asesores pedagógicos del nivel intermedio continúa expandiéndose, se ha hecho patente que es necesario brindar mayores oportunidades de desarrollo profesional, apoyo intencionado y mentoría para brindar un mejor apoyo a los directivos (Goldring et. al., 2020). A pesar de esto, existe escasa evidencia de cómo formar a asesores de equipos directivos, para acercarlos al foco de acompañamiento centrado en el aprendizaje (Thessin y Louis, 2019).

Destacadas autoras en el tema han señalado la relevancia de que los asesores pedagógicos del nivel intermedio, al igual que se espera de los directivos escolares, deben liderar su propio aprendizaje (Honig y Rainey, 2019; Thessin y Louis, 2019). Para esto, la investigación ha mostrado que las formas más efectivas de desarrollo profesional de estos actores para pasar de la supervisión a prácticas enfocadas en el desarrollo del liderazgo pedagógico de los directores, han sido instancias de aprendizaje situado donde se realiza mentoría entre sí y acompañamiento de sus asesores (Honig y Rainey, 2019). Según Goldring et al. (2020), cuando los asesores pedagógicos participan en comunidades de práctica genuinas, con sus colegas del distrito, no solo modelan el desarrollo profesional para el resto del sistema, sino que también demuestran su compromiso con su propia mejora continua.

También se considera relevante que participen de instancias y programas de formación externos, especialmente aquellos donde tengan oportunidad de compartir experiencias con colegas de otros territorios (Goldring et al. 2020; Thessin, 2019). Los programas de formación que involucraron role-playing de conversaciones de coaching, implementación de herramientas para visitas escolares, estudio de los estándares de aprendizaje escolar y el uso de la herramientas para la evaluación de directores contribuyeron a aumentar la capacidad de los asesores pedagógicos para apoyar el foco pedagógico durante las visitas escolares (Goldring et al., 2020; Nadeem & Garvey, 2020; Thessin, 2019).

Anderson (2017) releva que, dada la complejidad del apoyo externo, entre las capacidades críticas a desarrollar en el nivel intermedio se distinguen: La gestión de la comunicación para converger en mayores expectativas respecto del currículum; La capacidad de formar a docentes y líderes escolares de acuerdo a esas expectativas; La capacidad de diagnóstico de las competencias de docentes y directivos, para realizar acompañamiento diferenciado en cada establecimiento; La capacidad para implementar investigaciones colaborativas con las escuelas y generar soluciones adaptativas y, finalmente, conocimiento sobre procesos de aprendizaje y capacidad de analizar datos relacionados a su progreso.

4. Acompañamiento a los centros educativos en el marco de la Nueva Educación Pública

4.1 LOS SLEP: PROMOVRIENDO DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA GESTIÓN PEDAGÓGICA

Uno de los desafíos de la Nueva Educación Pública, a través de los SLEP, es realizar acompañamiento técnico pedagógico, asesorando, acompañando y monitoreando de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, fomentando prácticas innovadoras que fortalezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio reflexión y cambio de prácticas, capaces de potenciar la mejora educativa (Zoro, et al. 2020). Esto implica que el apoyo y acompañamiento, que se brinda por parte de los profesionales de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de cada SLEP, promueva el desarrollo de las capacidades pedagógicas de los equipos directivos, y que ese proceso de crecimiento profesional se construya en consideración de la realidad de cada establecimiento, y poniendo la colaboración como eje central de toda interacción.

En esta línea, la DEP, desde su rol orientador, coordinador y promotor de buenas prácticas elaboró un documento denominado "Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública" (DEP, 2019). En este documento, se propone un modelo técnico basado en el apoyo y acompañamiento a los equipos directivos y docentes de los centros educativos de los SLEP, que supone construir una relación profesional basada en la confianza, la cooperación horizontal y la colaboración entre los profesionales de los distintos niveles. A partir de este documento, se desarrolla el Modelo de Desarrollo de Capacidades (DEP, 2022). Dicho documento pone el foco en los roles, responsabilidades y funciones que corresponden a los equipos de las UATP de cada territorio, poniendo como base las directrices provistas por los distintos elementos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

4.2 MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES

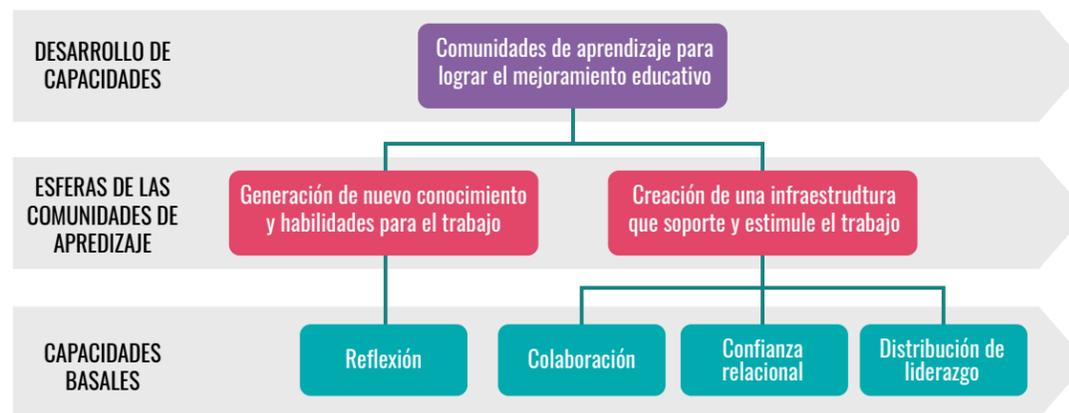
La Nueva Educación Pública propone una forma de acompañamiento particular, como se mencionó en las secciones anteriores, que se encuentra alineado con las principales ideas sobre acompañamiento desde el nivel intermedio, consignadas en la literatura nacional e internacional. El Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) (DEP, 2022) se propone como un marco orientador para el desarrollo de capacidades de las comunidades educativas, para que éstas enfrenten sus necesidades de mejora y alcancen sus propósitos (DEP, 2022, p.18). De esta manera, el modelo define capacidad como "Un conjunto de recursos personales e interpersonales, y condiciones, que posibilitan el desempeño de una tarea o cumplimiento de un objetivo, y favorecen el fortalecimiento de la autonomía, así como la mejora progresiva de la práctica" (DEP, 2022, p. 16). Comprendiendo que se trata de un fenómeno latente que se manifiesta solo cuando se usa la capacidad para completar alguna tarea (Harsh, 2018).

El MDC plantea el desarrollo de capacidades como un aspecto crítico indispensable en el apoyo técnico-pedagógico, que brindan los SLEP a los establecimientos educacionales, mediante el acompañamiento. Éste debe centrarse en las necesidades de mejora de cada comunidad educativa y establecer una conexión con los diversos referentes externos como los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (EID, MINEDUC, 2020), MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR (MBDLE, MINEDUC, 2015), entre otros.

El MDC indica que, a partir de la evidencia disponible, la estrategia con mayor potencial para incidir en el desarrollo de capacidades, que permitan impactar en el mejoramiento educativo, son las comunidades profesionales de aprendizaje (Mitchell y Sackney, 2011; Stoll y Louis, 2007 en DEP, 2022). Esto implica comprender la mejora desde una lógica interna, en la que el motor del cambio son las propias comunidades educativas que definen sus necesidades de mejora (qué hacer), y el apoyo técnico-pedagógico se encamina a facilitar el desarrollo de capacidades en estos actores para satisfacer dichas demandas (cómo hacerlo) (DEP, 2022, p.13).

El desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje requiere de ciertas condiciones para que logre instalarse y empujar la mejora efectivamente. Estas son la generación de nuevo conocimiento y habilidades para realizar el trabajo y la creación de una infraestructura que soporte y estimule el trabajo (Bolívar, 2014, en DEP, 2022). Con base a la literatura especializada, el MDC propone cuatro capacidades basales que los equipos directivos requieren para impactar en el desarrollo de capacidades a través de las comunidades de aprendizaje y, así, movilizar el logro de mejores aprendizajes; estas son reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución del liderazgo. En la Figura 1 se presenta la articulación entre éstas y las comunidades de aprendizaje.

Figura 1: Relación entre desarrollo de capacidades, comunidades profesionales de aprendizaje para el mejoramiento educativo y capacidades basales.



Fuente: Fundamentos para un modelo de apoyo técnico pedagógico en Educación Pública (DEP, 2022).

Para lograr el desarrollo y fortalecimiento de capacidades se considera un ciclo de apoyo técnico pedagógico que consiste en 5 etapas, como se muestra en el siguiente esquema (Figura 2):

Figura 2: Etapas del acompañamiento técnico - pedagógico del MDC



Adaptado de Fundamentos del Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico - Versión ajustada 2022 (p. 53), por Dirección de Educación Pública, 2022, Ministerio de Educación.

4.3 PANORAMA GENERAL DE ACOMPAÑAMIENTO EN LOS SLEP

Previo a la publicación de las Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública (DEP, 2019), los SLEP ya habían comenzado a desarrollar visitas y acompañamientos a los establecimientos, lo que significó que "se generasen una diversidad de interpretaciones respecto al apoyo que se debía brindar" (Uribe et al., 2019, p. 26). Esto implicó visiones disímiles en los distintos territorios, respecto al acompañamiento que los equipos directivos recibían. Mientras que, en algunos, los directivos reconocían que se habían realizado acompañamientos, en otros territorios manifestaban que estas acciones habían sido débiles (Uribe, et al., 2019).

En este marco, los equipos de la UATP han debido afrontar dos obstáculos: La gran heterogeneidad en el nivel de competencias de sus equipos y, en el plano organizacional, un diseño original que inicialmente no contempló, de manera adecuada, las funciones que en la práctica debían realizarse (Uribe, et al., 2019). La diversidad en el nivel de competencias de los equipos UATP nos habla de la *necesidad de formación adecuada* para el nivel. Al consultarles a los sostenedores públicos, tanto municipales como de SLEP, por su preparación en relación con los aspectos centrales presentados por el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (Uribe et al., 2017), la mayoría se consideró poco o medianamente preparado para implementar las prácticas y habilidades allí descritas (Raczynski et al., 2019). Esto se condice con los hallazgos del estudio de Uribe et al. (2019), quienes señalan que se mantiene un déficit de capacidades profesionales en áreas estratégicas, acompañado de un alto compromiso por aprender rápido. Al mismo tiempo, Berkowitz et al. (2019) refieren que en los SLEP se han dado escasas instancias de desarrollo profesional interno, el cual es visto

por sus miembros como altamente necesario para navegar el nuevo sistema. El MDC plantea con claridad responsabilidades de la DEP en el desarrollo de capacidades de los equipos de la UATP.

Una crítica que se ha realizado a la implementación de la NEP es respecto a la insuficiente información sobre roles individuales y de equipos (Uribe et al., 2019; Sanfuentes et al., 2019). Estos estudios señalan que *falta definición sobre funciones* que el nivel intermedio debe desarrollar. Lo anterior, se produce por escasos protocolos existentes para la NEP, como también porque cada municipalidad tenía su forma de realizar las tareas, por lo que existen escasos procesos estandarizados para las funciones del nivel. Contar con un modelo detallado sobre los roles, responsabilidades y funciones que corresponden a los equipos de las UATP de cada territorio, como el MDC propone, podría aportar a mejorar en este aspecto.

Estudios realizados en SLEP (Uribe et al., 2019; Sanfuentes et al., 2019 y DEP, 2018), señalan que un tema a abordar, de manera urgente, corresponde a la *sobrecarga laboral*. Esto último, es explicado por la brecha existente entre los objetivos de la NEP y las posibilidades concretas que tienen los SLEP para ponerlos en práctica. Esta brecha genera frustración, desorientación y sensación de abandono (Sanfuentes et al., 2019). Se suma a lo anterior, la desarticulación de las instituciones del SAC, generando duplicidad de requerimientos, desorden y complejidad para los establecimientos educacionales y sostenedores (DEP, 2018).

Aún así, de acuerdo con la Evaluación Intermedia de la Implementación de la Ley n°21.040 (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021), uno de los aspectos que los distintos actores educativos distinguen como un cambio en relación a los sostenedores municipales, es que con los SLEP se habla más de la dimensión técnico-pedagógica; a diferencia del sistema anterior, donde prevalecían temas financieros. Para asegurar que, con la pronta implementación de múltiples SLEP en los próximos años, se siga predominando y profundizando en esta nueva lógica organizacional es necesario el desarrollo de capacidades profesionales en los equipos de las UATP de los diversos SLEP, para asumir el rol de un acompañamiento profesional de calidad desde un enfoque de colaboración.

5. Desarrollando capacidades en los equipos de las UATP de los SLEP

5.1 DIPLOMADO ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE PROFUNDO

El diplomado, realizado por C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional, fue concebido como una experiencia formativa, de aprendizaje y desarrollo para equipos profesionales (provenientes de DAEM y Servicios Locales de Educación Pública), que realizan acciones de acompañamiento pedagógico a comunidades educativas. Este programa ya ha tenido dos implementaciones, las que nos han permitido mejorar la secuencia didáctica y las metodologías para generar mayores aprendizajes, a partir de la retroalimentación de los mismos participantes.

El objetivo del programa fue potenciar las capacidades de los profesionales participantes para desarrollar acompañamientos pedagógicos efectivos a centros educativos del territorio. Un punto focal de la propuesta fue la consideración en torno a cómo promover condiciones (de diversa índole) que fueran garantes de que las unidades educativas y los diversos actores del sistema tendieran, de manera gradual y sostenida, al aprendizaje profundo.

La secuencia didáctica, definida para la consolidación de los aprendizajes esperados, se valió de un diseño curricular que promoviera que los participantes lograran identificar sus necesidades de desarrollo profesional, los requerimientos de los equipos directivos que acompañan, que robustecieran sus capacidades para la toma de decisiones pedagógicas, mejoraran sus capacidades de trabajo con uso de datos y que aplicaran estrategias innovadoras de facilitación en las interacciones con los equipos directivos. La propuesta metodológica del diplomado aseguró espacios de reflexión individual y colectiva sobre prácticas de acompañamiento en uso y se fundó en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), donde el principal soporte fue la experiencia directa con equipos directivos.

Formalmente, el diplomado se estructuró en 3 módulos de aprendizaje los que fueron desarrollados en un plazo de 25 semanas y en un total de 85 horas cronológicas:



En cada uno de ellos se llevaron a cabo acciones de profundización teórica, ampliación conceptual y de reflexión. Su realización implicó la participación en relatorías, talleres y acompañamientos ofrecidos por el equipo académico del diplomado en modalidad remota. A su vez, un componente fundamental fue la implementación de tareas de acompañamiento, cuyo fin era vincularse estrechamente con sus pares y con las comunidades educativas acompañadas para realizar un ciclo de acompañamiento que permitiera construir un plan de acompañamiento para el aprendizaje profundo. Estas instancias de experimentación fueron denominadas **Laboratorios de prácticas** y fueron diseñadas para asegurar la interacción entre un equipo SLEP/DAEM y un equipo directivo.

A lo largo del trayecto formativo se realizaron 4 LABs. Cada equipo de nivel intermedio, al inicio del diplomado, invitó a participar a un establecimiento de su territorio con quienes ya tuvieran una trayectoria de acompañamiento. El sentido primordial de su realización era vivenciar una forma de acompañamiento con foco en el aprendizaje profundo, donde se facilitarían conversaciones profesionales en torno a problemáticas institucionales de relevancia para el equipo acompañado y que tuvieran impacto en los aprendizajes de los estudiantes.

Los laboratorios fueron experiencias de práctica situada en las que se buscó visibilizar cómo se realiza el acompañamiento pedagógico, sus limitaciones y espacios de mejora conducentes a generar instancias de trabajo conjunto para identificar, indagar y planificar la mejora educativa, impactando en las capacidades basales a desarrollar por los equipos directivos: Reflexión, Confianza, Liderazgo Distribuido o Colaboración. Cada encuentro fue guiado y facilitado por un equipo DAEM/SLEP del territorio.

5.2 ACOMPAÑANDO EL PROCESO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL DIPLOMADO

El diseño del programa apuntó al desarrollo de capacidades profesionales en el nivel UATP, con foco en mejorar las experiencias de acompañamiento y para esto, creíamos relevante modelar de forma sostenida una forma de acompañar. Por ello, previo a la realización de cada Laboratorio de Prácticas, las tutoras del programa se reunieron individualmente con cada equipo DAEM /SLEP, donde se modelaba y preparaban en conjunto las instancias de acompañamiento con los equipos directivos (laboratorios). Se realizaron 4 instancias de acompañamiento de las tutoras a cada equipo DAEM/SLEP durante el diplomado.

Se intencionó que el proceso fomentara, de manera sostenida, el avance en la consolidación de diversas prácticas de acompañamiento y el fortalecimiento de capacidades basales, las que se fueron intencionando a lo largo de los 4 LAB. De esta forma, buscamos modelar las prácticas de acompañamiento que, desde la literatura, se han identificado como efectivas para generar una relación de aprendizaje profesional. A continuación, analizaremos cada una y daremos ejemplos a partir de las voces de nuestros participantes de la cohorte 2022, las cuales fueron expresadas a través de sus bitácoras, autoevaluaciones por módulo y encuestas de satisfacción.

FOMENTO DE LA AGENCIA:

Buscamos que los equipos SLEP/DAEM pudieran mirarse a sí mismos para identificar las capacidades y prácticas que debían fortalecer en su quehacer, a través de autoevaluaciones en cada módulo y de conversaciones en los acompañamientos.

*"[El diplomado] me ayudó a analizar mi labor de manera profunda, realizando una autoevaluación del acompañamiento que realizo a las comunidades. Un gran ejercicio".
(Participante Zona Central).*

El hecho de visualizar el rol que posee cada uno, los aprendizajes que requerían y que iban logrando, así como su injerencia en el desarrollo de capacidades de otros, favoreció el desarrollo de agencia propia.

*"Todos estos nuevos aprendizajes, me han ayudado en mi trabajo, ya que he podido liderar sola reuniones con equipos directivos, sentirme más segura y con más herramientas".
(Participante Zona Central).*

CONSTRUIR CONFIANZA RELACIONAL:

Buscamos promover esto desde distintas facetas. Por un lado, enfatizando en la voluntariedad de la participación en el proceso de acompañamiento a los equipos directivos y la clarificación de expectativas. Acompañados y acompañantes debían tener claridad respecto de los objetivos y bordes de los laboratorios de práctica, así como de la forma de relacionarse en este contexto. Para esto, se realizó un encuadre donde construimos nuestras normas como grupo de células, señalando que esta acción podían ponerla en práctica luego con los equipos directivos acompañados.

En relación con la ética de cuidado (Louis y Murphy, 2017), de forma constante se modeló en las clases y acompañamientos, la importancia de preguntarnos por nuestras emociones, asegurar que pudiéramos concentrarnos en el aquí y ahora, traer el propósito moral de forma constante para recordar por qué estamos acá y buscar mostrar el error como fuente de aprendizaje. Las tutoras al pedirles en los acompañamientos a los equipos SLEP/DAEM que se miren a sí mismos, ponernos al servicio de construir, en conjunto, una forma de acercarnos a los equipos directivos potenció la confianza.

Esto se puede ver en esta reflexión que un participante hizo sobre el Laboratorio 1:

*"Fue importante la dinámica inicial, el conocer el estado en el que llegan a la sesión, conocer sus emociones previas a la sesión, y que nosotros también las compartiéramos junto a ellas, fue bien valorada. Este inicio provocó la confianza en el equipo de trabajo".
(Participante Zona Sur).*

PROMOVER LA REFLEXIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DEL USO DE HERRAMIENTAS:

Desde la comprensión de herramientas como mediadores para involucrar en nuevas formas de hacer (Honig, 2012), las planificaciones para los laboratorios podían ser ajustadas por el equipo de acuerdo con su juicio profesional.

De forma constante, modelamos el uso de protocolos de reflexión y de uso de datos, así como herramientas de facilitación de conversaciones profesionales. Estas, posteriormente, eran utilizadas en los laboratorios con los equipos directivos, viendo desde la experiencia propia como esto permitía facilitar las reflexiones. Un ejemplo claro de esto fue el trabajo con la teoría de acción, como se ve en la voz de un participante:

“La TDA es una herramienta que creo sintetiza todo lo relacionado con levantar información, analizar datos y sistematizar conversaciones, ya que es un instrumento que permite poder generar un espacio de reflexión, autoconocimiento y desarrollo de habilidades completo (...) que, por cierto, ha dado buenos resultados para la generación de la reflexión pedagógica”.
(Participante Zona Central).

MODELAMIENTO DE PRÁCTICAS:

Un pilar de nuestra didáctica fue la modelación, donde constantemente hacíamos a los participantes experimentar herramientas, reflexiones y secuencias didácticas, dando explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y porqué, tanto desde la teoría como desde la práctica. Esto era especialmente relevante en los laboratorios, que implicaban facilitar espacios de desarrollo profesional con equipos directivos de formas innovadoras. Por ello, se modelaba el taller completo antes en los encuentros de célula. De esta forma, al aplicar las nuevas prácticas, los equipos DAEM/SLEP ya tenían un modelo mental desde donde orientarse. Esto se puede ver en los comentarios de algunos estudiantes donde señalan que un facilitador para el logro de los objetivos del laboratorio fue:

“Haber contado con la experimentación y orientaciones realizadas por la tutora”.
(Participante Zona Sur).

DIÁLOGO GENERATIVO:

En los acompañamientos de célula, nos aseguramos constantemente de cuestionar las creencias de los participantes para que, de esta forma, pudieran experimentar un diálogo generativo donde se logra ampliar la mirada y hacer sentido de la necesidad de cambiar las prácticas. Una de las prácticas que un participante señala como aprendizajes relevantes fue:

“Creo que es necesario pensar y definir preguntas que inviten a la reflexión a los equipos, y que los datos también nos movilicen a la conversación, relacionando alguna bibliografía a la base para darle un sustento más consciente al diálogo”.
(Participante Zona Norte).

TRABAJO CONJUNTO:

Tuvimos a la base del diseño de los laboratorios de práctica y los acompañamientos con las tutoras la idea de generar actividades que facilitarían lograr un trabajo conjunto. Entendiendo esta forma de colaboración como hacer juntos una práctica, compartiendo la meta de la misma. De esta manera, podemos ver cómo se transfirió esta forma de trabajo en este relato sobre lo realizado en un laboratorio, donde un participante se da cuenta de que este es un trabajo donde no tiene que él tener la solución, sino que se trata de un trabajo conjunto.

“Una vez que encontramos el problema raíz, tuve un cierto temor, de no poder encontrar la solución. Luego me di cuenta de que no existe una sola solución dada por una sola persona, sino que tiene que ser una visión compartida”.
(Participante Zona Sur).

5.3 ¿QUÉ APRENDIMOS DE ESTA EXPERIENCIA FORMATIVA?

La evaluación realizada a los participantes de la cohorte 2021 del programa, realizada este año por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, seis meses después de finalizado este diplomado, da cuenta de que para un 88,2% de los encuestados los contenidos abordados les parecieron **útiles y pertinentes a su quehacer profesional**. Adicionalmente, se consultó por la aplicación de 13 prácticas que habían sido aprendidas en el programa, mostrando que 10 de ellas habían sido aplicadas por más del 80% de los participantes, siendo las más altas: “He trabajado de forma horizontal con equipos directivos en iniciativas nuevas para ambos” (91,3%) y “He generado instancias de diálogo con los equipos directivos donde se ha logrado hablar sobre las visiones de aprendizaje de la comunidad educativa y el impacto de esto en las prácticas docentes” (91,3%).

A partir de lo expuesto, podemos ver que la metodología desarrollada en el programa logró ir aportando al **sentido de autoeficacia** desde el modelamiento de prácticas y el trabajo conjunto. La experiencia de los profesionales de las UATP, que participaron del diplomado y que dan cuenta de los resultados del mismo, se puede sintetizar en el siguiente testimonio:

“El trabajar de forma más profunda con una escuela, fue tremendamente enriquecedor, ya que logré aplicar nuevas metodologías de acompañamiento y creación de instancias de reflexión para el análisis de datos y reflexión en torno a las prácticas de liderazgo pedagógico”.
(Participante Zona Norte).

6. Conclusiones

A su vez, un gran aprendizaje fue que los laboratorios de prácticas fueron **espacios de experimentación** para los equipos SLEP/DAEM, donde pudieron poner en práctica todo lo aprendido y generar ciertas ganancias reales con los equipos acompañados. Se mencionó ampliamente que se había logrado impactar en la **capacidad de reflexión de los equipos directivos**, a través del trabajo de los LABS. Atribuimos esto a trabajar con herramientas pertinentes para movilizar la reflexión, así como a generar las condiciones para tener conversaciones constructivas. Este trabajo, a su vez, generó un afianzamiento en la confianza entre acompañados y acompañantes, puesto que se puso en valor el conocimiento contextualizado que posee el equipo directivo sobre la comunidad que lidera. Esto permitió un diálogo horizontal donde se cuestionaba las formas de hacer las cosas del equipo directivo y el equipo de nivel intermedio, para lograr mirar, desde otro punto de vista, enriquecido desde los datos y la teoría.

Los elementos estructurales descritos permitieron, hacia el final del proceso, **mejorar la percepción de autoeficacia de los equipos directivos**, de acuerdo a los relatos de las bitácoras. El efecto fue que los equipos directivos pudieron cambiar la atribución causal del problema, asumir responsabilidad con respecto a él y elaborar planes de acción realistas, concretos y dependientes de su gestión. Podemos ver un ejemplo de esto en una entrada de bitácora de un equipo, donde se les consultaba como veían que iba cambiando la mirada del equipo directivo:

“Incorporan también la responsabilidad de ellos como equipo directivo, en tomar acciones que apoyen a los docentes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, ejemplo, acompañamiento entre pares y fomentar el trabajo colaborativo. Notamos que el equipo directivo va cuestionando sus afirmaciones, siendo conscientes de que necesitan datos que los respalden”.
(Participante Zona Central).

En síntesis, creemos que una forma de desarrollar capacidades, basada en prácticas de acompañamiento como las recién descritas y un andamiaje teórico como el propuesto en el programa, puede tener un impacto relevante en los modos de acompañar de los niveles intermedios, acercándoles a lo propuesto en el MDC y en la literatura internacional. Esta forma de aprendizaje de adultos implica una alta demanda de tiempo y altas capacidades para los equipos implementadores, por lo que es relevante pensar en formas de escalabilidad de la experiencia.

El proceso de cambio de estructura organizacional del nivel intermedio en Chile es único (Anderson et al., 2021). Constituye una reforma de gran escala con características integrales que incluye no sólo un cambio de administración, sino una apuesta por una nueva forma de relacionarse entre el nivel intermedio con las comunidades educativas de los jardines infantiles, escuelas y liceos de un territorio.

De acuerdo a la Ley, esta nueva relación basa su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que la componen, trabajando en red promoviendo el desarrollo profesional, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento al trabajo conjunto, intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de estrategias colectivas para responder a desafíos comunes (Ley 20.040, Art. 5, letra e. 2017). Sin duda, este enfoque en las relaciones implica un cambio cultural profundo, desde un sistema competitivo a un sistema de colaboración, de pasar de prácticas instaladas de supervisión a la de acompañamiento para la mejora. Como propone el MDC (DEP, 2022), implica que quienes son parte de los SLEP puedan experimentar un aprendizaje colaborativo dentro de sus organizaciones, conformando sus propias comunidades de aprendizaje profesional, que puedan influir en el mejoramiento sistémico de otras comunidades. En consecuencia, se inicia un largo camino de transformación personal y colectiva, que incluirá modificar, desde las creencias del rol que cada cual cumple en el sistema, hasta muy concretos y visibles cambios de prácticas.

Dado que la literatura reconoce la importancia del liderazgo de los equipos directivos en la mejora educativa y el involucramiento del nivel intermedio en su desarrollo profesional (Gates et al., 2019), hay esfuerzos en muchas partes del mundo en reorganizar el nivel intermedio, para otorgar mejores apoyos a directivos y docentes (Honig y Rainey, 2020). En este sentido, el proceso de reforma de la Nueva Educación Pública declara que uno de los roles fundamentales de los SLEP es diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico a directivos, docentes y asistentes de la educación, considerando las situaciones particulares declaradas en sus proyectos educativos y planes de mejora (Ley 20.040, Art.18, letra d). Otro complejo desafío que requerirá una muy bien diseñada estrategia de desarrollo de capacidades específicas en los SLEP.

El desarrollo de capacidades, tal como se ha revisado en esta nota, requerirá entonces de un esfuerzo conjunto entre instituciones públicas, la academia u otras organizaciones especializadas en la mejora de prácticas, ya que los modelos tradicionales de aprendizaje quedan obsoletos. El diseño instruccional presentado en esta nota técnica da cuenta del nivel de innovación que será necesario aplicar para apoyar este desafío que no sólo es técnico, ya que parte importante de esta reforma requiere modificar algunas de nuestras creencias fundamentales.

Por tanto, la actual reforma requiere un cambio de enfoque de los profesionales del nivel intermedio, en particular, los que trabajan en la UATP, de una orientación de cumplimiento y evaluación, a una en la que sirvan como compañeros de aprendizaje de los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación (Honig y Rainey, 2020). El

contar con acompañamientos más efectivos desde el nivel intermedio, implica mejoras sustantivas en las prácticas de directivos de escuelas, en particular las de aquellas que tienen más bajo rendimiento (Meyers et al., 2022). Será especialmente importante que logren un trabajo conjunto con los equipos acompañados, ya que se ha identificado como la práctica de acompañamiento con mayor impacto en el cambio de formas de trabajar de los directivos (Thessin, 2019 y 2021). Para esto, los programas de formación para las UATP deberán asegurar experiencias de trabajo conjunto y modelamiento, como las presentadas en este documento.

Finalmente, para avanzar en legitimar a los SLEP como un nivel intermedio que orienta y apoya, de manera efectiva, a los centros educativos en lo técnico pedagógico y considerando los aprendizajes de los primeros años de instalación de los SLEP (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021) y las experiencias sobre desarrollo del nivel intermedio y el liderazgo en el nivel escolar (Goldring et al., 2018; Honig y Rainey, 2020; Gates et al., 2019), es recomendable:

- 1 Priorizar en el desarrollo de capacidades de los actuales SLEP en funcionamiento y en aquellos que se instalarán en los próximos años, en particular en su área técnico-pedagógica.** Junto con ello, se debe generar conciencia en las otras áreas del SLEP de la importancia de apoyar las iniciativas de acompañamiento a los centros educativos. Las comunidades educativas, de manera incipiente, han valorado este acompañamiento, que es un aspecto distintivo de gran valor en la reforma. Por su importancia e impacto, la preparación de los equipos profesionales de la UATP debiese iniciarse con antelación al proceso de instalación de los SLEP en el territorio. El área técnico-pedagógica representa el núcleo de aquello que se ha reivindicado una y otra vez, representado un espacio privilegiado para movilizar la mejora de la calidad integral de la educación, probablemente una de las promesas más relevantes de la reforma en marcha.
- 2 Diseñar estrategias de escalabilidad en el desarrollo de capacidades del nivel intermedio,** para lograr acompañamiento de calidad a los directivos de los centros educativos con enfoque de mediano y largo plazo. Para esto, sería deseable crear programas permanentes de formación para el nivel intermedio, comprometiendo la participación de redes de instituciones formadoras, bajo un esquema de colaboración y compromiso de calidad, acordados previamente con los responsables de la reforma (Uribe et al., 2022). A su vez, es necesario crear comunidades de aprendizaje profesional dentro de los SLEP y entre ellos, que permitan el aprendizaje profesional permanente y la transferencia de conocimientos en red (Chapman et al., 2016). De esta forma, el sistema puede aprender de sí mismo y, con ello, asegurar un desarrollo de capacidades sostenible.
- 3 Innovar en los procesos formativos** que consideren modalidades no tradicionales, a través de metodología que consideren diseños instruccionales personalizados, con enfoque situado, contextual y experiencial. Esto implica asegurar espacios de transferencia auténtica, donde se pongan en práctica el trabajo colaborativo entre los distintos niveles del sistema. Estos momentos no pueden ser esporádicos y deben responder a un programa previamente planificado y que considere una ruta formativa a lo largo del tiempo. Todo lo anterior que se aplica en las nuevas tendencias de formación de líderes educativos (Meyers et al., 2022), también puede ser aplicado en la formación de profesionales del nivel intermedio (Goldring et al., 2018, Honig y Rainey, 2020).

REFERENCIAS

- Adams, C. y Miskell, R. (2016). Teacher Trust in District Administration: A Promising Line of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4),675-706. DOI: 10.1177/0013161X16652202
- Anderson, S. E. (2013). Diversity in the middle: Broadening perspectives on intermediary levels of school system improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 556–563. <https://doi.org/10.1108/09578231311325703>
- Anderson, S., Uribe, M. y Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Anderson, S. (2017) Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (p. 333 – 346). Santiago: Ediciones Diego Portales.
- Aravena, F., Berkowitz, D., Cortez, M., González, M. y 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.
- Aziz dos Santos, C. (2020). Acompañamiento Pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la Formación. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Baxter, J. (2021). Distrusting contexts and cultures and capacity for system-level improvement. En M. Ehren y J. Baxter (Eds.). *Trust, accountability and capacity in education system reform* (págs. 78-101). New York: Routledge
- Bellei, C. (Ed.). (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Berkowitz, D., Fernández, M. y Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública, Centro Líderes Educativos.
- Browne-Ferrigno, T. y Allen, L.W. (2006). *Preparing principals for high-need rural schools: a central office perspective about collaborative efforts to transform school leadership*,

- Journal of Research in Rural Education, 21(1), pp. 1-16.
- Bryk, A. S. y Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). *Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement?* Journal of Professional Capital and Community, 1(3), pp. 178 – 197.
- Chenowith, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance.* Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.
- Clarke, S. y Wildy, H. (2011), "Improving the small rural or remote school: the role of the district", Australian Journal of Education, Vol. 55 No. 1, pp. 24-36.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). *Evaluación Intermedia. Implementación de la ley N°21.040 que crea el Sistema de Educación Pública.* Recuperado de: <https://cutt.ly/KRFk6pq>
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE.
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and change: Getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 362-387). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Dirección de Educación Pública. (2018). *Diseño y elaboración de instrumentos de apoyo institucional para la Dirección de Educación Pública en el marco de la coordinación con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).* (Presentación de Power Point).
- Dirección de Educación Pública. (2019). *Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en educación pública.* Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección de Educación Pública. (2022). *Fundamentos del Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico - Versión ajustada 2022.* Ministerio de Educación. Disponible en <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2022/06/1.-Fundamentos-del-MDC-1.pdf>
- Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), pp. 29 -42.
- Dufour, G. (2007). El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires. Documento de trabajo No 24. Serie "Documento de trabajo" de la escuela de educación, Universidad de San Andrés.
- Ford, T. G., Lavigne, A. L., Fiegner, A. M. y Si, S. (2020). Understanding District Support for Leader Development and Success in the Accountability Era: A Review of the Literature Using Social-Cognitive Theories of Motivation. *Review of Educational Research*, 90(2), 264–307. <https://doi.org/10.3102/0034654319899723>
- Fullan, M. (2008). *Six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive.* San Francisco, CA: Wiley.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform,* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform.* Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Gates, S., Baird, M., Master, B. y Chavez-Herrerias, E. (2019). *Pipelines. A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools.* RAND Corporation - Commissioned by The Wallace Foundation. Santa Mónica, California.
- Goldring, E., Clark, M.A., Rubin, M., Rogers L.K., Grissom, J.A., Gill, B., Kautz, T., McCullough, M., Neel M. y Burnett, A. (2020). *Changing the Principal Supervisor Role to Better Support Principals: Evidence from the Principal Supervisor Initiative.* The Wallace Foundation. Available at <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/changing-the-principal-supervisor-role-to-better-support-principals.aspx>
- Goldring, E. B., Grissom, J.A. Rubin, M., Rogers, L.K., Neel, M., y Clark, M. A. (2018). *A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative.* Wallace Foundation. Disponible en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.aspx>.
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite y Constance A. Lindsay. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research."* New York: The Wallace Foundation. Available at <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>

Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 685-700.

Harris, A. (2011). *System improvement through collective capacity building*. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111174785>

Harsh, S. (2018). Building Capacity in Order to Strengthen Teaching and Learning. En G. Hall, L. Quinn y D. Gollnick (Eds.) *The Wiley Handbook of Teaching and Learning* p. 107-150. <https://doi.org/10.1002/9781118955901.ch5>

Honig, M. I. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>

Honig, M.I. y Rainey, L.I. (2014). *Central office leadership in principal professional learning communities: the practice beneath the policy*, *Teachers College Record*, Vol. 116 No. 040304, pp. 1-48.

Honig, M.I. y Rainey, L.I. (2019). *Supporting principal supervisors: what really matters?* Seattle, WA: College of Education, University of Washington

Honig, M. y Rainey, L. (2020). *Supervising Principals for Instructional Leadership: A teaching and learning approach*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Honig, M. I., Venkateswaran, N. y McNeil, P. (2017). Research Use as Learning: The Case of Fundamental Change in School District Central Offices. *American Educational Research Journal*, 54(5), 938-971. <https://doi.org/10.3102/0002831217712466>

Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena Escuela. Experiencias y Lecciones*. Santiago: Quebecor World Chile.

Howley, C. y Sturges, K. (2018). Building Capacity in State Education Agencies: Using Organizational Theory to Guide Technical Assistance. *Journal of Organizational Theory in Education*, 3, 1-19.

Johnston, W. R., Kaufman J. H. y Thompson, L. E. (2016). Support for instructional leadership. Rand corporation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledgecenter/Documents/Supportfor-Instructional-Leadership.pdf>

Johnson, P. E., & Chrispeels, J. H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Leithwood, K., Sun, J. y McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*. DOI:10.1108/JEA-09-2018-0175

MINEDUC (2008) Ley N° 20.248 Ley de Subvención Escolar Preferencial. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&idVersion=2021-10-01&idParte=8021317>

MINEDUC (2009) Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

MINEDUC (2011) Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

MINEDUC (2015) Ley N° 20.845 De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

MINEDUC (2016) Ley 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

MINEDUC (2017) Ley N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

MINEDUC (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Recuperado de: https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021-7.pdf

Louis, K. S. y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 103-126.

Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV (3), 521-541. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>

Mehta, J. (2013). *The allure of order: High hopes, dashed expectations, and the troubled quest to remake American schooling*. Oxford University Press.

Meyers, C. V., Thessin, R. A. y Stosich, E. L. (2022). An exploration of how district leaders

organize to support principal supervisors for underperforming schools in mid-sized districts. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221111667>

MINEDUC (2020) Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>

Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). London: Routledge.

Montecinos, C., Marcelo, H. Aravena, F., Cortez, M., Uribe, M. y Valenzuela, J. (2019). Evaluación y actualización malla curricular Plan de formación de directores. *Líderes Educativos*.

Mourshed, M., Chinezi, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. New York, NY: McKinsey.

Nadeem, I., & Garvey, B. (2020). Learning experiences for academic deans: Implications for leadership coaching. *International journal of evidence-based coaching and mentoring*, 18, 133-151. <https://doi.org/10.24384/6s7r-q077>

National Institute for Excellence in Teaching. (2021). *The Untapped Potential of the Principal Supervisor*. Disponible en: <https://www.niet.org/research-and-policy/show/policy/untapped-potential-principal-supervisor>

Raczynski, D., Rivero, R. y Yañez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: normativa y visión de los sostenedores sobre funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, (51), 382-420. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>

Rodríguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. *RLE. Revista De Liderazgo Educativo*, (1), 112-128. <https://doi.org/10.29393/RLE1-6AESR10006>

Sablo Sutton, S., Cuéllar, C., González, M.P. y Espinosa, M.J. (2021). Pedagogical mentoring in Chilean schools: an innovative approach to teachers' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0028>

Sanfuentes, M., Garretón, M. y Núñez, I. (2019). Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. Santiago, Chile: COES. Recuperado de: <http://www.coes.cl/>

Thessin, R. A. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463-483. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0184>

Thessin, R. A. (2021). Engaging in Joint Work with Principals: How Principal Supervisors' Joint Facilitation of Teams Contributes to Principals' Practice Development, Leadership and Policy in Schools, DOI: 10.1080/15700763.2021.1939389

Thessin, R., & Louis, K. (2019). Backtalk: Preparing effective PSs. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 48. <https://doi.org/10.1177/0031721719871569>

Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426-452. <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>

Tschannen-Moran, M. y Gareis, C. (2018). Discretion and Trust in Professional Supervisory Practices. En S. Zepeda y J. Ponticell (Eds.) *The Wiley handbook of educational supervision* (p. 209-228). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

United Nations Development Group. (2017). *Capacity development. UNDAF. Companion guidance*.

University of Washington Center for Educational Leadership. (2015). *4 Dimensions of Instructional Leadership: Instructional leadership framework version 2.0*. Seattle, WA: Author. Disponible en: <http://info.k-12leadership.org/4-dimensions-of-instructional-leadership>.

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso: LIDERES EDUCATIVOS. Retrieved from www.lidereseducativos.cl

Uribe, M., Galdames, S. y Obregon, J. L. (2022). Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. *RLE. Revista De Liderazgo Educativo*, (1), 66-84. <https://doi.org/10.29393/RLE1-4DLMJ30004>

Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Síntesis de los principales aprendizajes sobre el proceso de instalación de la nueva institucionalidad de la educación pública chilena*. Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes

**Liderazgo intermedio y
gestión de la convivencia:
Un espacio en desarrollo**

Mario Uribe, Bernardita Sánchez,
Karla Escare y Carolina Aranda

1. Introducción

La siguiente nota técnica trata sobre el rol del liderazgo intermedio en la gestión de la convivencia, la inclusión y el bienestar en los centros educativos. Se presentan conceptos fundamentales en el ámbito de la convivencia educativa y los enfoques que permiten enmarcar los acuerdos, normativas y prácticas directivas en relación con la convivencia. Se mencionan los espacios de la vida escolar que abarcan la convivencia educativa y se explica cómo el liderazgo intermedio puede contribuir con sus acciones a mejorar la convivencia en un centro educativo.

Destacamos en la nota técnica el rol del nivel intermedio como un generador de condiciones, para que todos los actores del sistema sean tratados con equidad y dignidad, mejorando la percepción general del bienestar socioemocional de la comunidad.

El liderazgo intermedio es considerado como parte de un sistema de liderazgos, donde los líderes intermedios (sostenedores) y el liderazgo escolar son interdependientes. El nivel intermedio puede ayudar a construir capacidad colectiva para abordar los temas de convivencia y participación, teniendo un rol en la promoción de la inclusión y garantizando que las necesidades y aspiraciones de diversos grupos se tengan en cuenta en los sistemas escolares.

El nivel intermedio tiene un rol relevante en cuanto a generar acuerdos y compromisos específicos, orientando y acompañando a los establecimientos en la generación de prácticas y lineamientos necesarios, apoyando así el cambio cultural que demanda la inclusión y el respeto a la diversidad en todo el territorio y todas las comunidades educativas (Raczynski et al., 2019; Uribe et al., 2017). Así, la participación de sostenedores en la gestión de la convivencia escolar podría tener importantes repercusiones, en temas tales como el aprendizaje, seguridad, participación, sentido de pertenencia, bienestar, vida saludable, entre otros (Ascorra et al., 2020).

En Chile, el nivel intermedio está representados por los sostenedores, que de acuerdo a la normativa vigente son personas jurídicas de derecho público responsables del funcionamiento del establecimiento educacional. En las últimas décadas han sido sostenedores las municipalidades y otras entidades creadas o reconocidas por ley y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación (Ley 20.370, Art 46 de 2019). Recientemente se suman al nivel intermedio los Servicios Locales de Educación Pública (Mineduc, 2017a).

Esta nota técnica tiene como objetivo presentar y analizar aquellos antecedentes y prácticas que relacionan al nivel intermedio con los temas de convivencia, inclusión y bienestar. Si bien las experiencias tienen mayoritariamente su origen en sostenedores públicos, comprendemos que son factibles de aplicar a cualquier gestor educativo de nivel intermedio.

2. Sobre los conceptos fundamentales en el ámbito de la convivencia educativa

Cuando hablamos de convivencia en el ámbito educativo, estamos haciendo referencia al conjunto de interacciones entre quienes participan cotidianamente en un centro educativo (Mineduc, 2019). Abarca todos los espacios de la vida escolar, al centro educativo en su conjunto, aulas, patios, sala de profesores, casinos. Considera, además, los tiempos y ritos institucionales como los recreos, las reuniones, los momentos de entrada y salida del establecimiento y, por supuesto, las clases.

La convivencia escolar es el entramado de relaciones e interacciones que se generan entre quienes conforman las comunidades educativas: estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados, y el nivel intermedio. La convivencia abarca las relaciones entre individuos, entre grupos y engloba al vínculo de la comunidad escolar con las organizaciones de su entorno (Mineduc, 2019). Cuatro son los enfoques que permiten enmarcar y dan orientación a las normativas en el tema de la convivencia (Mineduc, 2023a, p.138):

- ✔ **Enfoque de derechos**, que se basa en las normas internacionales de Derechos Humanos y desde una perspectiva operativa, se refiere a su promoción y protección.
- ✔ **Enfoque inclusivo**, que reconoce y resguarda el derecho de todas las personas al *acceso* a la educación, al *aprendizaje* y a la *participación* en sus comunidades educativas. Se reconocen estas tres condiciones, como una forma de garantizar la aceptación de las diferencias y particularidades, y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.
- ✔ **Enfoque participativo**, que consiste en identificar y valorar las especificidades de cada actor escolar (docentes, estudiantes, personas apoderadas, cargos directivos y asistentes de la educación), por lo que la escuela, como institución formadora, debe reconocer y potenciar los espacios de diálogo interestamental, así como las instancias de participación organizada al interior de la comunidad escolar, tales como centros de estudiantes, centros de padres y madres, consejos de profesores y profesoras, asociaciones gremiales, sindicales y consejo escolar.
- ✔ **Enfoque formativo**, que implica comprender que el desarrollo y aprendizaje ocurre, principalmente, a través de las interacciones, relaciones y vínculos en los que la persona participa a lo largo de toda la vida. La convivencia escolar tiene un carácter formativo y la escuela es un espacio para su práctica y desarrollo.

La política de convivencia escolar (Mineduc, 2019), destaca un conjunto de referentes conceptuales que son importantes para dar distinciones más precisas al ámbito de la convivencia. Tales como la empatía, que facilita la comprensión y valoración de los demás; la participación democrática y colaborativa, que busca promover un sentido de pertenencia y el trato respetuoso, que promueve relaciones inclusivas y la resolución dialogada y pacífica de conflictos.

Recientemente, en el período de la pandemia, la convivencia se ha visto muy alterada y esto ha traído repercusiones a la vida cotidiana escolar. Según datos del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH, 2022), las denuncias de violencia escolar y acoso casi se duplicaron durante el confinamiento, pasando de 14 a 26 por cada 100 denuncias de maltrato entre estudiantes. En su informe anual, se indica que “las denuncias registradas en la Superintendencia de Educación revelan que los primeros 6 meses de 2022 ingresaron 2.968 denuncias sobre violencia al interior de colegios: alrededor de un 6% más que el mismo período en 2019, y 1.700 denuncias más que las hechas durante los dos años de cuarentenas” (INDH, 2022, p.26). En otro ámbito, el mismo informe, aporta información relevante sobre la situación de especial vulnerabilidad que enfrentan mujeres y jóvenes pertenecientes al grupo LGTBQ+ y que los efectos de una mala convivencia escolar son vinculantes a una mayor deserción escolar.

Dado los antecedentes, hay dos aspectos adicionales en el ámbito de la convivencia, que a nuestro entender se debe poner especial atención, la *inclusión* y el *bienestar*. La *inclusión* se refiere a la eliminación de barreras y discriminaciones que impiden el acceso y la participación de los integrantes de la comunidad educativa, independientemente de sus características personales, sociales o culturales y el *bienestar*, entendido como un estado de satisfacción y equilibrio emocional, físico y social de los miembros de la comunidad educativa, a partir de una convivencia basada en el respeto, la tolerancia y el cuidado de los demás. Profundicemos algo más en cada aspecto:



INCLUSIÓN

Los procesos de inclusión intentan mejorar y aumentar progresivamente la participación de todos y todas las integrantes de la comunidad escolar, reduciendo todas las formas o barreras de exclusión y discriminación, tanto desde una perspectiva organizacional como curricular. Se refiere a escuchar las “voces” de los estudiantes y actuar en consecuencia para responder a sus demandas e incluye la relación con las familias y el personal en los centros escolares (Booth y Ainscow, 2015). La inclusión, por tanto, debe ser entendida como una política general y no con un enfoque reduccionista asociado, por ejemplo, exclusivamente al tema de las necesidades educativas especiales o superación de situaciones de privación (pobreza) o conductuales.

De acuerdo a Ainscow (2003), la inclusión es un proceso que tiene como objetivo una búsqueda permanente de las formas más adecuadas para responder a la diversidad. Es un proceso que tiene aparejado un aprendizaje permanente en cómo convivir con la diferencia y aprender de ella. La diferencia entonces es un factor positivo que estimula el aprendizaje, independientemente de la edad y el rol en la escuela.

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Por lo tanto, un aspecto propio de la gestión de este ámbito es poner especial atención a los lugares y ambientes donde los estudiantes viven sus procesos de aprendizaje, el porcentaje de presencia y puntualidad, y sus niveles de participación. Esto último, da

cuenta de la calidad de la experiencia de los estudiantes en la escuela, lo que incluye el dar su opinión en relación a temas relevantes para ellos, que van más allá de los resultados de sus calificaciones académicas (Ainscow, 2003).

La inclusión en el sistema educativo también está vinculada a la participación democrática. De ahí, la importancia de promover estrategias e instancias permanentes de participación orientada a que todo el mundo se sienta igualmente valorado, mejorando de esta forma las condiciones organizacionales para responder a la diversidad del alumnado. Lo anterior, implica un proceso de revisión de las estructuras de los sistemas educativos, apoyando la comprensión del enfoque inclusivo, preparando los ambientes de aprendizaje a directivos y docentes para satisfacer equitativamente las necesidades educativas de todos los niños, niñas y jóvenes (Iturra, 2019).

En nuestro contexto, el resguardo y la valoración de la inclusión ha sido una constante en la regulación y normativa nacional, por ejemplo, en la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009). En ella, se explicita que la educación debe capacitar a las personas “para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país, y se manifiesta por medio de la enseñanza formal o regular de la enseñanza no formal y de la educación informal”. (Art. N°2)

Por su parte, la Ley N°20.845, de Inclusión Escolar, indica que los establecimientos educacionales deben asegurar el derecho a la educación de todos y todas las personas de su comunidad, trabajando sobre dos puntos centrales: la eliminación de la discriminación y el abordaje de la diversidad. De hecho, el Estado a través de esta Ley (Art. 4) indica que es su deber propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Esta perspectiva, de promover una convivencia escolar democrática, participativa, inclusiva y respetuosa, aplica a todos los miembros de la comunidad que tienen un rol activo y responsable en el proceso educativo (equipos directivos, asistentes de la educación, padres y apoderados).



BIENESTAR

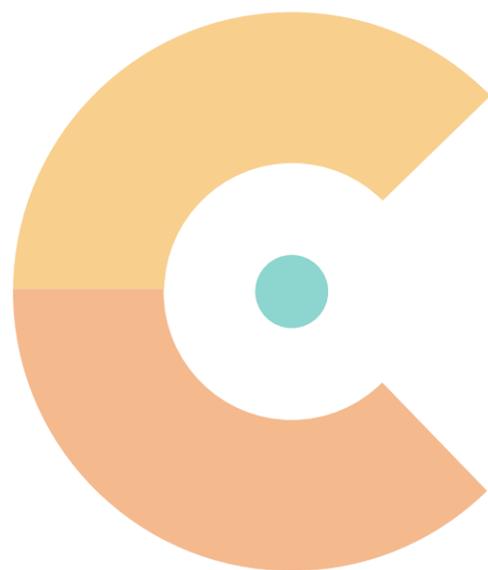
El bienestar se define como “un estado de armonía que se produce del equilibrio entre las demandas que nos llegan del mundo exterior y los recursos emocionales que tenemos para enfrentarlas” (Mineduc, 2015a, p.5). Por su parte, resulta interesante como referente la descripción del Espacio Europeo de Educación (2023), al indicar que el concepto de bienestar se concreta cuando los estudiantes:

- ✓ Se sienten seguros, valorados y respetados.
- ✓ Están involucrados activa y significativamente en actividades académicas y sociales.
- ✓ Logran una autoestima positiva, autoeficacia y sentido de autonomía.
- ✓ Tiene relaciones positivas y de apoyo con maestros y compañeros.
- ✓ Logran un sentido de pertenencia a su salón de clases y a la escuela.
- ✓ Se sienten felices y satisfechos con su vida en la escuela.

Los alumnos que experimentan bienestar pueden construir y disfrutar de relaciones positivas con los demás y sentirse parte de su comunidad escolar. En un sentido amplio, el concepto de bienestar también se relaciona al trabajo de los docentes y tiene que ver con qué tan positivos se sienten sobre el funcionamiento de su lugar de trabajo y su papel dentro de él (Collie et al., 2016).

La dimensión bienestar, será entonces, un componente central de la salud organizacional la relación entre docentes, otros profesionales de la educación y directivos, ya que, cuando se evidencia una colaboración y un diálogo sostenidos entre estos y sus líderes, existe la capacidad de que prácticas profesionales se desarrollen en climas positivos de trabajo (Geoffrey et al., 2022)

Para el caso de los directivos, también es necesario abordar una política de bienestar y cuidado, dada las múltiples responsabilidades que asumen y el nivel de presión y volatilidad del entorno al que están sometidos. Los directores y sus equipos son fundamentales para que las escuelas logren excelencia en la enseñanza y el aprendizaje. Su salud y el bienestar es vital para que sean efectivos dentro de su escuela (State of Victoria, 2018)



3. Convivencia, inclusión y bienestar desde la perspectiva del nivel intermedio

El nivel intermedio (distritos escolares o sostenedores en Chile), se encuentra entre el nivel superior del sistema, representado por instituciones ministeriales y/o agencias públicas del nivel central y el nivel micro (jardines infantiles, escuelas, liceos). Se ha descrito que el nivel intermedio tiene el potencial de mejorar la coherencia y resultados del sistema, clarificando y contextualizando las políticas nacionales a lo local. Se espera que el nivel intermedio mejore la eficiencia del sistema, asegurando, desde una dimensión política (gobernanza) y práctica (gestión pedagógica y de recursos), la vinculación entre los objetivos del sistema y las necesidades locales (Anderson, 2017; Uribe et al., 2017; Hargreaves y Shirley, 2019; Pascual y Orrego, 2022; Rodríguez, 2023).

El liderazgo de nivel medio puede ayudar a construir capacidad colectiva para abordar los temas de convivencia y participación, teniendo un rol en la promoción de la inclusión y garantizar que las necesidades y aspiraciones de diversos grupos se tengan en cuenta en los sistemas escolares (Hargreaves y Shirley, 2019). El papel que cumple el nivel intermedio en los sistemas educativos es clave para incrementar o disminuir la capacidad de los directivos escolares para gestionar la mejora y los procesos de cambio escolar (Childress et al., 2007) y puede ayudar a fomentar y monitorear la mejora individual de los docentes para mejorar el desempeño, en particular, en una tarea compleja como es crear entornos de aprendizaje inclusivos (Hargreaves y Shirley, 2019).

Investigaciones en el ámbito del acompañamiento educativo para la mejora continua señalan que los profesionales del nivel intermedio, que se vinculan directamente con los directivos escolares en procesos de acompañamiento y apoyo para desarrollar sus prácticas, son un recurso clave para lograr procesos de cambio para la mejora (National Institute for Excellence in Teaching, 2021; Vezub, 2011 en DEP 2022). Este acompañamiento, promueve el desarrollo profesional y aporta herramientas y estrategias para el fortalecimiento de capacidades clave que aseguran la mejora continua en los centros educativos.

En el tema de la gestión de la convivencia escolar, al nivel intermedio le corresponde el diseño e implementación de planes, acciones y apoyos que se brinda a los directores, equipos directivos y comunidad escolar. El nivel intermedio incluye en su agenda de trabajo conceptos como seguridad, clima, convivencia y participación escolar. De la misma forma, analizan las condiciones favorables o no para el logro de los aprendizajes y la inclusión de las y los estudiantes de los centros educativos de su dependencia (Ascorra et al., 2020).

Para conseguir lo anterior, las acciones de los equipos de nivel intermedio deben orientarse a promover políticas y prácticas para fomentar una cultura de convivencia y respeto, sobre la base de relaciones de confianza y colaboración entre los actores de la comunidad educativa. Al respecto, tal como lo plantean Louis y Murphy (2018), resulta esencial potenciar el aprendizaje horizontal y colaborativo entre líderes intermedios

y directivos, a través de centrar los esfuerzos en desarrollar habilidades vinculadas al liderazgo positivo, lo que permitiría facilitar el establecimiento de relaciones constructivas en la comunidad educativa. Esto, genera condiciones para promover ambientes de sana convivencia, inclusión y bienestar. Este tipo de relación está profundamente ligada a compartir valores y una visión unificada, aspectos que inciden directamente en la autoestima, la motivación y el compromiso de las y los estudiantes.

Parte del rol del nivel intermedio es generar condiciones para que todos los actores del sistema sean tratados con equidad y dignidad, con el objetivo de lograr su propio compromiso con el proceso educativo y con su comunidad, mejorando la percepción general del bienestar socioemocional de la comunidad. Tal como plantea lo plantea Quinn y colaboradores (2020), este bienestar no se logra a través de un programa específico o un evento, sino que se fomenta cuando creamos formas de estar conectados, valorados y seguros. Un aspecto en que el nivel intermedio tiene un rol relevante en cuanto a generar acuerdos y compromisos específicos, orientando y acompañando a los establecimientos en la generación de prácticas y lineamientos necesarios, apoyando así el cambio cultural que demanda la inclusión y el respeto a la diversidad en todas las comunidades educativas del territorio. (Raczynski et al., 2019; Rojas et al., 2016; UNESCO, 2017).

En la legislación nacional hay referencias específicas al rol del sostenedor en los temas de convivencia. En los Estándares Indicativos de Desempeño para Establecimientos Educativos y sus Sostenedores - EID (Mineduc, 2021), al nivel intermedio se le asignan responsabilidades específicas, como por ejemplo acordar con la dirección del establecimiento, la acciones que permitan lograr un ambiente adecuado y propicio para el desarrollo personal y social de los estudiantes, como una condición básica para logro de los objetivos de aprendizaje.

La Ley de Inclusión Escolar (Mineduc, 2015), que en su Artículo 16 establece una responsabilidad directa a los sostenedores, indicando que los establecimientos educacionales deben contar con un reglamento interno que contemple medidas para prevenir y abordar situaciones de violencia, acoso y discriminación en el ámbito escolar, y que promueva un ambiente escolar inclusivo, respetuoso y seguro para todos los estudiantes.

A partir de los efectos observados en las trayectorias educativas y aprendizajes en el escenario post pandémico (Mineduc, 2020; 2022a; 2022b), el Mineduc (2022c) desarrolló la iniciativa denominada "Estrategia de Bienestar y Convivencia", cuyo foco fue implementar acciones de intervención territorial focalizadas para abordar, intersectorialmente, las situaciones de violencia escolar más críticas. Se generaron recursos pedagógicos para docentes y directivos, con estrategias y herramientas para abordar el retorno a clases, y con experiencias que pudieran ser relevantes para las comunidades educativas en materia de salud mental y convivencia (DEP, 2022b).

El diagnóstico del Mineduc (2023a) indicó que, desde el retorno a la presencialidad, se ha observado el surgimiento de situaciones que han afectado en el plano de los relacional y en el uso del espacio que brinda el centro educativo para aprender, relacionarse armónicamente con otros y participar activamente de las instancias sociales y democráticas que la escuela y el liceo deben ofrecer.

Como respuesta, se diseñó el Plan de Reactivación Educativa (Mineduc, 2023b; 2023c), que contempla tres ejes temáticos: Convivencia y salud mental; Fortalecimiento de aprendizajes y Asistencia y revinculación.

El eje Convivencia y salud mental pretende responder, de manera efectiva, a los aspectos socioemocionales, de convivencia, equidad de género y salud mental, para

asegurar que los centros educativos sean lugares protegidos y de bienestar.

El programa "A Convivir se Aprende", que se enmarca en la Plan de Reactivación, tiene como objetivo desarrollar competencias y habilidades para enfrentar y prevenir la violencia escolar, así como también favorecer la convivencia escolar, en los equipos de gestión a nivel de sostenedores y de establecimientos educacionales de comunas focalizadas del país.

En atención a lo anterior, el nivel intermedio requiere desarrollar, junto a las unidades educativas que acompaña, habilidades para ser un mediador efectivo, aportar a la detección temprana de situaciones problemáticas y asegurar las condiciones, a nivel de sistema, para apoyar adecuadamente a las comunidades educativas para su cuidado mediante (Mineduc, 2023b):

- Trabajo con redes comunales de convivencia escolar.
- Apoyo a comunidades educativas, dando acompañamiento prioritario a los establecimientos educativos que requieren mayor apoyo de cada comuna donde se despliega el programa. Se trabaja directamente con el equipo directivo, equipo de convivencia escolar y profesionales de apoyo, con el objetivo de revisar acciones actuales y planificar estrategias futuras basadas en el enfoque holístico que involucra a toda la comunidad escolar.
- Formación en relación con las temáticas de convivencia y bienestar educativo, dirigidos a docentes, equipos de convivencia, profesionales de apoyo psicosocial o asistentes de la educación, dependiente de la temática a trabajar.

Es relevante que las políticas y modalidades de trabajo del nivel intermedio promuevan la confianza en la comunidad, a través de acciones que visibilicen equidad y dignidad en el trato, en un marco de deberes y derechos que fomente una cultura democrática con foco en el bienestar integral, el respeto a la diversidad y el derecho a una educación inclusiva en el territorio (Uribe et al., 2017; Cuadros, 2021; DEP, 2022b).

Servicios Locales de Educación Pública: La renovación del nivel intermedio en el ámbito público y su vinculación con temas de convivencia

A partir de un diagnóstico general que coincide con la necesidad de modernizar la gestión y el liderazgo de la educación pública, se inició el año 2017 un profundo proceso de reforma educacional de gran escala. En este contexto, desde la promulgación de la Ley 21.040 se crea en Chile un nuevo sistema público de gobernanza, gestión y apoyo a los establecimientos educativos (Mineduc, 2017a). Se reemplaza la gestión en el nivel intermedio administrada por los municipios, por un sistema que en su base territorial está representada por los Servicios Locales de Educación Pública -SLEP- que a su vez responden a nivel nacional a una Dirección de Educación Pública (Bellei et al., 2019). Este proceso de transición de traspasos de establecimientos educativos de municipios a SLEP, está en plena marcha y tiene un cronograma que concluirá el año 2027 con 70 SLEP distribuidos en todo el país (Decreto 162, Ministerio de Educación, 2022).

En sus declaraciones fundacionales, este nuevo sistema expresa que uno de sus principales desafíos es asegurar una educación pública de calidad, a través de proyectos socioeducativos integrales, inclusivos, diversos, laicos y gratuitos, asegurando a la totalidad de estudiantes de Chile, el derecho a la educación en todos sus niveles y modalidades (Bellei et al., 2018; CEPPE y DESUC, 2018).

Los SLEP deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional. Para cumplir esas funciones, deben entregar apoyo técnico-pedagógico a la gestión de los establecimientos, considerando sus proyectos educativos institucionales, su autonomía y las necesidades de cada comunidad educativa. (Uribe et al. 2017, Berkowitz et al., 2020, DEP, 2022a).

Algunas de las funciones y atribuciones que tienen los SLEP, respecto de los establecimientos de su dependencia, son: proveer una oferta curricular acorde a las definiciones del currículum nacional y los principios de la educación pública; desarrollar iniciativas de apoyo y atención diferenciada a los estudiantes en las actividades curriculares y extracurriculares; y fomentar la participación de la comunidad educativa, promoviendo una cultura democrática y un adecuado clima escolar.

El año 2020 se publicó la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (DEP, 2020), en adelante la estrategia. En ella, se establecen los roles e instrumentos de gestión de la DEP, los SLEP como nivel intermedio y los establecimientos educativos. También, se determinan los principales ámbitos de acción del sistema, entre los que se destaca la implementación de una política nacional de convivencia, la forma en que se gestiona la misma y las capacidades que son necesarias de generar (DEP, 2020. p.13-17).

La estrategia hace referencias a que uno de sus focos clave es resguardar la inclusión y derechos de los estudiantes (DEP, 2020. p.76), con especial atención en desarrollar capacidades en los establecimientos para proveer una educación inclusiva y equitativa, que disminuya las brechas por género, con sello en la formación ciudadana y desarrollo de la dimensión socioemocional.

Prácticas del nivel intermedio para promover el bienestar, la inclusión y la convivencia en la gestión local de educación

El año 2017 se publicó el "Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local", un documento desarrollado por el Centro Líderes Educativos que tenía como propósito distinguir ámbitos de acción y prácticas para la gestión y liderazgo de los equipos directivos del nivel intermedio de educación, con foco en la acción de los equipos que lideran los SLEP (Uribe et al., 2017).

El Marco se fundamentó considerando la revisión de la literatura que caracteriza este nivel y una selección de buenas prácticas de sostenedores municipales y experiencias de redes de escuelas del sector particular subvencionado. Sobre la base de ese estudio, y otros que se han desarrollado en los últimos años, hemos realizado una actualización de dichas prácticas.

Uno de los ámbitos de prácticas que se aborda en este documento, es el que hace referencia al "Desarrollo de una cultura de inclusión, participación y respeto a la diversidad", en la cual se promueve activamente relaciones de convivencia que reconozca dicha diversidad. Se indica que el nivel intermedio debe promover políticas y desarrollar acciones que promuevan una cultura de convivencia, participación y respeto, sobre la base de relaciones de confianza. Le asigna un papel protagónico al nivel intermedio como responsable de generar condiciones para que todos sean tratados de manera equitativa con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos por todos conocido (Uribe, et al., 2017).

El año 2021 y 2022 se realizó un ejercicio de actualización de los contenidos de este documento, que incluyó la consulta a directivos de SLEP, Dirección de Educación Pública, Agencia de Calidad de la Educación, Servicio Civil, CPEIP y otras instituciones educativas. El proceso de actualización involucró la revisión de políticas nacionales, estudios recientes sobre el proceso de instalación de los SLEP y la consulta a más de 80 profesionales y expertos del nivel intermedio en la educación. Se creó un Comité Consultivo Interinstitucional para validar sus ámbitos, que incluyó a representantes de diversas instituciones relacionadas con el nivel intermedio de la educación.

En relación con el documento diseñado el año 2017, se ratificaron los principales núcleos temáticos, asociado a prácticas del nivel intermedio, y se precisó el nivel de articulación de los mismos, con otros instrumentos de gestión pública que dicen relación a la labor directiva del nivel intermedio.

Dada la importancia de la temática, uno de los resultados relevantes de la actualización se concentró en un conjunto de prácticas asociadas al desarrollo de una cultura a nivel local, que promueva las políticas y acciones asociadas a la convivencia, el bienestar y la inclusión en el territorio. En estos temas, el principal desafío para los equipos del nivel

6. Estrategia metodológica del nivel intermedio para trabajar los temas de bienestar, inclusión y convivencia

intermedio se focalizó en la promoción y articulación, en conjunto con las comunidades educativas, de una visión común y acuerdos de estrategias de trabajo que permitan desarrollar una cultura organizacional que establezca relaciones de bienestar integral, inclusión y desarrollo de una cultura democrática en cada centro educativo.

Un foco de principal interés del nivel intermedio será entonces, apoyar a los centros educativos en generar ambientes socioemocionales adecuados y seguros para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de la actualización de las prácticas descritas en el primer Marco de actuación de líderes intermedios, hemos identificado un conjunto de 12 prácticas relacionadas al rol de los equipos profesionales del nivel educativo intermedio, asociadas a los temas de convivencia, inclusión y bienestar (ver Tabla N°1).

Tabla N°1. Prácticas de liderazgo del nivel intermedio asociados a los ámbitos de bienestar, inclusión y convivencia (actualización en base a Uribe et al., 2017).

PRÁCTICA	BIENESTAR	INCLUSIÓN	CONVIVENCIA
Práctica 1. Promueven una cultura de buen trato, respeto y colaboración al interior del servicio y distintos estamentos, asegurando el autocuidado de los equipos de trabajo y las condiciones para promover el bienestar como una condición necesaria para lograr ambientes de aprendizajes.	✓		✓
Práctica 2. Asumen la diversidad como un valor que guía la educación con enfoque de derechos en el territorio, aunando criterios y formas de trabajo para impulsar la convivencia e inclusión del estudiantado, sus familias e integrantes de la comunidad educativa.		✓	
Práctica 3. Implementan actividades participativas, a través de los canales institucionales señalados por la normativa, generando instancias de reflexión crítica con las comunidades educativas para definir focos prioritarios en relación con las iniciativas de inclusión, bienestar integral y formación ciudadana en el territorio.		✓	
Práctica 4. Se comprometen, junto a las comunidades educativas, a revisar y actualizar los distintos instrumentos de gestión institucional (PEL, PAL, PEI, PME, etc.), velando que sean coherentes y estén alineados con las normativas nacionales (ENEP, ley de inclusión, etc.) y los planes y protocolos relativos a inclusión, convivencia y formación ciudadana.			✓
Práctica 5. Asesoran y trabajan en conjunto con las unidades educativas de su dependencia en el diseño de estrategias y procedimientos que fomenten ambientes bien tratantes, de cuidado, que atiendan al bienestar integral del estudiantado y de toda la comunidad escolar para el logro de una sana convivencia.	✓		✓
Práctica 6. Promueven la conciencia, el reconocimiento y respeto a la identidad cultural de los pueblos originarios, a través de la participación y diálogo crítico en todos los niveles de la comunidad educativa, respecto a la importancia de una educación intercultural en el territorio.		✓	
Práctica 7. Implementan procesos de apoyo a las unidades educativas en el territorio, constituyendo redes de mejoramiento e innovación para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes y sus familias, promoviendo la multiculturalidad.		✓	
Práctica 8. Apoyan a los equipos de las unidades educativas para que se visibilicen y desnaturalicen los sesgos de género en las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico sobre sexismo, estereotipos, habilidades y roles, incorporando estrategias educativas desde la perspectiva de género.		✓	
Práctica 9. Otorgan soporte para la articulación con redes de apoyo locales y/o intersectoriales y desarrollan estrategias y prácticas integrales para atender la diversidad al interior de los establecimientos y del aula con el fin de integrar, favorecer y asegurar la trayectoria escolar positiva de la totalidad de las y los estudiantes.	✓		✓
Práctica 10. Asesoran a las unidades educativas en la definición de objetivos de formación ciudadana de sus estudiantes, mediante un proceso participativo que considera las particularidades de las diversas realidades que albergan los territorios y las orientaciones nacionales en la materia.			✓
Práctica 11. Entregan condiciones (formación, tiempos, recursos, apoyo y acompañamiento) que permitan a cada unidad educativa desarrollar iniciativas que permitan vivenciar la cultura y vida democrática, por medio de actividades donde párvulos y estudiantes sean protagonistas.		✓	✓
Práctica 12. Apoyan a las unidades educativas en la definición de criterios, procedimientos y realización de seguimiento sistemático de estudiantes en riesgos educativos y sociales y/o con problemáticas relacionadas a vulneración de derechos, para diseñar y adaptar estrategias pertinentes de apoyo temprano.	✓		✓

Sobre la base de las prácticas presentadas anteriormente y todas aquellas que sean pertinentes a cada realidad local, es necesario transitar hacia su implementación, de tal manera que, efectivamente, se promuevan la convivencia, la inclusión y el bienestar, lo que requiere de un esfuerzo permanente y organizado por parte de los diversos actores del sistema.

El soporte, estructura y apoyo que provee el nivel intermedio es preponderante, ya que aporta lineamientos claros a todas las comunidades educativas del territorio. Este apoyo resultará más efectivo en la medida que su relación con las unidades educativas sea sobre la base de una relación de colaboración, respeto y considerando de los contextos particulares.

Lograr este propósito requiere, una vinculación efectiva y horizontal entre el nivel sostenedor y el nivel escolar, lo que implicará nuevas estrategias para lograr comprensiones comunes y acuerdos para implementar procesos que han sido consensuados.

Para lo anterior, los avances y experiencia de los trabajos con niveles intermedios de Honig (2012) aportan luces sobre cómo podemos construir *interacciones que propendan al fortalecimiento de estrategias* que ayuden al nivel intermedio a abordar el trabajo colaborativo con los equipos directivos y docentes de los centros educativos. A continuación, ofrecemos una propuesta de vinculación entre el nivel sostenedor y las comunidades educativas, inspirados en los aportes de la autora.

Aquí, presentamos un conjunto de ejemplos de acciones del nivel intermedio ligados a los ámbitos de convivencia, inclusión y bienestar. Para lograr de mejor manera la ejemplificación, utilizaremos los “Movimientos claves” (adaptados de Honig y Rainey, 2020), que son las acciones (estrategias y modalidades) que, desde el nivel intermedio, aluden a los quehaceres específicos que los encargados, de realizar acciones de acompañamiento a los centros educativos, pueden implementar para trabajar de forma conjunta en las áreas definidas (Ver Cuadro N°1).

Cuadro N° 1. Movimientos claves.

■ **MODELAR BUENAS PRÁCTICAS:** Sabemos que un aprendizaje es más efectivo cuando es práctico y experiencial. Este movimiento refiere a la entrega de todo tipo de guías o lineamientos para que otro pueda realizar una acción de forma autónoma, como por ejemplo, el modelamiento, ya que cuando enfrentamos una práctica nueva, al verla modelada por otro, confeccionamos una imagen mental de cómo se vería en acción. Así, podemos comprenderla mejor, ya que hace visible el pensamiento.

■ **DIFERENCIACIÓN:** Las realidades varían sustancialmente de contexto en contexto. Este movimiento nos habla de acompañar para la mejora y brindar apoyo “a la medida”, lo que naturalmente requiere comprender las diferencias específicas en cada centro educativo y conocer los recursos de cada equipo para construir desde las fortalezas para crecer en sus áreas de mejora.

■ **FOMENTAR LA AGENCIA:** El aprendizaje de adultos posee un rasgo característico y es que quien aprende requiere sentir que está conduciendo y liderando su propio proceso de aprendizaje, lo que se logra cuando el nuevo conocimiento tiene sentido, fomenta la autonomía del aprendiz y aporta a la resolución de problemas de práctica. Una manera de materializar este movimiento es apoyando a los equipos directivos en acciones concretas, como por ejemplo en la autoevaluación de sus prácticas, en la identificación de sus necesidades de aprendizaje, buscar apoyo para satisfacerlas, planificar su propio proceso de aprendizaje profesional y monitorear su progreso en el aprendizaje como equipo o individuo.

■ **DIÁLOGO GENERATIVO:** Desafiar propositivamente las comprensiones sobre ciertos temas o incidentes, son interacciones que aumentan el conocimiento individual y colectivo, para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas. El dialogo generativo es un movimiento que explicita, cuestiona o fundamenta opiniones, acciones que se propone realizar y supuestos a la base de las prácticas en uso. Es una herramienta para la construcción de sentidos compartidos y puede operacionalizarse en el trabajo, con datos y aplicación de protocolos.

■ **TRABAJAR EN FORMA CONJUNTA:** Una forma efectiva de hacer sentido compartido sobre los desafíos que enfrentan las comunidades educativas es vincularse con las acciones cotidianas que enfrentan los equipos directivos y trabajar juntos para aprender codo a codo. Esto aumenta la motivación para el aprendizaje y construye confianza en el vínculo acompañante-acompañado, al abrirse en conjunto a la situación vulnerable que es aprender. Algunas prácticas que fomentan este movimiento son el participar en observaciones en el aula y caminatas de aprendizaje, analizar en conjunto los datos de rendimiento de los estudiantes, co-diseñar dispositivos para el trabajo colaborativo docente y elaborar estrategias con los directores sobre soluciones a problemas de la práctica.

■ **HACER DE PUENTE:** Los puentes acortan brechas y unen puntos. Así, es como se despliega este movimiento en la realidad, al aportar nuevas ideas, comprensiones y recursos contextualizados a la comunidad educativa con la que el equipo que realiza acciones de acompañamiento trabaja para aumentar las oportunidades de desarrollo profesional. Hacer de puente es traer modelos, información o prácticas nuevas que representen un aporte para la comunidad en específico

■ **CONSTRUCCIÓN DE CONFIANZA:** Este movimiento implica que quien ejerce el rol de acompañante, debe destinar tiempo de calidad para desarrollar una relación horizontal con los equipos directivos a los que acompaña. De modo tal que ellos se sientan apoyados y no evaluados o juzgados. Algunas acciones que aportan a la confianza son generar espacios para preguntar por las experiencias, emociones e inquietudes con las que llegan quienes acompañamos. Enmarcar el acompañamiento en un contexto específico, que permita definir sus límites, principios y normas a la base, demostrar el error como fuente de aprendizaje, asumir una posición activa en la búsqueda de soluciones y recordar, permanentemente, que en el foco de todo el trabajo conjunto entre niveles, está el mejoramiento de los aprendizajes.

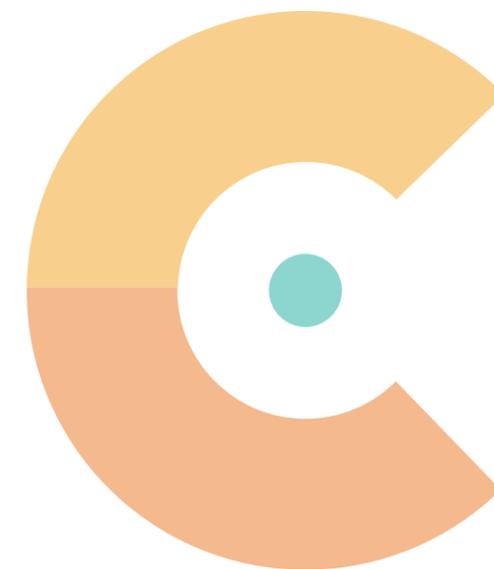
■ **DESARROLLAR HERRAMIENTAS:** El uso de ciertas herramientas permite facilitar las conversaciones profesionales y posteriores acuerdos en torno a un tema de mejora. Este movimiento de mejora se cristaliza cuando la relación de trabajo, entre el nivel intermedio, se facilita a la base del uso de protocolos, herramientas de autoevaluación y rúbricas, y pautas de observación de aula.

Tabla N°2. Ejemplos de prácticas y movimientos claves del nivel intermedio para trabajar temas de bienestar, inclusión y convivencia.

	PRÁCTICA	MOV. CLAVE	EJEMPLO: ¿CÓMO IMPLEMENTAR EL MOVIMIENTO CLAVE?
BIENESTAR	Promueven una cultura de buen trato, respeto y colaboración al interior del servicio y distintos estamentos, asegurando el autocuidado de los equipos de trabajo y las condiciones para promover el bienestar como una condición necesaria para lograr ambientes de aprendizajes.	Modelar nuevas prácticas.	<p>Aportar a la construcción de espacios saludables, seguros, de confianza y colaboración implica que quienes interactúan cuentan con una imagen mental de cómo se ven en acción las prácticas y valores que se quieren potenciar. Para ello, un recurso con que cuenta el nivel intermedio es con la capacidad de modelar aquello que busca implementar. Es decir, ofrecer (encarnar) una guía de cómo se ven y llevar a cabo las prácticas deseadas y que ellas aporten un referente a la hora de realizar las prácticas de forma autónoma. Una forma de implementar una acción, en esta línea, es que sean los mismos profesionales del nivel intermedio quienes puedan por ejemplo modelar acciones colaborativas al equipo directivo, que luego conversen al respecto y evalúen cómo apropiarse de prácticas deseables.</p> <p>Para lo anterior el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelar conversaciones desafiantes para la indagación e instalación de prácticas de bienestar, buen trato, respeto y colaboración. ● Integrar estrategias metacognitivas en el modelamiento de prácticas, lo que fomentará una comprensión más profunda en los directivos respecto a su quehacer (siendo más autónomos, críticos y reflexivos) y pudiendo hacer consciente lo que generalmente ocurre en un nivel implícito, y adaptando su propio proceso de aprendizaje. Complementariamente, esto permitirá a los líderes intermedios entender las formas de pensar y actuar de los directivos, de manera de ajustar su propio proceso de acompañamiento.
	Apoyan a las unidades educativas en la definición de criterios, procedimientos y realización de seguimiento sistemático de estudiantes en riesgos educativos y sociales y/o con problemáticas relacionadas a vulneración de derechos, para diseñar y adaptar estrategias pertinentes de apoyo temprano.	Diferenciación	<p>Brindar apoyo al crecimiento profesional encontrando a cada persona en su nivel y ajustando el apoyo a sus fortalezas y áreas de crecimiento. En este sentido, los líderes intermedios tienen el desafío de satisfacer y reconocer las necesidades individuales de las unidades educativas, movilizándose de forma diferenciada, especialmente, con respecto a los estudiantes en riesgos educativos y sociales.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar relaciones de confianza con las escuelas, organizando encuentros regulares entre líderes intermedios y líderes escolares para dialogar sobre los desafíos que enfrentan los estudiantes en riesgo, además de realizar visitas a las unidades educativas para comprender sus contextos específicos y las necesidades de sus estudiantes. ● Utilizar datos para identificar necesidades y adaptar el apoyo, creando un sistema integrado de seguimiento que recoja datos sobre el rendimiento académico, la asistencia y el bienestar social de los estudiantes ● Ofrecer apoyos concretos que satisfagan las necesidades identificadas, brindando recursos y capacitación específicos para abordar áreas problemáticas identificadas, como la falta de habilidades sociales o problemas de comportamiento o establecer programas de tutoría o mentoría para estudiantes en riesgo. ● Celebrar los logros y éxitos de las escuelas en el apoyo a estudiantes en situación de riesgo, reconociendo sus esfuerzos y promoviendo buenas prácticas de bienestar educativo.
	Asesoran y trabajan en conjunto con las unidades educativas de su dependencia en el diseño de estrategias y procedimientos que fomenten ambientes bien tratantes, que atiendan al bienestar integral del estudiantado para el logro de una sana convivencia.	Fomentar la agencia.	<p>El nivel intermedio busca la creciente autonomía y agencia de las comunidades educativas que acompañan. Aportar a la concreción de la práctica indicada invita a que, desde el nivel sostenedor, se promuevan instancias para que el equipo directivo identifique los desafíos que la comunidad enfrenta en cuanto al logro de una sana convivencia y que, a partir de ello, el equipo reconozca sus necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional para satisfacerlas, planifiquen un proceso de aprendizaje profesional y monitorean su progreso.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Instalar mecanismos rutinarios de reflexión como, por ejemplo, los Ciclos de Indagación Colaborativa (Quinn et al., 2020) que cultivan conversaciones con gran potencial y que pueden usarse para asegurar que los equipos directivos cuenten con las capacidades para examinar sus estrategias y procedimientos en torno a los ambientes bien tratantes. ● En estos procesos pueden diseñar y evaluar, de forma colaborativa, problemas de práctica, casos, procedimientos, protocolos, entre otros. Estos procesos poseen la capacidad de mejorar las prácticas individuales y colectivas del profesorado, actuando como un catalizador y potenciando la creatividad y agencia.
	Asesoran a las unidades educativas en la definición de objetivos de formación ciudadana de sus estudiantes, mediante un proceso participativo que considera las particularidades de las diversas realidades que albergan los territorios y las orientaciones nacionales en la materia.	Diálogo generativo	<p>El nivel intermedio puede implementar acciones que resguarden la participación colectiva y el protagonismo de los actores de la comunidad educativa. Priorizar los temas urgentes de atender a nivel de formación ciudadana implica aumentar el conocimiento individual y colectivo para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Disponer de un marco de buenas prácticas ciudadanas en torno a ejes estratégicos del territorio que permeen los objetivos de los planes de formación ciudadana y, a través de mecanismos dialógicos transversales para la toma de decisiones a nivel de unidad educativa, inter-escuelas y en comunidad. ● La forma de operacionalizar lo anterior, sería entre otras acciones: establecer mesas de diálogo; establecer un comité inter-escuelas de formación ciudadana y bienestar; desarrollar protocolos de participación estudiantil en la gestión escolar; organizar programas de debate y clubs de discusión en torno a temas de contingencia.

PRÁCTICA	MOV. CLAVE	EJEMPLO: ¿CÓMO IMPLEMENTAR EL MOVIMIENTO CLAVE?
Asumen la diversidad como un valor que guía la educación con enfoque de derechos en el territorio, aunando criterios y formas de trabajo para impulsar la convivencia e inclusión del estudiantado, sus familias y comunidades.	Trabajar de forma conjunta	<p>El nivel intermedio y el nivel directivo escolar trabajan de manera conjunta en la indagación de cuáles son las comprensiones de diversidad alojadas en cada comunidad educativa y en la identificación de las brechas para la co-construcción de entornos que valoren la diversidad y aseguren espacios de desarrollo integral y representativo.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Abocarse al diseño e implementación de herramientas que permitan obtener la opinión y levante voces y percepciones de toda la comunidad sobre diversidad, bienestar y convivencia, y trabajar juntos en el análisis de datos asegurando la toma de decisiones de manera colaborativa y desde una perspectiva entre nivel (entrevistas, conversaciones y encuestas). Establecer una revisión colaborativa del proceso de diseño, planificación, implementación y evaluación de los Planes de Inclusión en el marco del plan de desarrollo de cada director.
Promueven la conciencia, el reconocimiento y respeto a la identidad cultural de los pueblos originarios, a través de la participación y diálogo crítico en todos los niveles de la comunidad educativa, respecto a la importancia de una educación intercultural en el territorio.	Hacer de puente	<p>La educación intercultural, dentro de muchas otras características, arraiga el aprendizaje a su entorno, a su territorio, lo que permite configurar la identidad a partir del conocimiento de quienes le antecedieron (Mineduc, 2022d).</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aportar mediante el fomento de aprendizaje en redes entre docentes de diversas procedencias, a fin de facilitar el intercambio y la comprensión profunda de las diversas culturas que habitan un mismo territorio. Por ejemplo: conectar con escuelas con líderes indígenas, representantes del consulado u otros agentes diversos donde se compartan conocimientos y experiencias. En esta línea, los intercambios entre escuelas, ya sea realizando puentes digitales, o pasantías presenciales para aprender mutuamente sobre sus realidades y culturas enriquecerá la educación intercultural. Actuar como “traductor” de información a directores, racionalizando o empaquetando contenidos -en materia de inclusión- de manera de ayudar a entenderlas y abordarlas de forma efectiva en cada comunidad educativa (Rodríguez, 2023).
Apoyan a los equipos de las unidades educativas para que se visibilicen y desnaturalicen los sesgos de género en las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico sobre sexismo, estereotipos, habilidades y roles, incorporando estrategias educativas desde la perspectiva de género.	Construcción de confianza	<p>Los últimos años nos han desafiado a adquirir un léxico y una mentalidad que nos mantenga al día en cuáles son los conceptos, ideas y nociones que permiten que los grupos, tradicionalmente excluidos, sean visibilizados e incluidos en su comunidad escolar. Transitar hacia la apropiación de estos nuevos enfoques implica desaprender términos anacrónicos y leer con naturalidad las formas de ser sujeto hoy. Para ampliar nuestro registro y cambiar el modo de pensar, se requiere aprender en conjunto y en un clima de confianza.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aportar al desarrollo profesional de los y las directoras, generando espacios de conversación en modalidad de talleres para hablar de la diversidad y sus tareas en un ambiente de actualización permanente dónde se sientan apoyados y no juzgados cuando deban “desaprender” criterios obsoletos y adquirir nuevas herramientas.
Otorgan soporte para la articulación con redes de apoyo locales y/o intersectoriales y desarrollan estrategias y prácticas integrales para atender la diversidad al interior de los establecimientos y del aula con el fin de integrar, favorecer y asegurar la trayectoria escolar positiva de la totalidad de las y los estudiantes.	Desarrollar herramientas	<p>La realidad de cada comunidad educativa es única. Sin embargo, hay desafíos territoriales que impulsan que la mejora sea estratégicamente coordinada. Para aportar al logro de esta práctica, en nivel intermedio puede apoyar el desarrollo de herramientas como protocolos de identificación de problemas de prácticas y/o protocolos de análisis de datos que permitan una mirada sistémica sobre las tareas y logros que apalanquen acciones concretas y particulares a cada centro escolar.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseñar materiales para involucrar intencionalmente a directores en nuevas formas de pensar y actuar en torno al liderazgo positivo, inclusivo y para la justicia social. Crear modelos comunes para la elaboración, implementación y evaluación de proyectos con base a Estrategias de Transición Educativa (Mineduc, 2017b), Trayectorias Educativas y otros dispositivos que sean efectivos para atender la inclusión. Co-crear un marco común para el diseño y/o ajuste de los perfiles de egreso de los estudiantes, en coherencia con los Proyectos Educativos Institucionales y el marco curricular. Por ejemplo, a través de progresiones de aprendizaje en torno a competencias desde una perspectiva integral y de equidad social.
Apoyan a las unidades educativas en la definición de criterios, procedimientos y realización de seguimiento sistemático de estudiantes en riesgos educativos y sociales y/o con problemáticas relacionadas a vulneración de derechos, para diseñar y adaptar estrategias pertinentes de apoyo temprano.	Diferenciación	<p>Brindar apoyo al crecimiento profesional, encontrando a cada persona en su nivel y ajustando el apoyo a sus fortalezas y áreas de crecimiento.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantear propuestas, a pequeña escala, que permitan desarrollar capacidades y articular establecimientos educativos con necesidades similares, estableciendo intercambio de prácticas exitosas en torno a procedimientos de apoyo y seguimiento a estudiantes con riesgos educativos y sociales y/o con problemáticas relacionadas a vulneración de derechos. Individualizar y priorizar apoyos a partir de evidencias, en torno a casos críticos de establecimientos educativos con mayor IVE y estudiantes con riesgos educativos. Por ejemplo, en torno a temáticas como en capacidades de directores.

PRÁCTICA	MOV. CLAVE	EJEMPLO: ¿CÓMO IMPLEMENTAR EL MOVIMIENTO CLAVE?
Asesoran a las unidades educativas en la definición de objetivos de formación ciudadana de sus estudiantes, mediante un proceso participativo que considera las particularidades de las diversas realidades que albergan los territorios y las orientaciones nacionales en la materia.	Diálogo generativo	<p>El nivel intermedio puede implementar acciones que resguarden la participación colectiva y el protagonismo de los actores de la comunidad educativa. Priorizar los temas urgentes de atender, a nivel de formación ciudadana, implica aumentar el conocimiento individual y colectivo para hacer frente a situaciones relevantes para el cambio de prácticas.</p> <p>Para lo anterior, el equipo del nivel intermedio podría:</p> <ul style="list-style-type: none"> Implementar mesas de trabajo dialógico entre los profesionales del liderazgo intermedio y los equipos de gestión, de convivencia y algunos docentes líderes, propiciando espacios de reflexión y reconstrucción colaborativa de sus Planes de Formación Ciudadana y de las Rutas de Aprendizaje en torno a los objetivos de formación ciudadana, asegurándose de resguardar la particularidad de los territorios, pero amplificando sus perspectivas y proyecciones en la materia. Desarrollar capacidades en su territorio con un fuerte foco en las habilidades socioemocionales, en especial en los líderes educativos, quienes deben incrementar sus recursos comunicacionales, relacionales y otorgar lineamientos que aseguren la democratización de los procesos internos de sus comunidades educativas.



El sistema educativo chileno enfrenta una fase de transformaciones profundas, estructurales y coyunturales. Las primeras, son propias de la instalación de la Nueva Educación Pública y, las segundas, están vinculadas a los focos de atención urgente en materia de convivencia, inclusión y bienestar que se instalaron durante y luego de la pandemia. Si bien, estos temas han estado incorporados a la agenda educativa, durante los últimos años adquirieron un particular protagonismo y pusieron tensión en todos los niveles del sistema en torno a cómo gestionarlos adecuadamente. Asegurar el logro de los objetivos estratégicos de cada unidad educativa requiere el apoyo y acompañamiento constante del nivel intermedio y el trabajo colaborativo entre niveles.

Plantearse preguntas que propendan a que el sistema sea inclusivo y bientratante, ofrece la oportunidad de generar espacios de trabajo colegiado entre niveles. Los cuales invitan a la reflexión profunda sobre cómo mejorar continuamente en estos temas. Hemos identificado un conjunto de 12 prácticas relacionadas al rol de los equipos del nivel intermedio, asociadas a los temas de convivencia, inclusión y bienestar, que han sido explicados en esta nota técnica. A través de esta propuesta, hemos querido poner en relieve la importancia del liderazgo intermedio en la gestión de la convivencia, la inclusión y el bienestar en los centros educativos y brindar algunas ideas a través de los *movimientos claves*, que faciliten sus estrategias de trabajo conjunto.

El abordaje cabal de los temas que se han desarrollado en este documento implica una serie de desafíos y tareas para los líderes y profesionales del nivel intermedio, como, por ejemplo, conocer en profundidad los conceptos asociados a estas temáticas, lograr visión compartida y acuerdos comunes en torno a ellos e implementar estrategias de trabajo coherentes con los enfoques teóricos y normativas en el ámbito de la convivencia, de tal forma que se demuestre efectivamente un dominio conceptual y práctico en el área.

Por lo anterior, tenemos el convencimiento de estar en un momento donde el nivel intermedio debe seguir definiendo sus espacios de actuación, profundizando y desarrollando su rol de apoyo a las comunidades educativas. Se hace necesario, dado que es importante clarificar sus responsabilidades, reflexionar y aprender sobre sus prácticas para apoyar a las comunidades educativas en estos temas, en particular dado los contextos y circunstancias tan diversas que le corresponde trabajar. Para lo anterior, se sugiere:

1

Definir el rol y las capacidades del nivel intermedio en el ámbito de la convivencia, no sólo desde una perspectiva reglamentaria-protocolar, sino en cuanto a capacidades profesionales para desarrollar estrategias que consideren e incorporen la complejidad socioeducativa de las realidades locales.

Comprometerse con la construcción de comunidades con buenas prácticas de convivencia, inclusión y bienestar requiere una presencia protagónica del nivel intermedio. Su incorporación puede apoyar la indagación, la problematización y el uso de datos en un trabajo conjunto con los equipos directivos, docentes y profesionales de los centros educativos. De esta manera, se potencia con ellos, un proceso de transformación que genera una cultura positiva de trabajo que considera la convivencia, la inclusión y el bienestar como un aspecto sustantivo para el desarrollo de ambientes de aprendizajes en los centros educativos del territorio.

Los equipos del nivel intermedio requieren contar con conocimientos así como dominio de habilidades relaciones que le permitan diseñar estrategias holísticas e integradoras en materia de convivencia, inclusión y bienestar, no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores, directivos y asistentes de la educación. Por lo tanto, el desarrollo planificado de las capacidades profesionales en este ámbito, debe ser parte de los temas prioritarios de los líderes del nivel intermedio en lo que se refiere al desarrollo de los equipos técnicos del nivel.

2

Generar acuerdos locales y de responsabilización como una política territorial en el ámbito de la convivencia.

Construir una cultura a nivel local que promueva las políticas y acciones asociadas a la convivencia, el bienestar y la inclusión, implica que los equipos del nivel intermedio se focalicen en promover y articular, en conjunto con las comunidades educativas, acuerdos de estrategias de trabajo. Dichos acuerdos, deben permitir desarrollar una cultura organizacional que propenda a la consolidación de una cultura democrática en cada centro educativo. Para ello, es imperativo generar espacios de conversación y compromisos específicos, orientando y acompañando a los establecimientos en la propuesta, implementación y evaluación de prácticas y lineamientos capaces de sostener el cambio cultural que demanda la inclusión y el respeto a la diversidad en todo el territorio y las comunidades educativas.

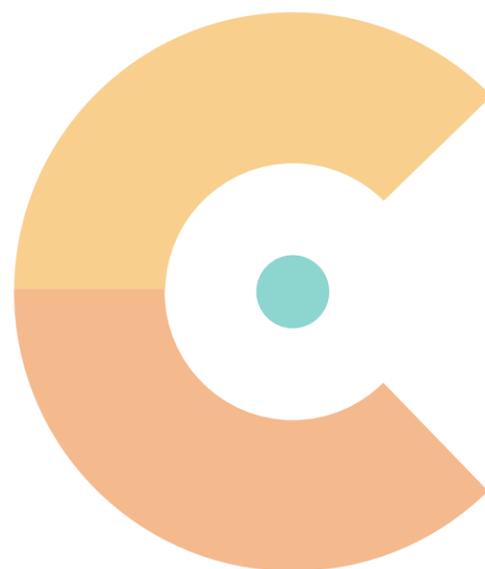
Los acuerdos debiesen focalizarse en:

- Implementar y garantizar una política para proteger la salud y el bienestar de toda la comunidad educativa (estudiantes, asistentes de la educación, docentes y equipos directivos), identificando riesgos potenciales y la implementación de prácticas y estrategias para mitigar estos riesgos.
- Promover la salud y el bienestar mediante acciones (participativas) que fomenten la construcción conciencia y la confianza entre la comunidad educativa a nivel territorial para gestionar el propio bienestar y el de los demás.
- Informar y prevenir en temas de bienestar y salud, así como orientar un apoyo profesional oportuno

Establecer estructuras de apoyo y acompañamiento.

Los líderes intermedios, al incorporar a su repertorio de prácticas de acompañamiento basadas en los principios del aprendizaje de adultos, pueden llegar a disponer de nutridas herramientas de trabajo con los equipos directivos y docentes de los centros educativos. Las declaraciones deben ser transformadas en acciones y para ello, apoyar el diseño e implementación de acciones que visibilicen las políticas de convivencia, resulta fundamental. Implementar acciones de modelamiento, en conjunto con estrategias de reflexión sobre las mismas, permite a las comunidades adaptar prácticas y ajustar coherentemente sus procesos de pensamiento y acción.

Para lo anterior resulta relevante el desarrollo de las habilidades socioemocionales como un aspecto basal del aprendizaje en todos los integrantes de la comunidad educativa. Esto se perfila como un desafío de los sostenedores, en particular el cómo orientar positivamente la influencia de los equipos de apoyo para que las interacciones con los centros educativos se orienten y materialicen en esta línea.



REFERENCIAS

Ainscow, M. (2003) Desarrollo de Sistemas Educativos. Ponencia presentada en la Universidad de Salamanca. Recuperado desde: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FD06565/mel_ainscow.pdf

Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. doi:10.1080/13603110802504903

Alcídes, P. y Pérez, M.(2020) Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), pp. 219-232. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 1 2017. Valparaíso, Chile: LÍDE- RES EDUCATIVOS

Ascorra Costa, P., Cárdenas Mancilla, K. y Álvarez Figueroa, F. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1–19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>

Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., y Díaz, R. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Santiago, Chile: Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/153153/Nueva-Educacion-Publica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) (2020). Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). "Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares". Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*. FUHEM y la OEI con la licencia de Tony Booth.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) y Dirección de Asuntos Sociales (DESUC), de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2018). Diseño del

modelo de evaluación de la nueva educación pública y levantamiento de línea base. Recuperado desde: <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-nep-resumen-ejecutivo.pdf>

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

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. y Martin, A. J. (2016). Teachers' psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788-799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

Cuadros, O. (2021). *Desarrollo socioemocional: Elementos básicos para su entendimiento desde la perspectiva del nivel intermedio*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Decreto 162 Fija denominación, ámbito de competencia territorial, domicilio y calendario de instalación con las fechas en que se iniciarán funciones los Servicios Locales de Educación Pública que indica, y deroga los Decretos N°S. 69, 70 Y 71 de 2021, todos del Ministerio de Educación. Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación. Recuperado desde <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

DEP - Dirección de Educación Pública (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 y sus anexos*. Recuperado desde: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2020/09/10/42753/01/1812593.pdf>

Dirección de Educación Pública (DEP). (2022a). *Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico. Orientaciones. Versión ajustada 2022*. Recuperado desde: <https://bit.ly/3DAjVAc>

DEP (2022b). *Orientaciones Para el abordaje de la Dimensión de Inclusión Educativa En el contexto del Apoyo Técnico-Pedagógico*. DEP. Recuperado desde: https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/22.-Orientaciones_abordaje-de-la-dimension-de-inclusion-educativa-en-ATP.pdf

Espacio Europeo de Educación. (2023). *Bienestar en la Escuela*. Recuperado desde: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/well-being-at-school>

Gajardo, J. y Ulloa J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Geoffrey W. Lummis, Julia E. Morris, Catherine Ferguson, Susan Hill y Graeme Lock (2022). Leadership teams supporting teacher wellbeing by improving the culture of an Australian secondary school. *Issues in Educational Research*, 32(1), Edith Cowan University, Australia

Hargreaves, A. y Shiley, D. (2019) *Leading from the middle: its nature, origins and importance*. Lynch School of Education and Human Development, Boston College, Chestnut Hill, Massachusetts, USA.

Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42-48. doi:10.1177/0031721715614828

Honig, M.I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-744.

Honig, M. y Rainey, L. (2020) *Supervising Principals for Instructional Leadership: A Teaching and Learning Approach* Harvard Education Press, Boston. ISBN: 1682534642, Pages: 216.

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2022). *Informe anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile 2022*.

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

Ley N° 20.370. Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2009. En Diario Oficial de la República de Chile el 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

Louis, KS y Murphy, JF (2018). El potencial del liderazgo positivo para la mejora escolar: una síntesis interdisciplinaria. *Revista Nórdica de Educación Comparada e Internacional (NJCIE)* 2(2-3), 165-180. <https://doi.org/10.7577/njcie.2790>

Mineduc. (2009). Ley General de Educación N°20.370 o LGE.

Mineduc. (2015a). *Bienestar en la Escuela – Buen Clima Escolar Nivel de Educación Básica*.

Mineduc. (2015b). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. CPEIP.

Mineduc (2015) Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en los Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Recuperado desde: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Mineduc. (2017a). Ley 21.040, crea el sistema de Educación Pública. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

Mineduc (2017b) Establece Principios y Definiciones Técnicas para la Elaboración de una Estrategia de Transición Educativa para los Niveles de Educación Parvularia y Primer Años de Educación Básica. Decreto Núm. 373 exento.- Santiago, 17 de abril de 2017. Recuperado desde: <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2017/03/Estrategias-de-Transicion-Educativas-en-la-Educacion-Parvularia.pdf>

Mineduc. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar. DEG. Recuperado desde <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Mineduc. (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial. Santiago.

Mineduc. (2021) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Recuperado desde: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>

Mineduc. (2022a). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Santiago.

Mineduc. (2022b). Situación de la desvinculación y la asistencia. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.

Mineduc. (2022c). Estrategia de bienestar y convivencia. Recuperado desde: <https://www.mineduc.cl/estrategia-de-bienestar-y-convivencia/>

Mineduc (2022d) Orientaciones para la implementación de la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios ancestrales. Recuperado desde: <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Orientaciones-Pueblo-Originario.pdf>

Mineduc. (2023a). Comprender y cuidar la salud mental en las comunidades educativas Estrategia de salud mental en comunidades educativas: enfoques y

conceptos fundamentales. Disponible en <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/2023-03-08-CARTILLA-SALUD-MENTAL-1.pdf> Recuperado desde: <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/2023-03-08-CARTILLA-SALUD-MENTAL-1.pdf>

Mineduc. (2023b). Plan de Reactivación Educativa. Recuperado desde: <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>

Mineduc. (2023c). Experiencias pedagógicas relevantes para la implementación del Plan de Reactivación Educativa. DEP. Recuperado desde: <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/09/ExperienciasPedagogicasRelevantesDEP.pdf>

National Institute for Excellence in Teaching. (2021). The Untapped Potential of the Principal Supervisor. Recuperado desde: <https://www.niet.org/research-and-policy/show/policy/untapped-potential-principal-supervisor>

Pascual Medina, J., y Orrego Tapia, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 21(47), 336–354. Recuperado desde: <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>

Quinn, J., McEachen, J. J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2020). Dive into Deep Learning: Tools for Engagement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Raczynski, Dagmar, Rivero, Rosario y Yáñez, Teresa. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. Calidad en la educación, (51), 382-420. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.680>

Rodríguez Espinoza, S. (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: una revisión sistemática. Calidad en la Educación, (58), 235-267. doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1275>

Rojas, M. T., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección. Informe final. Santiago: Chile. Ministerio de Educación. FONIDE.

State of Victoria (2018). Principal Health and Wellbeing Strategy 2018-2022. Department of Education and Training. Recuperado desde: <https://www.education.vic.gov.au/hrweb/Documents/PrincipalHWB-Strategy-2018-2021.pdf>

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado desde: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

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

Uribe, M., Aziz, C. y Zoro, B. (2022). Documento base propuesta de actualización Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Intermedio. Recuperado de: <https://www.celider.cl/wp-content/uploads/2022/11/Informe-Marco-Liderazgo-Intermedio-Web-2022.pdf> Recuperado desde: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>

Uribe, M., Galdames, S. y Obregon, J. L. (2022). Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública. *RLE. Revista De Liderazgo Educativo*, (1), 66-84. <https://doi.org/10.29393/RLE1-4DLMJ30004>

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 109-132. Recuperado desde: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>

