



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD  
DE CHILE



Universidad  
de Concepción

Educación | FCH  
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO  
OISE | ONTARIO INSTITUTE  
FOR STUDIES IN EDUCATION

# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

## Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones

Carmen Montecinos, Felipe Aravena y Romina Tagle  
(editores)

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

**Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema:  
Notas Técnicas para Orientar sus Acciones**

**Coordinación edición:**

Carmen Montecinos  
Felipe Aravena  
Romina Tagle

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Diciembre, 2016.

---

**Para citar este documento:**

Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

---

**Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

Nota técnica N°1: Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico <i>Carmen Montecinos y Mario Uribe</i>	4
Nota técnica N°2 Explorando Buenas Prácticas de Liderazgo Intermedio: Lecciones de un Viaje a Distritos Escolares en Minnesota y Asociación de Superintendentes de Distritos en Washington D.C. <i>Mario Uribe, Daniela Berkowitz y Pablo Castillo</i>	19
Nota técnica N°3 Sistematización Seminario Liderazgos para una Nueva Educación Pública y Talleres de Validación del Marco del Buen Liderazgo Intermedio-SLE <i>Mario Uribe y Daniela Berkowitz</i>	27
Nota técnica N°4 Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares <i>Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y Álvaro González, con Sergio Galdames</i>	40
Nota técnica N°5 Liderazgo Sistémico: 7 Lecciones para la Formación de Líderes Educativos que Aprenden en Red <i>Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y Alvaro González, con Sergio Galdames</i>	58
Nota técnica N°6 Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones <i>Jorge Gajardo y Jorge Ulloa</i>	72
Nota técnica N°7 Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente <i>Jorge Ulloa y Jorge Gajardo</i>	83
Nota técnica N°8 El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional <i>Mónica Cortez y Bárbara Zoro</i>	96
Nota técnica N°9 Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director <i>Stephen E. Anderson</i>	105
Nota técnica N°10 Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad <i>Daniel Guimaraes y Juan Pablo Valenzuela</i>	120

Nota Técnica N°1

# Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico

Carmen Montecinos y Mario Uribe  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

# Resumen

Michael Fullan nos señala que los líderes educativos necesitan ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”. Esta perspectiva combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades entre liderazgos en distintos niveles del sistema educativo (de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y hacia los lados). Es través de estas coordinaciones que se propicia la energía necesaria para generar un cambio más rápido y más fácil que movilice al sistema escolar hacia la mejora. Este nuevo liderazgo responde y permite el aprendizaje profundo, basado en una nueva pedagogía que se apoya en gran medida en acciones del “mundo real” y que está habilitada y enormemente acelerada por innovaciones en la tecnología digital.

# Introducción

A medida que el mundo cambia, las expectativas puestas en educación también lo hacen. Se espera que la educación, por ser un proceso dinámico, se adapte a las transformaciones sociales, económicas y culturales que el futuro impone y al mismo tiempo se anticipe a dichos cambios a fin de promover innovaciones que permitan entregar conocimientos y habilidades conectadas a nuevos desafíos. El liderazgo sigue esta tendencia, evolucionando en el tiempo, respondiendo a lo valorado por cada sociedad, así como proponiendo cambios en un momento determinado de su historia (Grint, 2011).

Actualmente, en la literatura sobre liderazgo educativo existe cierto consenso respecto a que buenos líderes son aquellos que movilizan e influyen a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas. El liderazgo que proyectamos desarrollar desde el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es aquel liderazgo que es ejercido por diversos actores en distintos niveles del sistema escolar.

En todos los niveles se espera que los liderazgos promuevan la calidad y equidad en el sistema escolar y que se comprenda el proceso educativo de acuerdo a las tendencias de cambio de la enseñanza y aprendizaje propias del Siglo 21<sup>1</sup>. Adicionalmente, los líderes deben comprender y estar atentos a tendencias de cambio educativo más sistémico como son:

- (a) sistemas educativos que promueven enseñanza y aprendizajes focalizados en cada estudiante en particular; y
- (b) menor énfasis en el control y más otorgar más autonomía y responsabilidad profesional, confiando en las capacidades de docentes y directivos para mejorar sus centros escolares.

1 De los aprendizajes y habilidades que permiten desarrollar estudiantes como ciudadanos competentes para los retos de la sociedad del siglo 21 destacamos: foco en aprendizajes profundos, amplio desarrollo de la creatividad y la capacidad de innovación, el pensamiento crítico, competencias sociales y cívicas, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas.

Los sistemas educativos que son referentes de calidad y equidad en el mundo, promueven genuinamente las relaciones de cooperación y confianza entre e intra escuelas (Sahlberg, 2011). Liderar estos nuevos sistemas educativos implica desarrollar capacidades de liderazgo con nuevos enfoques y atributos, asociados a las capacidades de aprender colectivamente con los profesores y la comunidad, en vinculación directa con el núcleo pedagógico (aula). (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2015).

Los equipos directivos en todos los niveles tienen así un desafío de liderazgo exigente (Fullan y Quinn, 2015; OCDE, 2013):

- Desarrollar un pensamiento sistémico que le permita una comprensión coherente del sistema educativo.
- Generar entornos de aprendizaje innovadores.
- Estar socialmente conectado a través de la generación de comunidades de aprendizaje.
- Reconocer y promocionar nuevos liderazgos (incluso no formales), generando una mayor distribución del liderazgo.

En este sentido, se espera que los nuevos líderes, deben en la práctica ser percibidos como agentes de cambio, como actores que logran conectar y articular el sistema, con foco en el desarrollo y aprendizaje que necesitan logran los estudiantes, según su contexto y condición, generando las condiciones para lograrlos (Fullan, 2014).

Tomando un concepto acuñado por Fullan (2014), los líderes educativos de Chile necesitan aprender a ejercer un “nuevo liderazgo para el cambio”, que combina un enfoque multidireccional de acciones, acuerdos y determinación de responsabilidades (de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y hacia los lados), propiciando la energía necesaria para generar un cambio más rápido y más fácil que todo lo observado en los

esfuerzos de reformas educativas pasadas. Este nuevo liderazgo responde y permite el aprendizaje profundo, basado en una nueva pedagogía que se apoya en gran medida en acciones del “mundo real” y que está habilitada y enormemente acelerada por innovaciones en la tecnología digital.

En este sentido, los líderes del Siglo 21 se caracterizarán por su integridad ética y capacidad de movilizar a las personas y a las organizaciones bajo circunstancias difíciles, conectar escuelas y comunidades, modelar el aprendizaje y moldear las condiciones para todos aprendan (Horn y Marfán, 2012). Los líderes educativos están distribuidos en distintos niveles y roles, ya que como profesores líderes, líderes escolares, líderes sistémicos (redes) y líderes intermedios(sostenedores). Un sistema educativo que promueve la mejora efectiva, permite la interconexión de cada nivel, delimitando ámbitos de acción de manera de asegurar coherencia sistémica, lo que permita avanzar en la mejora significativa de cada escuela, aula y estudiante del país (2006).

### Orientaciones conceptuales:

Distingamos dos ámbitos, el estructural y los relacionados con las personas.

Un primer elemento, tiene que ver con el sistema mismo. Una lectura y síntesis de la evidencia nacional e internacional nos señala que para alcanzar la mejora sostenida del sistema escolar se requiere avanzar hacia la coherencia sistémica entre el liderazgo a nivel escolar, intermedio y las políticas públicas (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Fullan, 2011), aspecto que abordaremos más adelante.

Desde el punto de vista de los individuos y las comunidades profesionales, existe el convencimiento que los líderes educativos no nacen, se “hacen” a través de su práctica, apoyada en su participación en programas de desarrollo profesional

basados en teorías de aprendizaje actualizadas, teorías sobre liderazgo y desarrollo organizacional y en un marco regulatorio definido por la política pública y asociaciones profesionales (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, y Cohen, 2007).

Las teorías actuales de aprendizaje basadas en la corriente sociocultural, nos señalan que aprender implica la adquisición y externalización de herramientas conceptuales y materiales para reconocer las demandas que presenta el ambiente y responder a estas buscando lograr los mejores resultados posibles (Wertsch, 1991; Leont'ev, 1978). La implicación para la formación de líderes educativos es clara; los programas necesitan enfocarse en apoyar la construcción de respuestas innovadoras a las demandas que emergen en el contexto laboral y, por lo tanto, reconocen el carácter situado y distribuido del conocimiento profesional (Lave, 1998).

Por último, un liderazgo que responde a los requerimientos emergentes de la organización escolar, requiere ser entendido como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad, más que un fenómeno individual, asociado a ciertas características de personalidad (Harris, 2003; Hopkins y Jackson, 2003). El liderazgo distribuido moviliza el trabajo colectivo, desarrollando los talentos profesionales que ya existen en las escuelas, con un sentido de futuro compartido respecto de las potencialidades y aspiraciones de sus estudiantes.

Una mirada sistémica para el desarrollo del liderazgo implica distinguir los siguientes conceptos:

# Coherencia Sistémica

Fullan (2011) señala que en ausencia de una mentalidad sistémica, los países no logran enfocar la combinación correcta de factores movilizados (“drivers”) de una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Este autor, cita el Informe McKinsey (Mourshed et al, 2010, citado en Fullan, 2011), donde se señala que no es sólo un factor, más bien es una combinación sistémica de factores lo que explica el éxito de las políticas educativas. La falta de coherencia, junto a sistemas de rendición de cuenta percibidos por profesores y directivos como punitivos, genera, de acuerdo a Fullan y Quinn (2015), fatiga, intensificación del

trabajo, percepción de arbitrariedad, confusión, desconfianza y baja moral en estos profesionales.

Montecinos, Madrid, Fernández, y Ahumada (2014), describen esta situación en una muestra de docentes chilenos quienes se encontraban implementando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. En solamente dos de las seis escuelas estudiadas, los docentes veían en este sistema una oportunidad de mejoramiento; en las restantes se percibía una intención punitiva de parte de la política pública. Directivos



con una visión sistémica, buscan mejorar simultáneamente a todos los colegios en calidad y equidad, sin elegir a unos pocos alumnos o a unos pocos colegios para mostrar éxito. Fullan y Quinn (2015), enfatizan que la coherencia va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios, es una mentalidad que permea a todos los líderes y docentes, reconociendo la responsabilidad compartida por lo que el sistema es capaz de lograr.

Esta orientación conceptual para fortalecer el liderazgo educativo se detalla en la Figura 1 que sintetiza los distintos ejes de la Política Nacional de Fortalecimiento de Liderazgo Educativo (elaboración Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2015).

Al examinar los factores que posibilitan que un director pueda a partir de su gestión, cambiar la trayectoria de su escuela, se distinguen a lo menos requieren tres aspectos: (a) inversión del Estado en el desarrollo de capacidades profesionales de profesores; (b) una visión y acciones para mejorar las condiciones del trabajo pedagógico en la escuela-aula, desde el nivel intermedio (sostenedores) y, finalmente desarrollo de las capacidades del liderazgo del director (Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Uribe, 2010).

La ausencia o falta de coordinación de alguno o la totalidad de estos tres aspectos, explicaría, por qué la inversión estatal en educación no logra los resultados esperados. El liderazgo intermedio, requiere generar las condiciones para el liderazgo escolar, alineando visión y recursos para el mejoramiento simultáneo de todas las escuelas de un Servicio Local, promoviendo el aprendizaje intra e inter organizacional (Anderson, 2016; Ahumada, 2010).

Desarrollar coherencia sistémica representa un desafío importante en el caso chileno. La instauración de una cultura de mejoramiento continuo en las escuelas se ha complejizado por una serie de nudos críticos identificados por diversos autores. Ahumada (2010) plantea que las políticas aparecen como contradictorias tanto en sus fundamentos teóricos como en

su aplicación. Por un lado, se enfatiza la autonomía y, por otro, se aumentan los mecanismos de control y rendición externa. Asimismo, se señala la importancia del mejoramiento continuo y, sin embargo, la evaluación se centra más en los resultados que en los procesos y estos resultados típicamente se definen desde fuera de la escuela (Weinstein y Muñoz, 2012). Mientras los convenios de desempeño que firman los directores están puestos en la responsabilidad individual, no se potencia la posibilidad de instaurar una cultura de colaboración que apoye el liderazgo distribuido.

Weinstein y Muñoz (2013) examinaron la dirección escolar en Chile y sus resultados muestran que, de acuerdo a la percepción de los directivos y docentes, los directores implementan acciones en todas las áreas propuestas en el modelo de Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins. (2006). No obstante, la más descendida es la dimensión de gestión de la enseñanza. Rodríguez, Cárdenas y Campos (2012) encontraron que directores de centros escolares con buenos resultados otorgaban centralidad al desarrollo de condiciones internas, desarrollo técnico, definición de roles y toma de decisiones. En un estudio con seis directores de la Región de Valparaíso, los directores comentaron que debían dedicar más tiempo a tareas impuestas por agentes externos (sostenedor – ministerio), urgentes y no planificadas (López, Ahumada, Galdames y Madrid, 2011). Resultados similares han sido reportados por Ulloa, Nail, Castro y Muñoz (2012), a partir de un estudio que involucró a 121 directores de establecimientos vulnerables de la provincia de Concepción. Esos directivos reportaron como problema recurrente la falta de atribuciones para gestionar los recursos de sus centros, incluidos los docentes. Los autores concluyen que se otorga una baja prioridad al tiempo necesario para la gestión pedagógico-curricular, otorgando más importancia a variables externas a los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en sus centros escolares. En su conjunto, estos estudios señalan que bajo algunas condiciones, hay directores que logran negociar de mejor manera la tensión entre demandas internas y externas. Desarrollar investigaciones que posibiliten comprender estas condiciones parece una clave para fortalecer el liderazgo escolar.

# Marcos de Actuación: Reciprocidad entre lo local y lo nacional

En el ámbito normativo, la legislación en Chile ha avanzado en el establecimiento de funciones, responsabilidades y atribuciones de directivos escolares. Se ha avanzado en materias de concursabilidad de directores y en el establecimiento de incentivos económicos (DFL1, 1996; Ley 19.979; LGE 20.370; Ley 20.501 2011). Por otro lado, se han generado algunos instrumentos asociados a las funciones de Dirección y Liderazgo

Escolar, como el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, MINEDUC, 2015), y estándares indicativos de desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación.

En la Tabla 1 se menciona un conjunto de instrumentos que actualmente regulan y orientan el trabajo de los directivos escolares.

Tabla 1: Síntesis de los principales marcos de actuación que regulan en el trabajo de los líderes escolares

Ministerio de Educación	Superintendencia de Educación	Agencia de Calidad de la Educación
Nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)	Marco Regulatorio	Agencia de Calidad de la Educación
Ley Suvección Preferencial y Planes de Mejoramiento	Fiscalización y Capacitación	Estándares Indicativos de Desempeño
Consejos consultivos Liderazgo Escolar		Sistema de Medición de Resultados
Asignación de Desempeño Colectivo (SNED)		
Selección de Directores a través de la Concursabilidad y Convenios de Desempeño		
Formación de Directores de Excelencia		

**Fuente:** Seminario Servicio Civil ADP: "Educación y alta dirección pública: aprendizajes y desafíos en la selección de directores para escuelas y liceos municipales". Santiago, Chile. Adaptación G Educativo (2015).

Los marcos regulatorios y aquellos que orientan la actividad profesional permiten: (a) orientar los currículos de formación de líderes y (b) su impacto en movilizar las prácticas cotidianas de los líderes escolares.

## A. Orientar los currículos de formación de líderes

El alineamiento con estándares nacionales o profesionales fue identificado por Darling-Hammond y colaboradores (2007) como

uno de los factores clave del éxito de programas de formación de alto impacto en el desempeño de líderes escolares. Los currículos y la pedagogía de los programas de formación de líderes escolares deben estar enfocados a desarrollar las competencias definidas en estándares que orientan y evalúan el desempeño de las escuelas, docentes directivos, docentes y estudiantes en Chile. En la Tabla 2 se ejemplifica la vinculación entre los focos prioritarios de las actividades de formación de líderes escolares que desarrollará el centro y los marcos de actuación definidos por la política pública.

Tabla 2: Vinculación entre los programas de formación de líderes escolares y política pública

Foco de las actividades de Desarrollo Profesional para Líderes Escolares	Agencia de Calidad de la Educación
Desarrollo de recursos personales	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)
Liderazgo pedagógico	SEP, Concursabilidad de Docentes de Establecimientos Municipales, Ley Calidad y Equidad de la Educación, Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE)
Creación de una cultura escolar colaborativa orientada al mejoramiento	Estándares Indicativos, SEP
Convivencia	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), Estándares Indicativos
Capacidades para producir y analizar datos que insuman información para la toma de decisiones, rendición de cuentas interna a la comunidad escolar, procesos de autoevaluación, diseño, implementación y monitoreo de planes de mejoramiento	SEP, Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), Estándares Indicativos

## B. Movilizar las prácticas cotidianas de los líderes escolares

Como ya se ha señalado, el impacto del desarrollo de una política pública para los líderes educativos no es lineal. Comprender este impacto para fortalecerlo implica indagar acerca de la traducción local de las políticas de liderazgo escolar.

Para esto se debe, por ejemplo, comprender: (a) factores a través de los cuales cada uno de estos marcos moviliza o impide un liderazgo escolar de alto impacto, (b) los puntos de coherencia que apalancan cambios y contradicciones en las expectativas y roles que se comunican a los líderes escolares y aquellos puntos que requieren de reelaboración para avanzar en la coherencia sistémica, y (c) las identidades profesionales que se promueven y adoptan los líderes escolares para dar sentido individual y colectivo a su trabajo. Como los puntos (a) y (b) han sido abordados en la discusión sobre coherencia sistémica, en lo que sigue profundizaremos sobre el punto (c).

Numerosos estudios nacionales e internacionales concurren en señalar que las reformas educacionales no sólo influyen en los procesos de gestión escolar, además construyen nuevas identidades profesionales. Es decir, cómo los profesionales de la educación entienden el significado de ser un líder educacional o un profesor (Ball, 2003; Evetts, 2011; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2013). Estos autores, entre otros, señalan contradicciones en las nuevas conceptualizaciones de profesionalismo que promueven reformas educativas centradas en la autonomía de procesos a nivel de la gestión escolar y la centralización de resultados a través de los dispositivos de rendición de cuentas externas que luego informan el mercado educativo. Evetts (2011), por ejemplo, distingue entre profesionalismo organizacional que regula el quehacer desde la rendición de cuentas externas y profesionalismo ocupacional que regula el quehacer desde acuerdos logrados en las comunidades profesionales.

Entender el uso de los marcos regulatorios, más allá de su dimensión técnica para orientar desempeños efectivos, sugiere desarrollar una comprensión rigurosa de cómo y por qué los líderes escolares adoptan/adaptan las herramientas (conceptuales y materiales). Los estudios ya señalados ponen especial énfasis en comprender cómo los profesionales de la educación reconocen y resuelven, por ejemplo, la tensión entre autonomía para ejercer juicio profesional y prescripción externa para la acción; entre desarrollo de capacidades individuales y desarrollo de capacidades colectivas; entre trabajo en equipo y en comunidades de aprendizaje e incentivos al emprendimiento individual; entre la intensificación del trabajo para obtener buenos resultados y el bienestar de los profesionales de la escuela; entre el trabajo colaborativo entre escuelas y la competencia entre escuelas por captar matrícula.

Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos, y Leiva (2015), estudiaron la distribución de tiempo en las actividades cotidianas de 19 directores y directoras de colegios municipales. Una submuestra de 13 directores, la mayoría en escuelas con baja matrícula y bajos resultados SIMCE, observada durante dos días laborales invirtió 24% de su tiempo, y un porcentaje del tiempo de los docentes, gestionando el incremento de matrícula (ej., decidiendo sobre cambios de uniforme y eventos de promoción). Estas actividades de marketing distraen esfuerzos de lo que la Ley de Calidad y Equidad de la Educación y la ley SEP esperan respecto del foco que los directores deben poner en el liderazgo pedagógico. Aumento de matrícula es una meta en sus convenios de desempeño, es la prioridad del sostenedor, pero no necesariamente lo importante para estos directores, aún cuando conlleva bonos de productividad. Otros estudios han señalado que las acciones de marketing asociadas al aumento de matrícula no inciden en la calidad de los aprendizajes que logran los estudiantes (Linkow, Streich, y Jacob, 2011).

# Contextualización

La educación escolar en nuestro país se caracteriza por una segregación social que la nueva educación pública busca revertir. Esta segregación se manifiesta en brechas en resultados de aprendizaje entre distintos tipos de centros escolares, así como en diferencias en las trayectorias de mejoramiento según tipo de establecimiento (Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras, 2014; Muñoz, y Muñoz, 2013; OECD, 2015). Esta heterogeneidad, desde una perspectiva de coherencia sistémica, presenta un desafío ineludible de afrontar para el fortalecimiento de la educación pública (de provisión mixta subvencionada por el Estado). Este desafío se traduce en generar conocimientos que posibiliten comprender cómo contextualizar las buenas prácticas de liderazgo a las características e historia de los centros escolares.

La contextualización de las prácticas de liderazgo y sus procesos formativos es compleja y ha concitado un interés creciente entre investigadores nacionales e internacionales, particularmente en la línea de liderazgo efectivo en escuelas que atienden comunidades en condiciones de vulnerabilidad social (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Bisschoff, y Watts, 2014; Naicker, Chikoko, y Mthiyane, 2014; Wrigley, 2006). Un tema recurrente en la literatura refiere a la correlación entre las creencias de autoeficacia colectiva de los docentes y el nivel socio económico de los estudiantes que atiende. Esos autores señalan que las creencias de los docentes respecto del potencial de aprendizaje de sus estudiantes son modificables cuando los docentes, y sus docentes directivos, reciben preparación para enfrentar barreras al aprendizaje que surgen en contextos de alta vulnerabilidad social. Los estudios muestran las dificultades de movilizar la motivación docente (un aspecto clave del liderazgo pedagógico) que se desempeñan en contextos de desempeño difícil (Finnigan, 2010; Montecinos y colaboradores, 2014). Otros estudios han mostrado la importancia de desarrollar las capacidades de los líderes educativos para conectarse con las comunidades y familias en situación de vulnerabilidad, reconociéndolas como llenas de potencialidades y no como sujetos carentes (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Gorski, 2013).

La investigación ha demostrado la importancia del contexto en las conductas de los líderes y su capacidad para adaptarse a las demandas que enfrentan, identificando las causas de los problemas y las respuestas más pertinentes para abordarlas (Bredeson, Klar y Johansson, 2011). No es sólo el contexto lo que influye. Además, las características del líder se asocian a cómo leen la cultura escolar y establecen prioridades para la acción. En un estudio desarrollado con directores nóveles en nueve escuelas municipales de Chile, Galdames, Campos y Montecinos (2015) reportan que el tipo de escuela<sup>2</sup> y las experiencias previas de los directores, se asocian a cómo lideran el cambio en los tres primeros meses de su trabajo en esa escuela. En escuelas que los directores caracterizan como “hundándose” (inefectivas, donde se externalizan los problemas), las primeras acciones apuntan a instalar procedimientos y rutinas básicas para la normalización de las clases. En las escuelas caracterizadas como “luchando” (inefectivas, pero tratando de mejorar), los esfuerzos iniciales se enfocan a mejorar prácticas existentes. Quienes con anterioridad ejercían el cargo de UTP, se focalizan en temas de liderazgo pedagógico y quienes vienen de un cargo administrativo se focalizan en temas administrativos. Estas opciones, aparecen como independientes de las necesidades más urgentes de la escuela. Estos resultados nos alertan sobre la atención que debe dar el proceso de selección de directores a las fortalezas de los candidatos en función al nivel de desarrollo del establecimiento y capacidad para comprender (“leer”) su contexto.

# Desarrollo de capacidades de liderazgo desde la teoría de aprendizaje situado

Ya hemos planteado nuestro convencimiento que el directivo de un centro escolar “no nace”; se forma a través de programas cuidadosamente diseñados para el desarrollo de habilidades y saberes específicos para liderar el cambio y mejoramiento de los centros escolares (Darling-Hammond y Davis, 2012). Los programas ejemplares utilizan la teoría sociocultural de aprendizaje la cual propone que el conocimiento que sustenta el trabajo del director tiene un carácter situado y distribuido (Borko, 2004; Lave, 1988). Distribuido en cognición, emoción y prácticas institucionales organizadas en contextos institucionales (Edwards, 2010). Es decir, es un conocimiento que se construye a través de interacciones sociales en el contexto en el cual se aplica y que se genera tanto en el mundo académico como en el mundo laboral (Borko, 2004).

Es el desempeño de tareas auténticas del liderazgo, que llevará a los líderes a modificar dos aspectos que han sido ampliamente identificados como clave en estudios sobre aprendizaje docente, y que podemos extrapolar a docentes directivos (Hammerness et al., 2005). Primero, aprender a liderar un centro escolar con un foco pedagógico, requiere que los directores lleguen a pensar (y a entender) el rol de los directores de formas distintas de la conceptualización que han desarrollado a través de sus propias experiencias como docentes (Bush, 2011). Esto se logra a través de procesos de interacción social que posibilitan modificar, transformar o ratificar sus ideas y creencias respecto del rol de un director, en los procesos que desarrollan los centros escolares (Clarke y Wildy, 2008).

Segundo, aprender a ejercer el liderazgo, implica desarrollar la capacidad de pensar como un líder, y saber poner en práctica lo que sabe y es capaz de realizar (Bush, 2011). El liderazgo implica comprender una gran variedad de aspectos, frecuentemente teniendo que aplicar en forma simultánea estrategias y conocimientos sobre currículo, evaluación docente, normativas, monitoreo, entre otros. Es en el desempeño de tareas auténticas al ejercicio profesional, al abordar problemas cotidianos del centro escolar, que recibirán retroalimentación rápida respecto de la efectividad de sus prácticas. Esta retroalimentación, irá generando creencias que se moverán entre una autoeficacia productiva y una desesperanza respecto de las posibilidades de cambio en su centro escolar.

El proceso de aprendizaje profesional situado en el desempeño implica la construcción o reconstrucción de (Montecinos y Cortez, 2015):

- Patrones y reglas existentes respecto a “qué”, “para qué” y “cómo” se realiza el trabajo de liderazgo.
- Conocimientos y habilidades que permiten abordar problemas o decisiones típicas al resolver problemas prototípicos y relevantes a las demandas que surgen en lo cotidiano. Esto implica un ciclo de acción, indagación y reflexión apoyada en una comunidad de pares.
- Conocimientos que simultáneamente cambian las prácticas de liderazgo y el contexto en que estas se despliegan. Es decir, aprender implica la generación de nuevas configuraciones sociales y materiales.
- Las identidades profesionales en sus dimensiones sociales, culturales y políticas, posibilitando el desarrollo de la persona de una manera holística.

Los programas de desarrollo profesional que tienen impacto permiten al aprendiz recibir asesoramiento y andamiajes para ejecución de tareas complejas; reflexionar para la abstracción /conceptualización desde las experiencias; develar conocimientos implícitos (supuestos, prejuicios); vivenciar el impacto que tiene el hacer su trabajo de otra manera; consideran las necesidades de los participantes en el diseño curricular (Barber, Whelan, y Clark, 2010); y ofrece apoyo de mentores en el contexto laboral y genera oportunidades para observar a y reflexionar con líderes más avezados (Barber y colaboradores, 2010; Darling-Hammond y colaboradores, 2007). En definitiva, el liderazgo es un ejercicio de aprendizaje permanente y los líderes efectivos son aquellos que logran ser un “líder aprendiz” (Rincón Gallardo – Fullan, 2015)

# Liderazgo distribuido

La investigación nacional e internacional reconoce que el liderazgo actúa en los procesos de mejora escolar de manera indirecta, generando condiciones y movilizandolas capacidades de otros. Una de las capacidades a desarrollar y movilizar en otros actores del centro escolar es el liderazgo. El liderazgo escolar, al igual que el conocimiento (capital intelectual de la escuela) se encuentra distribuido. Siguiendo a Harris (2003), el "liderazgo es compartido en una empresa colectiva que involucra a todos los miembros de la organización" (p. 75). La organización escolar es dinámica y compuesta por una matriz de relaciones, intenciones, actores y acciones débilmente articuladas (Orton y Weick, 1990). El liderazgo, entonces, se desarrolla en esta débil articulación, buscando mantener un adecuado equilibrio entre la autonomía profesional y la interdependencia para un trabajo colectivo.

En Chile, las evidencias empíricas muestran escaso trabajo en equipo en los establecimientos educacionales, junto a serias dificultades para lograrlo (Navarro y Jiménez, 2005; Soto, 2006). Este hecho es particularmente preocupante considerando las características asociadas al liderazgo para el cambio que ya hemos señalado más arriba (Fullan, 2014). La complejidad de las organizaciones escolares posibilita y limita el trabajo en equipo y el liderazgo distribuido. Solo algunas escuelas y liceos han generado las condiciones para compartir las responsabilidades, asociadas a la elaboración e implementación del plan de mejoramiento (Ahumada y colaboradores, 2011).

A partir de una revisión de la literatura, Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004), concluyen que el concepto de liderazgo distribuido requiere de mayor elaboración empírica para que sea de utilidad. Advierten que no todas las funciones de liderazgo requieren ser distribuidas. Es necesario comprender mejor los aspectos a centralizar y a distribuir, así como los distintos patrones para distribuir el liderazgo. Un estudio reciente de Ahumada y colaboradores (2011) examinó los patrones de distribución del liderazgo en 6 escuelas básicas rurales y un liceo durante el proceso de implementación de los planes de mejora en el contexto del Convenio SEP. Los resultados

muestran distintos tipos de liderazgo distribuido, algunos centrados en la jerarquía organizacional, otros centrados en la distribución de tareas, otros centrados en las capacidades de las distintas personas para lograr las metas y por último otro centrado en la confianza profesional del director hacia los otros profesionales de la escuela. Esos autores concluyen que la distribución del liderazgo está asociado a cómo se organiza la escuela, las relaciones de colaboración entre el Director del Departamento de Educación Municipal y los Directores de las escuelas, y las relaciones que el/a director establece con los docentes.

Las investigaciones nos señalan la importancia de comprender el liderazgo distribuido como un concepto heterogéneo que puede tomar múltiples formas para cumplir las tareas comprometidas en los planes de mejoramiento. Los distintos tipos de liderazgo no siempre promueven un clima que favorezca el aprendizaje organizacional, aspecto clave para que los actores de la organización se comprometan con un proyecto compartido orientado al cambio (Collison y Cook, 2007). En un estudio desarrollado en el Reino Unido, se encontró que este clima se favorece en centros escolares cuyo director/a lidera en base al testimonio personal de valores de cuidado y altas expectativas, está centrado en las personas, orientado al logro de buenos resultados para sus alumnos y docentes, está atento a las demandas internas y externas y logra gestionar las tensiones propias de organizaciones complejas (Day, 2003).

En síntesis, las orientaciones conceptuales que hemos abordado direccionan las prioridades del trabajo de los líderes escolares. Nuestra propuesta es focalizar atención en la generación de conocimientos y prácticas que sustenten un liderazgo con coherencia sistémica a nivel escolar e intermedio, el desarrollo de capacidades para responder de manera contextualizada a las demandas del ámbito interno y externo a nivel del centro escolar y del sostenedor. La complejidad del cambio involucra un trabajo colaborativo y el liderazgo de varios profesionales desde sus distintos roles.

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la actual reforma educacional. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V., y Valenzuela, J.P (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una Comuna Rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII (2), 262 -273.
- Anderson, S. (2016). *Los servicios locales de educación y el mejoramiento escolar*. Trabajo presentado en el Seminario Internacional Nuevos liderazgos para la Educación Pública: Fortaleciendo la Escuela desde el territorio. Valparaíso, Chile. recuperado de <http://www.lidereseducativos.cl>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Education Policy*, 18, 215-228.
- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London, UK: McKinsey y Company.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: LOM.
- Bisschoff, T. y Watts, P. (2014). Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations. *Education as Change* 17, 21- 31.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bottoms, G., y Schmidt-Davis, J. (2010). *The three essentials: Improving schools requires district vision, district and state support, and principal leadership*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Bredeson, P. V., Klar, H. W., Johansson, o. (2011) Context-Responsive leadership: Examining superintendent leadership in context. *Education Policy Analysis Archives*, 19(18). Recuperado [Julio 15, 2015], de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/739>
- Bush, T. (2011). Succession planning and leadership development for school principals: comparing English and South African approaches. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(6), 785-800.
- Clarke, S., y Wildy, H. (2008). Charting an arid landscape: The preparation of novice primary principals in Western Australia. *School Leadership and Management*, 28(5), 469-487.
- Collinson, V., y Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: Improving learning, teaching, and leading in school systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darling-Hammond, L. y Davis, S. (2012). Innovative principal preparation programs: What works and how we know. *Planning and Changing*, 43(1), 25-45
- 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*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. En A. Harris, C. Day, D. Hopkins M. Hadfield, A. Hargreaves , y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157-179). New York: Routledge Farmer.
- Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Dordrecht, Springer.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2015). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Galdames, S., Campos, F., y Montecinos, C. (Abril, 2015). *Exploring how newly appointed principals in Chile lead change*. Trabajo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Grint, K. (2011). A history of leadership. En Bryman, A; Collinson, D L; Grint, K; Jackson, B; Uhl-Bien, M. (eds.) (pp. 3-14). *The SAGE Handbook of Leadership*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gorski, P. C. (2013). *Reaching and teaching students in poverty*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hammerness, K., Darling Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., y Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. En L. Darling-Hammond J. Bransford (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358- 389). San Francisco, CA; Jossey Bass.
- Harris, A. (2003). The changing context of leadership: Research, theory and practice. En. A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 9-25). New York, NY: Routledge Farmer.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En. A. Harris, C. Day, D. Hopkins M. Hadfield, A. Hargreaves, y C. Chapman. *Effective Leadership for School Improvement*. New York, NY: Routledge Farmer.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. Recuperado en <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Linkow, T.W., Streich, F. y Jacob, B. (2011). *Response to market threats: How Michigan public schools react to a growing school choice movement*. Recuperado de [http://www.aefpweb.org/sites/default/files/webform/Linkow\\_Streich\\_Jacob\\_competition.pdf](http://www.aefpweb.org/sites/default/files/webform/Linkow_Streich_Jacob_competition.pdf).
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., y Madrid, R. (2012). School principals at their lonely work: Recording workday practices through ESM logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. y Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87), 1-29.
- Montecinos, C., Madrid, R., Fernández, M. B., y Ahumada, L. (2014). A goal orientation analysis of teachers' motivations to participate in the school self-assessment processes of a quality assurance system in Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 241-261.
- 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 docente. *Docencia*, 55, 52-61.
- Mourshed, M., Chinezi, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey and Company.
- Muñoz, C. y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: La urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Santiago, Chile.
- Naicker, I., Chikoko, V, y Mthiyane, S. E. (2014) Instructional leadership practices in challenging school contexts. *Education as Change*, 17, 137-150.
- Navarro, G. y Jiménez, J. (2005). La Autoevaluación Escolar y su impacto en el comportamiento docente, individual y grupal, en la organización educativa. *Estudios Pedagógicos XXXI* (2), 57-69.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE, 2013). *Leadership for 21st century learning, educational research and innovation*. Paris, France: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2015). *"Chile" Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris, France: OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-19-en>.
- Orton, J.D., y Weick, K.E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Rincón Gallardo, S. y Fullan, M. (2015). *Física social del cambio educativo*. Red de Escuelas Líderes.
- Rodríguez, S., Cárdenas, C., y Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo. Evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 45-57. Recuperado en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>
- Shaberg, P. (2011). *"Finnish Lessons" What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Press.
- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- Soto, M. (2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: El caso de la educación

municipalizada en la provincia de Concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.

Stoll, L., y Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, UK: Open University Press.

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A. y Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos XXXVIII* (1), 121-129.

Uribe, M. (2010). Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf).

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile

Weinstein, J., y Muñoz, G. (2013). When duties are not enough: Principal leadership and public or private school management in Chile. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(4), 651-670.

Wertch J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wrigley, T. (2006) Schools and poverty: Questioning the effectiveness and improvement paradigms, *Improving Schools*, 9(3), 273-290.

## Nota Técnica N°2

# **Explorando Buenas Prácticas de Liderazgo Intermedio: Lecciones de un Viaje a Distritos Escolares en Minnesota y Asociación de Superintendentes de Distritos en Washington D.C.**

Mario Uribe, Daniela Berkowitz y Pablo Castillo

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública. Formación de Líderes Intermedios

# Resumen

En el marco de los desarrollos de la línea de Apoyo a la Nueva Educación Pública de LIDERES EDUCATIVOS, se realizó una estadía en los Estados Unidos para conocer cómo se gestiona el sistema escolar desde el nivel intermedio. Para lograr este objetivo se visitó el Distrito Escolar de Saint Paul en el Estado de Minnesota, Estados Unidos y la Asociación de Superintendentes de Educación de Estados Unidos (AASA), en Washington D.C. Esta asociación representa alrededor de quince mil superintendentes (o jefes de distrito) en todo el país. De las conversaciones sostenidas con líderes intermedios en ambas organizaciones, se desprende un conjunto de 10 lecciones o aprendizajes que podrían orientar diferentes aspectos del diseño y del proceso de instalación de un nuevo nivel intermedio en Chile. En particular, estas lecciones aportan insumos para identificar temas clave a incluir en la elaboración de un Marco del Buen Liderazgo Intermedio y para el levantamiento de los perfiles de cargo de directivos del futuro nivel intermedio que propone la Reforma a la Educación Pública: los denominados Servicios Locales de Educación.

# Introducción

Como parte de las actividades de colaboración entre LIDERES EDUCATIVOS y el MINEDUC, está el desarrollar capacidades en líderes intermedios del sistema público (sostenedores). Para ello, durante el primer año del proyecto (2016) se desarrollaron productos que sientan las bases de este proceso formativo: una primera versión del marco de actuación del buen sostenedor público y de los perfiles de directivos de este futuro nivel. Lo anterior, está asociado al rediseño de la gestión del sistema público en educación, en particular del sostenedor de las escuelas públicas, que transitarían de la dependencia municipal a un nuevo organismo, denominado “Servicios Locales de Educación”. Este cambio estructural está supeditado a la aprobación de un proyecto de ley específico sobre esta materia que aún está en discusión en el Congreso Nacional.

Los modelos descentralizados de gestión territorial no son nuevos en sistemas educativos comparados y cuentan con una larga trayectoria. Un caso tradicional lo constituye el sistema de Distritos Escolares que se ha implementado por décadas en EE.UU., que en particular resulta interesante por su variedad de tamaños y formas de organización.

Con la finalidad de acceder a través de una fuente directa a información relevante para desarrollar el marco de actuación para líderes escolares y perfiles de competencias, se realizó una visita focalizada a Distritos Escolares en el Estado de Minnesota y constatar en terreno su funcionamiento. Se trata de distritos escolares de tamaño medio y pequeño que reflejan por lo mismo un buen ejemplo de organización con enfoque territorial, en sectores urbanos y rurales. El Distrito de Saint Paul<sup>1</sup>, fue en particular el foco de la visita. Especialistas en investigación sobre mejora y eficacia de distritos escolares, han recomendado este Distrito.<sup>2</sup>

Complementariamente se ha visitado en la ciudad de Washington, la Asociación de Superintendentes de Distritos Escolares ([www.aasa.org](http://www.aasa.org)), que agrupa casi al 100% de los 15.000 superintendentes que cuenta el sistema educativo en EE.UU. Allí indagamos sobre la importancia de la asociatividad de los mismos y las claves de su vigencia por más de un siglo y medio.

1 40.000 estudiantes, 75 colegios y 7000 empleados de los cuales 3.500 son profesores.

2 Karen Seashore Louis, de la Universidad de Minnesota, quien junto a Stephen Anderson (OISE -LIDERES EDUCATIVOS) y Kenneth Leithwood, son autores de uno de los estudios claves sobre liderazgo, “How Leadership Influences Student Learning” (2004), ha reconocido al Distrito de Saint Paul, como un distrito que ha desarrollado buenas prácticas de gestión y liderazgos. Al momento de la visita, el distrito estaba liderado por Valeria Silva, que ha sido elegida como una líder educativa con diversos reconocimientos en su país y ha participado en años anteriores en seminarios sobre educación pública y talleres de formación de DAEM en Chile.

Esto último, es de importancia para el proyecto que se desarrolla en la línea de líderes intermedios, ya que uno de los objetivos de mediano plazo dice relación a fomentar la asociatividad entre los líderes locales de educación.

Durante la estadía en Minnesota, las personas entrevistadas fueron las siguientes:

- Los superintendentes Valeria Silva, Saint Paul Superintendent<sup>3</sup>, Christine Osorio, North St Paul Superintendent (área urbana) y Jay Haugen, Farmington Area Public Schools Superintendent (área rural).
- Los directivos y profesionales del distrito, Hans Otto, Director of Professional Development, Saint Paul District, Jon Peterson, ALC executive directors, Saint Paul District, Greg Anderson, ALC Supervisor, Saint Paul District, Heidi Bernal, Principal Spanish Immersion, Saint Paul District y Patrick Duffy, Director of Leadership, Saint Paul District.
- De instituciones que trabajan con el distrito escolar, Luis Versalles, Pacific Education Group Director (integración minorías) y Melissa Krull, Assistant Professor – Minnesota State University, Mankato (formación de líderes).
- En Washington D.C. se realizó una entrevista en profundidad con Dan Domenech, Executive Director, AASA School Superintendents Association.

A partir de este viaje se rescataron un conjunto de aprendizajes y lecciones que orientaron de mejor forma el desarrollo de los proyectos comprometidos por LIDERES EDUCATIVOS en este nivel<sup>4</sup>. A continuación se describen y resumen las lecciones aprendidas:

3 La superintendente Valeria Silva, organizó y dio todas las facilidades para desarrollar la visita, obtener información en cuanto al funcionamiento, dialogar con directivos, profesores, visitar escuelas y salas de clases  
<http://www.revistadeeducacion.cl/valeria-silva-distrito-escolar-saint-paul-minnesota-los-lideres-educativos-aprenden-red/>  
<http://www.lidereseducativos.cl/video-valeria-silva-lideres-educativos-aprenden-en-red/>

4 Las presentaciones y reflexiones que se adjuntan, fueron compartidas con el equipo de Liderazgo y NEP del MINEDUC, así como con el Consejo de Alta Dirección Pública del Servicio Civil en reuniones ad-hoc.

# Lecciones aprendidas

Los aprendizajes del viaje pueden ser agrupados en diez lecciones extrapolables a la discusión que se sostiene en Chile en cuanto a la organización de la educación pública, cada una de las cuales pasamos a sintetizar a continuación<sup>5</sup>.

## Lección 1: Estructuras flexibles según tamaño del distrito

El tamaño de los distritos en términos de número de escuelas y educandos es altamente heterogéneo, coexistiendo distritos escolares que tienen quince mil estudiantes mientras que otros, como Nueva York, tienen más de un millón de alumnos. Ello ha dado paso a estructuras distritales flexibles y con una alta departamentalización organizacional no estandarizada. Prueba de ello es la organización del distrito escolar de Saint Paul en relación a otros de su mismo estado.

Se aprecia que una de las claves en la organización distrital es una fuerte alianza con los líderes escolares. Los directores son parte del equipo directivo de los superintendentes.

## Lección 2: Fuerte apuesta al desarrollo continuo de capacidades profesionales

El sistema de desarrollo profesional del distrito se encuentra estrechamente vinculado a dos fuentes de información: la observación de prácticas de parte de los pares y la investigación sobre mejora, evaluación, convivencia y otros temas relevantes en temas de educación. Hay conciencia plena, tal como lo plantea la investigación, que los profesores son el factor más importante en la calidad de la educación, por esta razón, para este distrito es completamente estratégico tener un área que se dedica exclusivamente al apoyo y desarrollo profesional docente, con altas capacidades internas y con estrechos vínculos con las universidades y otros organismos de apoyo.

En cuanto a los directores, al ser considerados como parte del equipo directo de los superintendentes, hay procesos de desarrollo focalizado a ellos, en muchos casos personalizados a través de coaching.

Existe un alto nivel de exigencia sobre los profesores y directivos para mantenerse en el sistema. Junto a la observación de sus prácticas, cada tres o cinco años deben re-acreditar sus competencias ante el departamento de Educación del Estado, quien otorga licencias para poder ejercer determinadas funciones. Esta acreditación se realiza regularmente a través de exámenes que se rinden en universidades estatales, hecho que permite movilidad dentro del sistema (carrera como profesor o directivo). Para ejercer como superintendente se debe cumplir con requisitos específicos en este sentido y contar con una acreditación para ejercer el rol.

## Lección 3: Convivencia entre los superintendentes y los consejos locales de educación, una tensión permanente

En EE.UU. el Consejo Local es el empleador del/de la Superintendente/a. Asuntos como el presupuestario, el plan estratégico, la comunicación con la comunidad son parte de los temas y ámbito de acción de la mayoría de los Consejos Locales de Educación, convirtiendo la gestión del distrito en algo sumamente complejo. La gestión del distrito en algo sumamente complejo. Un tema recurrentemente reflexionado en AASA, es la tensión permanente que provoca un espacio no totalmente delimitado de "co-gestión" en temas internos de la administración de la educación local. Esto ha provocado más de una distorsión de la participación del Consejo y la operación del superintendente, no permitiendo una gestión eficiente y regular. Uno de los temas más preocupantes del sistema de gestión educativo distrital es que el promedio de años de titularidad de los superintendentes es de 2,5, no alcanzando a cumplir un ciclo.



<sup>5</sup> Las analogías a considerar son las siguientes para el caso chileno: Distrito es el equivalente al DAEM o Corporación con la salvedad que no son dependientes del Municipio, sino que cuentan con autonomía. El Superintendente es el equivalente al Jefe DAEM o Director de Educación en una Corporación.

## Lección 4: El proyecto educativo de la escuela incorpora los lineamientos del proyecto educativo del distrito escolar

El proyecto educativo del Distrito, se representa fundamentalmente a través de lineamientos valóricos, que deben ser reflexionados y aplicados en todas las unidades educativas del Distrito. En el Distrito escolar visitado, se entrega a las escuelas, previo acuerdo del Consejo Escolar, los lineamientos pedagógicos y valóricos/culturales para todo el territorio.

Cada escuela tiene su propio proyecto educativo e identidad, sin embargo, no puede abstraerse de los lineamientos valóricos distritales. Por ejemplo, si se trata del valor de la “responsabilidad”, cada espacio o área de la escuela lo interpreta y traduce de la manera que más sentido le haga. En una biblioteca, por ejemplo, el valor “responsabilidad” será interpretado y traducido como “cuidar los libros” y “entregar los libros a tiempo”; mientras que en los pasillos del establecimiento significará “usar y cuidar tu propio locker”.

Aprovechando la enorme capacidad de acceder a economías de escala, existen otros lineamientos de nivel distrital que se resuelven para todas las escuelas, como los planes de infraestructuras, acceso a recursos pedagógicos, redes de apoyo, ente otros.



## Lección 5: El foco en la diversidad de los estudiantes es el centro de toda estrategia pedagógica

Es importante señalar que la perspectiva de trabajo en el tema de la diversidad no es tratarlo como una excepción, sino que la diversidad es el centro y guía principal de toda estrategia pedagógica. Aquí también subyace la idea y reconocimiento de que la diversidad viene acompañada de una riqueza cultural que es necesaria preservar y al mismo tiempo compartir. Conceptos como integración (aun cuando pueda generar tensión en el sistema) son parte de la política distrital.<sup>6</sup>

Esta aproximación además impacta en la vinculación con la comunidad. El distrito organiza reuniones con padres en idioma inglés, español y otros idiomas para que las familias inmigrantes no queden excluidas. Se trata de fortalecer un sentimiento de comunidad.

## Lección 6: La escuela debe procurar siempre ser un espacio seguro

Este es un asunto muy importante en el distrito visitado. La escuela debe ser un espacio seguro. Es algo que tienen muy internalizado los habitantes de un país que tiene episodios de violencia en el ámbito escolar con cierta regularidad. El Distrito pone gran atención al tema, al punto de que se cuenta con una organización policial propia, debidamente entrenada, que se ajusta al tratamiento de niños y jóvenes en situación de violencia. Esta instancia está coordinada con la policía local.

El tema de la convivencia corresponde al nivel estratégico; por lo tanto, se trabaja en todos los niveles del Distrito. Un tema que constituye un desafío permanente es la relación entre profesores y estudiantes.

<sup>6</sup> El Distrito escolar cuenta con un departamento de traducción que tiene como objetivo que todos los documentos oficiales de importancia se traduzcan a lo menos a tres idiomas.

## Lección 7: Los distritos apoyan y generan condiciones para enseñanza y evalúan la misma

En los distritos visitados, estas son dos cuestiones centrales:

- Facilitar las condiciones para la buena enseñanza, apoyando a los Directores y profesores en cumplir con la planificación de la enseñanza,
- Evaluar los aprendizajes, proveyendo apoyo directo, capacitación, infraestructura y equipamiento. Para ello el distrito cuenta con departamentos de evaluación y seguimiento por niveles y subsectores.

Todo distrito tiene como función proveer sistemas de evaluación formativa y sumativa y apoyar a los equipos técnicos de las escuelas con nueva información e interpretación de datos. Las evaluaciones son desarrolladas por el mismo distrito o se externalizan a empresas especializadas.

La información se usa e impacta en temas de gestión administrativa y el desarrollo pedagógico en el aula.



## Lección 8: Los distritos generan sellos que los caracterizan

Las políticas o prioridades que caracterizan un distrito escolar se pueden distinguir a través de dos vías:

La primera, actividades que son transversales a todas las escuelas y que son organizadas desde el Distrito, como eventos deportivos, culturales o de otra índole, que apoyan el desarrollo del currículum.

La segunda vía son los sellos de las mismas escuelas. El Distrito apoya y fomenta que cada escuela destaque la particularidad que da lugar al sello de la misma, sumándose al esfuerzo del proyecto educativo de la escuela. Un ejemplo de estos sellos son las llamadas “escuelas imán” (tecnológicas o de inmersión a un segundo idioma).

## Lección 9: Existe un nivel importante de asociatividad entre superintendentes

En Estados Unidos existen alrededor de quince mil superintendentes de distrito. Ello les ha llevado a agruparse políticamente en AASA (Asociación de Superintendentes de Distritos Escolares) y también a desarrollar una red de alta densidad y frecuencia para el apoyo mutuo en asuntos técnicos y en relación al desarrollo profesional. Una parte importante de este desarrollo es la sólida capacitación en temas de administración de recursos<sup>7</sup> y es en este aspecto también donde la asociatividad juega un papel importante.

Al tener representación nacional, esta asociación desarrolla su capacidad de “lobby” y representa a los superintendentes y sus intereses ante el Congreso; de ahí su ubicación en Washington. Esta acción de representación no sólo alcanza a los temas de política educativa, sino que además cuenta con una amplia red de convenios con proveedores estratégicos y alianzas con universidades para el perfeccionamiento de sus asociados.

Finalmente, en vista de la relación descrita con los Consejos Locales de Educación, los superintendentes se caracterizan por tener ciclos “cortos” y trasladarse con cierta regularidad entre Estados, otra cuestión muchas veces abordada por esta asociación.

## Lección 10: Nuevos desafíos

Una parte importante de los nuevos desafíos apunta a estar al día tecnológicamente y a desarrollar nuevas habilidades en este sentido. Es el caso de la inmersión y uso de redes sociales como una herramienta cotidiana de trabajo y su utilización como canal de comunicación masiva; por ejemplo, para ayudar a resolver problemas imprevistos que requieren de comunicación inmediata. La mayoría de los superintendentes supera los cincuenta años y por ello ha sido toda una exigencia ir junto al avance tecnológico, pero hay conciencia de lo imprescindible que resulta para el buen desempeño de sus funciones. Se aprecia, en los superintendentes de los distritos visitados, un uso intensivo de la tecnología en el trabajo (teléfonos inteligentes y sus aplicaciones) potenciando habilidades propias de un buen liderazgo.

También las nuevas tendencias han impactado en las expectativas del tipo de profesor deseado y el nivel de habilidades que este requiere en temas pedagógicos como resolución de problemas, habilidades de orden superior y pensamiento crítico, todos temas que se están abordando masivamente y son parte de la reflexión pedagógica y de acciones de apoyo para su desarrollo.

<sup>7</sup> De acuerdo al testimonio dado por AASA, más del 95% de los superintendentes han sido profesionales destacados en temas pedagógicos como profesores y directores de escuelas, por lo tanto, un ámbito a desarrollar tiene que ver con los temas organizacionales.

# Reflexiones finales

En el caso de Estados Unidos los distritos educacionales nacen y se distribuyen conforme se fue dando la expansión territorial de los colonos. Es decir, en la medida que la frontera se empujaba hacia el oeste y se establecían nuevas ciudades, las nuevas comunidades comenzaban a articular un sistema de educación pública que no dependía ni de un Estado en particular, ni del gobierno federal. Por ello, en este país la educación ha tendido a ser más comunitaria y descentralizada.

Los distritos son autónomos financieramente y ello les provee de mayor libertad a la hora de tener que decidir asuntos delicados. Aun cuando también pueden recibir aportes del Estado, este no interviene en la gestión. Teniendo este contexto como marco, resulta importante reproducir el siguiente comentario realizado por un entrevistado durante la visita, al cual previamente se le había descrito el cambio en la gestión del sistema educativo público que se está proponiendo en Chile:

*“Ustedes no sólo están generando un cambio administrativo, en realidad lo que ustedes están haciendo es crear un nuevo contexto para generar condiciones de aprendizaje en las escuelas, y para liderar este nuevo contexto se requieren nuevas prácticas. En nuestra experiencia, muchas veces los cambios de escenario y procesos fallaron por no cambiar dichas prácticas.”*

Esta cita refleja un elemento clave al momento de analizar las lecciones del viaje: no solo es un tema de cambio de estructura, sino de prácticas y perspectivas de trabajo. El distrito se configura como soporte de apoyo a las escuelas, con altas capacidades de acompañamiento en temas pedagógicos, desarrollo de confianza con directores y éstos con sus docentes. Una mirada pedagógica en perspectiva de habilidades propias de este siglo.

Estas lecciones de una visita exploratoria, así como las reflexiones en torno a ellas, nos deja a lo menos con dos preguntas a desarrollar:

- ¿Qué condiciones harían posible lograr una transición adecuada con las mismas personas que han dirigido redes de escuelas en los últimos años?
- ¿Cómo asegurar un cambio en la relación entre sostenedor-escuelas en esta nueva organización intermedia, de tal forma que dicho cambio genere y/o fortalezca prácticas colaborativas que contribuyan a la mejora educativa?

Sin lugar a dudas, el proceso en sí mismo constituye una oportunidad.

# Clasificación de la información conseguida en visita a experiencias extranjeras

## Descripciones de puestos de trabajo

Assistant Director, Strategic Planning & Policy  
Assistant Superintendent Schools  
Chief Academic Officer  
Chief Financial Officer  
Chief of Staff  
Chief Operations Officer  
Deputy Chief Technology Services  
Director Acad Suppt & Leadship Dev  
Director Comm Mktg Dev  
Director Educational Equity  
Executive Assistant to the Superintendent  
Executive Director  
Executive Dir Office of college and Career readiness  
Executive director English learning programs  
Executive Director Family & Community Engagement  
Executive Director HR  
Executive Director Spec Ed & Suppt Servs  
General Counsel  
Principal On Special Assignment and Leadership Development  
SUPERINTENDENT Job description

## Fotos de secciones (departamentos) específicas del sistema de Escuelas Públicas de Saint Paul

Foto de la página web del Chief executive officer: sus responsabilidades, descripción de sus funciones, y las razones por las cuales contactarle.  
Foto de la página web de Office of Multilingual Learning  
Foto de la página web de la Oficina de Operaciones  
Foto de la página web del departamento de Research, Evaluation and Assessment  
Foto del directorio de departamentos. Foto general de la composición de la superintendencia

## Presentaciones al nuevo Board of Directors

Presentación titulada Assistant Supt Report to Super  
Presentación de la Office of Specialized Services: Special Education Programming-Health and Wellness-Third Party Billing (al nuevo consejo de educación)  
Presentación de la Office of Multilingual Learning (al nuevo consejo de educación)  
Presentación de la Office of Early Learning (al nuevo consejo de educación)  
Presentación titulada: Personalized Learning Through Technology Introduction to New Board of Education Directors  
Presentación titulada: INDIAN EDUCATION  
Presentación de Office of Teaching and Learning: Introduction to New Board of Education Directors  
Presentación de la Offices of Teaching and Learning: Research Evaluation and Assessment Introduction to New Board of Education Directors

## Indicadores de logro de metas

Achievement - ready for college and career programs\_pathways\_  
vc\_personalizedlearning  
vc\_systems\_visioncard  
vc1\_growthproficiency  
visioncard\_racialequity

## Lecturas

Ensuring that all students can read through systems thinking Administrators Handbook 2015-2016

## Otros

Descripción de la agenda de conversación – entrevista sostenida con varios personeros (docentes)  
Descripción de la agenda de conversación – entrevista sostenida con varios personeros (líderes)  
Formato (rúbrica) de evaluación de los directores de escuela  
Formato Excel para la evaluación de los profesores

**Nota Técnica N°3**

**Sistematización Seminario Liderazgos para una Nueva Educación  
Pública y Talleres de Validación del Marco del Buen Liderazgo  
Intermedio-SLE**

Mario Uribe y Daniela Berkowitz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública. Formación de Líderes Intermedios

# Resumen

Esta nota técnica resume la sistematización llevada a cabo a partir de dos espacios de reflexión convocados por LIDERES EDUCATIVOS en torno al gran desafío que enfrenta hoy la educación pública en Chile: la necesidad de liderazgos que sean capaces de asumir un cambio de paradigma a nivel de los sostenedores de la educación, también denominado nivel intermedio. La primera actividad se realizó en Santiago y en Valparaíso, convocando a diferentes actores de las comunidades educativas como asistentes al Seminario Internacional “LIDERAZGOS PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA: Fortaleciendo la Escuela desde el Territorio”. Un segundo espacio de reflexión acerca del nivel de gestión y liderazgo intermedio para la educación pública fueron los talleres de validación de los elementos centrales del Marco del Buen Liderazgo Intermedio en Chile. A través de opiniones expertas de actores de diferentes niveles del sistema educativo, se levantaron acuerdos y sugerencias respecto a áreas clave del liderazgo que se espera ejerza la nueva institucionalidad propuesta para ese nivel: los Servicios Locales de Educación.

# Introducción

Una de las áreas de actuación de LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es la línea de Liderazgo Intermedio - Apoyo a la Nueva Educación Pública. La línea orienta su quehacer en tres niveles: a) apoyar el diseño e implementación de la Política Nacional de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar, a través de la generación y difusión de conocimiento y sistematización de evidencias; b) proveer de insumos técnicos al proyecto de nueva educación pública para la instalación de una nueva institucionalidad de nivel intermedio; y c) fortalecer capacidades de liderazgo en líderes educativos del nivel intermedio.

Para el primer año de trabajo, el equipo de la línea asumió el compromiso de elaborar dos productos: a) un Marco de Actuación para el Buen Sostenedor Público-SLE, junto a b) el

levantamiento de Perfiles de Cargos de Nivel Superior de los futuros Servicios Locales de Educación (SLE). En relación al primero -la construcción del marco- una de las actividades diseñadas fue la realización de un seminario internacional y de talleres de análisis de los elementos centrales que configuran el Marco para el Buen Sostenedor. Estas actividades se llevaron a cabo en dos versiones: una primera versión el día 2 de agosto en Valparaíso y una segunda el día 4 de agosto de 2016 en Santiago.

En la nota se exponen los elementos principales de los dos momentos: seminario y taller.

# Seminario

El objetivo del Seminario Internacional fue reunir a diferentes actores de las comunidades educativas en torno a un tema de interés transversal que involucra el desafío que enfrenta hoy la Educación Pública: la necesidad de liderazgos que sean capaces de asumir un cambio en el paradigma a nivel de los sostenedores de la educación, también denominado nivel intermedio. Junto a ello, reflexionar sobre el tránsito hacia un enfoque territorial distinto, propuesto hoy a través de un proyecto de ley que se discute en el congreso, y que asume la gestión de la educación en una escala de operación mayor – que agrupa comunas-, y en el cual el quehacer administrativo y financiero debe brindar soporte a lo pedagógico, como foco principal, en el marco de proveer de una educación pública de calidad, equitativa e inclusiva.

El evento difundió diferentes miradas sobre el nivel de los sostenedores en el sistema educativo. Llevado al ámbito del liderazgo, se abrió la pregunta y se profundizó sobre el tipo de liderazgo de nivel intermedio que se requerirá para quienes tendrán como misión gestionar los futuros Servicios Locales

de Educación en el marco de la Reforma Educativa, un nuevo espacio de organización y una nueva estructura de gestión pública educativa que hoy se discute en el congreso nacional.

Para ello el seminario contó con tres expositores:

El primer invitado, Rodrigo Roco, asesor del MINEDUC, abordó el estado de situación del proyecto de nueva educación pública, describiendo el proyecto, sus orientaciones ético-políticas y los hitos de desarrollo fundamentales.

El segundo invitado, Stephen Anderson, académico e investigador del Ontario Institute for Studies Education (OISE). Con amplia experiencia en relación a sistemas educativos, el Dr. Anderson orientó su presentación a abordar aquellos elementos y condiciones que favorecen la instalación de un sistema de educación pública de calidad. Como experto investigador en niveles educativos intermedios, también llamados distritos de educación en países como Canadá o EEUU, el Dr. Anderson hizo especial alusión a aspectos tales como: a) La vinculación existente entre descentralización,





# Talleres de validación de los aspectos centrales del marco de actuación para el nivel intermedio

Por las tardes de los días 2 y 4 de agosto se desarrollaron talleres que contribuyeron a validar las áreas y aspectos centrales del futuro Marco de Actuación para el Nivel Intermedio. Para ese fin se invitó a representantes de diversos espacios institucionales del sistema educativo del nivel central, regional y local: representantes de diferentes divisiones del Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, el Servicio Civil, equipos de las Direcciones de Educación Municipal, equipos directivos de establecimientos educacionales, además de académicos, investigadores y docentes.

A todos ellos, en función de sus intereses y experiencia se les invitó a formar parte de un momento de reflexión, en el cual se distribuyeron por mesas temáticas. Cada mesa abordaría una dimensión o área diferente de trabajo en relación al nivel intermedio.

La metodología consistió en un abordaje en tres momentos de reflexión colectiva:

- Un espacio abierto de reflexión respecto de aquellos elementos que los participantes pensaban que la dimensión o área debía contener en relación al quehacer del nivel sostenedor.
- Un momento para precisar y mejorar una definición propuesta relacionada con la dimensión o área en cuestión.
- Un espacio para precisar y levantar prácticas en relación al área en cuestión.

Las siguientes son las principales reflexiones derivadas de estos espacios a partir de las definiciones de actuación propuestas en cada área:



## 1. Políticas educativas y gestión territorial

*Definición Propuesta: Los líderes locales y sus equipos instalan institucionalmente el Servicio Local de Educación a nivel territorial, mediante la construcción, difusión y legitimación de un discurso político técnico que posiciona a la educación pública como una educación de calidad, estableciendo para ello un plan estratégico y proyecto educativo territorial, generando redes y alineando este discurso a las necesidades y características locales específicas del territorio.*

Respecto del área y de la definición en cuestión, las siguientes fueron las reflexiones principales levantadas por las y los participantes:

- Esta dimensión, en su sentido estratégico, tiende a pensar en cómo se construye un nuevo estado de gobernanza local.
- Se entiende una distinción respecto al antiguo modelo en función de una idea de territorio diferente y un tratamiento distinto de las necesidades del mismo. Se trata de un actor de nivel intermedio, Servicio Local de Educación, que ya no sólo se hace cargo de administrar la educación, sino que tiene la capacidad de traducir la política y ajustarla a las necesidades e intereses de las comunidades educativas.
- Se levanta la necesidad de tener un propósito clarificador, en el sentido de un discurso ético-político para un proceso de construcción colectiva y vinculante con los actores territoriales, que es la única forma de legitimación del mismo.
- El proyecto educativo territorial se concibe como un instrumento altamente valorado, por otorgar y materializar el sentido y propósito de la educación en el territorio. Sobre él se tienen altas expectativas, ya que se espera que no sólo posea un valor simbólico sino también se traduzca en elementos operativos.
- Se subentiende un nuevo marco de acción en el que desde el territorio se genera mayor autonomía y capacidad de toma de decisiones. Respecto del punto en cuestión, los diversos actores de las mesas levantan la inquietud sobre de cuáles serán los límites de autonomía para las escuelas.
- Se trata de generar capacidades territoriales y darle sello propio a cada servicio. La pregunta aquí, entonces, es por los equilibrios entre las políticas educativas y la gestión territorial.
- Se plantea la necesidad de que la instalación institucional de los futuros Servicios Locales incluya y considere el trabajo previamente realizado en las comunas, por muy diverso en calidad y cantidad que este sea.

## 2. Apoyo técnico pedagógico

*Definición Propuesta: Los líderes locales y sus equipos generan capacidades pedagógicas en los establecimientos educacionales mediante una articulación y adaptación estratégica y sistemática del currículo escolar nacional al contexto local, diseñando planes y estrategias diferenciadas de apoyo a establecimientos, según circunstancias y necesidades específicas de mejoramiento escolar en cada uno de estos.*

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- Se levanta la necesidad de que aparezca el concepto de calidad como el gran propósito del apoyo técnico-pedagógico, planteando la referencia no sólo desde el mejoramiento respecto de lo existente, sino de las condiciones mínimas que se deben garantizarse para este apoyo, poniendo la calidad educativa al centro. En este sentido, se reflexiona sobre si es factible considerar un doble propósito: la mejora en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de capacidades, competencias y habilidades de la comunidad escolar en general.
- Se reflexiona respecto de la noción de generar capacidades en dos sentidos. El primero, identificando que en las comunidades existen capacidades en forma previa, por lo que además de generar, se requiere propiciar o fortalecer unas ciertas capacidades en función del nuevo contexto. En segundo lugar, se menciona la tendencia a definir capacidades como el desarrollo de competencias o de aptitudes, pero no a observar el desarrollo de capacidades como un vínculo para la toma de decisiones colaborativas en la comunidad escolar, desde un enfoque más social que individual. Asimismo, se reflexiona sobre la necesidad de ampliar el concepto desde capacidades hacia habilidades.
- Se menciona la necesidad de que desde el liderazgo intermedio se entregue soporte y acompañamiento colaborativo en este ámbito técnico y pedagógico. Esto desde una perspectiva de liderazgo que enfatice la horizontalidad trasladando el actual énfasis de supervisión y control de parte de los niveles intermedios hacia la construcción de comunidades de acompañamiento y aprendizaje.
- Se enfatiza la necesidad de hacer coherencia con el currículo nacional, pero que éste sea leído, flexibilizado y adaptado desde el contexto local y sus parámetros.
- Se propone que la definición y las prácticas del área consideren la comprensión de lo pedagógico imbricado a lo social. Se debiese transitar desde una diferenciación, que concibe el currículo con distancia del ámbito psicosocial y la inclusión de los niños, hacia una comprensión más integral del quehacer pedagógico.

### 3. Gestión de redes

*Definición Propuesta: Los líderes fomentan y promueven la práctica de trabajo en red entre los establecimientos de su territorio y facilitan la vinculación con la red institucional del SAC<sup>3</sup>, la red intercomunal, empresarial, universitaria y otras relevantes, con el fin de asegurar el apoyo al mejoramiento de los servicios educativos, tanto en logros de aprendizaje como en formación integral y convivencia.*

Respecto del área y de la definición en cuestión las siguientes son las principales reflexiones de los y las participantes:

- La gestión de redes, por una parte, tiene que ver con la construcción del sentido y de un propósito relacionado con la mejora de la calidad de la educación y con las y los estudiantes. Pero también se levanta como propósito entrelazar a los participantes una nueva forma de hacer las cosas. Detrás del concepto de gestión de redes existe también una transformación cultural, donde uno de los elementos de sentido es el trabajo colaborativo y participativo, lo que instala una serie de desafíos en el quehacer y en el estilo de trabajo con otros en los territorios.
- La red es una forma de visualizar el sistema en la que cada actor tiene un rol. La gestión no se decreta; la red surge, nace y se reconoce adquiriendo sentido e identidad, visualizando este objeto relacionado con la dificultad de hacer las cosas de manera aislada e individual. En este sentido, más que gestión de actividades o reuniones, implica la gestión colectiva del trabajo, que se pueden materializar en actividades e instancias de encuentro, en transferencia de recursos, en diálogos digitales, y otras formas, en el contexto de metas compartidas.
- Se entiende también gestión de redes como el espacio que permite articular y vincular diferentes elementos y recursos, ya sean estos económicos, humanos, culturales, en pro de un propósito que moviliza a todos los que están involucrados en una red en particular. Se concibe también como una condición de funcionamiento y de posibilidad para cumplir la labor educativa de los establecimientos.
- Se detecta la necesidad de redes que generen sinergia en relación a: a) Un propósito de liderazgo, gestión y dirección de los establecimientos educacionales, b) Contenidos y aprendizajes, c) Procedimientos administrativos al interior de las escuelas (sus procedimientos de gestión de currículum y académica). Por tanto, al tener distintos sentidos se requerirán también distintos gestores de redes o líderes en cada una de esas especificidades.
- Desde la perspectiva del nivel intermedio, más que asegurar apoyos se requeriría asegurar condiciones y capacidades para garantizar este apoyo, que se observa mejor como un acompañamiento permanente, desplazando la característica subsidiaria de la red hacia la generación de competencias en las comunidades.
- En este nuevo modo de relación, se debe garantizar y fomentar también el desarrollo de la autonomía de cada uno de los establecimientos, lo que implica tener estrategias democráticas de participación.

### 4. Gestión de la inclusión y la diversidad

*Definición Propuesta: Los líderes locales y sus equipos promueven una cultura, políticas y prácticas de inclusión en todos los establecimientos educacionales del servicio local, garantizando y valorando la diversidad de la comunidad educativa, generando oportunidades de participación de todos y todas sin distinción de habilidades, capacidades, género, raza, etnia, credo, orientación sexual, identidad sociocultural, nivel socioeconómico ni ninguna otra, con el fin de lograr oportunidades equivalentes de aprendizaje.*

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- Se considera un desafío la socialización en la cultura escolar respecto de lo inclusivo, a fin de transmitir e impregnar a la comunidad educativa en su conjunto en relación a prácticas, procesos y propósitos de la inclusión en los cuales cada actor tenga un rol.
- Se levanta la necesidad de que la escuela se haga cargo de que la inclusión no sólo sea entendida pensando en las y los niños con necesidades educativas especiales, sino que se relacione más ampliamente con las singularidades y particularidades de cada individuo en formación.
- En relación a la definición, se plantea la necesidad de transitar en la comprensión de la inclusión. Se menciona una comprensión actual de la inclusión vinculada a los temas de convivencia escolar, donde el fin está más bien puesto en el aprendizaje en su dimensiones duras -es decir, vinculado a resultados, o al logro de un objetivo- y la inclusión o el respeto a la diversidad sería un medio para el logro de un fin asociado al objetivo de aprendizaje como un resultado. En un nivel ideal se concibe la inclusión en el marco de políticas cuyo objetivo sea la promoción y fortalecimiento de la ciudadanía en un sentido democrático, que comprenda la diversidad como una experiencia imprescindible que se sustente en la idea del somos distintos y aprendemos de maneras distintas.
- Se plantea que el fin de la gestión de la inclusión y la diversidad explicitado en la definición propuesta -lograr oportunidades equivalentes de aprendizaje- se amplíe hacia un horizonte ético-político que reconozca el respeto a las particularidades para el desarrollo de un ser integral, evitando un cierto reduccionismo instrumental relacionado únicamente con la mejora los aprendizajes. La gestión de la inclusión no puede ser sólo un medio para mejorar los aprendizajes, sino también debe levantarse como un propósito moral de la educación.
- Se reconoce la importancia de que se transite hacia marcos institucionales cada vez más participativos, tanto a nivel de las escuelas como de los sostenedores. En este proceso inclusivo, se levanta la necesidad de rescatar las particularidades del territorio en la difusión de estos procesos y propósitos de inclusión.
- Pensando en el rol del nivel intermedio, se menciona la importancia de avanzar en la construcción de las formas en que se deben generar las condiciones para la promoción y puesta en práctica de una cultura de la inclusión.

## 5. Gestión de información para la mejora de procesos de enseñanza- aprendizaje

*Definición Propuesta: Los líderes educativos gestionan y utilizan un sistema de información del trabajo educativo territorial, recogen información, evalúan y monitorean estándares e indicadores de desempeño, estableciendo espacios de análisis y reflexión con los equipos directivos de los establecimientos educacionales del territorio y tomando decisiones para mejorar los resultados educativos.*

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- En este marco, se levanta la necesidad de acompañar desde el nivel intermedio en la detección y selección de aquellos focos de información más relevantes y prioritarios según determinadas temáticas y particularidades territoriales, a fin de evitar cantidades excesivas de información que no necesariamente aportan a la toma de decisiones estratégica del territorio.
- Ello porque se menciona que usualmente la información se produce, pero a nivel local existe debilidad en las capacidades y recursos respecto de los usos que a esta información se le puede dar. Levantar esta área desde el nivel sostenedor implica, por tanto, una transformación cultural que debe tener reflejo en prácticas determinadas en y con los establecimientos.
- Respecto de la definición, se identifica la necesidad de promover la generación y uso de información cualitativa que permita levantar diagnósticos más pertinentes, profundizar en causas y factores relacionados a las problemáticas más comunes, apuntando de manera más integral a la posible construcción de estrategias de mejora.
- Asimismo, lograr levantar información que retroalimente los procesos educativos y no sólo dé cuenta de determinados resultados. Se busca entonces reemplazar o ampliar la definición en relación a la referencia a estándares e indicadores de desempeño, o a criterios de eficiencia y eficacia, por una mirada más holística que considere también indicadores de desarrollo personas y social de las y los estudiantes.
- Se levanta la necesidad de que exista y se permee una cultura educativa de la evaluación, en la cual la información se use para la toma de decisiones respecto de la orientación y ajustes que requieren los establecimientos en sus estrategias educativas.
- Se detecta una brecha importante en la baja capacidad de interpretación de datos, sobre todo a nivel de las escuelas, y se menciona como un desafío a enfrentar en el marco de la nueva educación la capacitación de equipos directivos y docentes en las escuelas en este ámbito. No se trata sólo de producir información a nivel central y territorial, sino de cómo administrarla y utilizarla. Se menciona la necesidad de buscar mecanismos que logren bajar la gestión de información a las aulas, transfiriendo habilidades a docentes para utilizar los resultados de una evaluación.
- Se propone considerar también la formación y la instalación de mecanismos de participación con los equipos de establecimientos y con la comunidad educativa, en relación a la toma de decisiones educativas en el territorio.

## 6. Gestión de desarrollo profesional directivo y docente

*Definición Propuesta: Los líderes locales y sus equipos implementan políticas y estrategias de desarrollo profesional y gestión de los talentos de directivos y docentes acorde a las necesidades específicas de los establecimientos educacionales y con criterios de equidad para la distribución en el territorio. Los líderes establecen sistemas de evaluación de los distintos actores educativos para orientar y apoyar su mejoramiento.*

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- Se identifica y diferencia, como parte de la gestión del futuro nivel intermedio, que la nueva institucionalidad –Servicios Locales de Educación- tenga una función articuladora y potenciadora en el proceso de desarrollo profesional, garantizando unas ciertas condiciones de posibilidad para que eso suceda (convenios con instituciones, tiempos y recursos para el territorio y sus actores, etc.), siempre con una visión territorial y estratégica. La escuela, a su vez, tendría la función de definir y priorizar el desarrollo de sus integrantes según sus propias necesidades, en consonancia con las prioridades del territorio.
- En este sentido, también se debe transitar desde un desarrollo profesional pensado individualmente y situado en el interés de un docente o un directivo, hacia un modelo sistémico que se relacione con los desafíos de los establecimientos del territorio, frente a necesidades colectivas que se asumen, se piensan y se deciden desde equipos de nivel intermedio y de la escuela en su conjunto.
- Se comenta la necesidad estratégica de hacer crecer los talentos en cada territorio y, asimismo, identificar diversos tipos de liderazgo pedagógico al interior de las escuelas, con foco puesto en la mejora de las capacidades de las escuelas. Sobre ellos, resulta imprescindible desde el nivel intermedio identificar y detectar previamente estos talentos acorde a necesidades de cada territorio, así como a buenas prácticas ya existentes.
- Se levanta como necesidad y tarea para los encargados del nivel intermedio, la definición de estrategias e instrumentos para la recogida de necesidades internas de las comunidades y territorios. En este sentido, respecto de la definición en cuestión, los líderes locales deben, antes que implementar políticas, participar de sus diseños sobre la base de adecuados diagnósticos territoriales.
- Se plantea la necesidad de avanzar hacia la mirada del desarrollo profesional de diferentes actores del sistema educativo, más allá de directivos y docentes (considerando a asistentes de la educación e incluso padres, madres y apoderados).
- Se comprende la formación continua como uno de los ámbitos de desarrollo profesional que debiera abordarse desde el diseño, la orientación política, los contenidos y la implementación del Marco de Actuación.
- Se menciona además la necesidad de que el desarrollo profesional no solamente implique más conocimiento disciplinario, sino que se oriente también a fortalecer habilidades y capacidades relacionales que se deben ir nutriendo y desarrollando a la par.

## 7. Gestión de logística y soporte para una educación de calidad

*Definición Propuesta:* Los líderes locales y sus equipos aseguran condiciones de infraestructura y soporte, planifican de manera integrada el uso de los recursos de la red de escuelas a disposición de todos los establecimientos y articulan con los equipos directivos la obtención de recursos pedagógicos y tecnológicos para el logro de una educación de calidad.

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- Se espera que los servicios locales provean de un sistema estandarizado que ofrezca soporte logístico a los diversos establecimientos y genere una cultura de la anticipación que se haga cargo de los tiempos que requieren los diversos procesos, tanto en las escuelas como en el nivel intermedio.
- Este soporte debiese asegurar condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales que estén al servicio de lo educativo y pedagógico, planificando de manera integrada y articulándose con los equipos directivos en relación a los recursos pedagógicos. Lo anterior en el marco de gestionar condiciones materiales para que una educación de calidad sea realizable en los establecimientos.
- Se levanta la necesidad de diagnosticar, en relación a la situación actual de los soportes logísticos: a) La existencia de una mala percepción compartida por parte de los diferentes actores de la comunidad educativa, en relación a la oportunidad y eficacia de la provisión de recursos y servicios; b) La cantidad de tiempo y recursos que lo logístico le quita a los directivos de establecimiento.
- Se plantea que este soporte estándar provea soluciones contextualizadas, diferenciando realidades de establecimientos rurales y urbanos en relación a oferta para adquisiciones y compras. Para ello se considera fundamental lograr distinguir tipos de soporte en función de necesidades educativas de jardines infantiles, establecimientos TP, entre otros.
- Debiese enfocarse también a lo extra curricular: talleres extra escolares, salidas pedagógicas, entre otros, a fin de tener todos los insumos necesarios. Se considera un elemento clave -además de la infraestructura, materiales y equipamientos-, el transporte, sobre todo en zonas de mayor complejidad y dispersión geográfica.
- Se plantea la expectativa de un soporte logístico amigable, es decir, que conviva adecuada y complementariamente a otras unidades de soporte en educación.

## 8. Administración financiera y de recursos humanos

*Definición Propuesta:* Los líderes locales y sus equipos definen prioridades, planifican y administran el presupuesto de acuerdo al Plan Estratégico y Educativo del Servicio Local y los Proyectos Educativos institucionales de los establecimientos, distribuyendo los recursos con criterio de equidad. Los líderes gestionan y apoyan sistemáticamente la obtención de recursos, asegurando y monitoreando que estos están alineados y responden a criterios pedagógicos.

Respecto del área y de la definición en cuestión:

- Esta área se menciona como uno de los pilares fundamentales de soporte a lo educativo, en dos niveles: 1) Un nivel intermedio de gestión, 2) Un nivel local de gestión en la escuela.
- Hay un alto nivel de acuerdo entre los participantes en que el servicio local o nivel intermedio debiera proveer orientaciones estratégicas para lo operativo, pero la decisión del día a día de la gestión debiese estar radicada en los establecimientos. El servicio local, en este contexto, debiese proveer apoyo en relación a: a) la adquisición y compras de grandes volúmenes, b) la preparación de la ejecución presupuestaria y el control de la gestión, c) levantamiento de proyectos y d) bancos de datos de recursos humanos.
- En función de generar una articulación virtuosa entre ambos niveles, escuela y nivel intermedio, se levanta la idea de que dichos temas se planifiquen desde el nivel intermedio, con el debido acceso de información a los directivos de establecimientos. Surge como necesidad que las y los directivos formen parte de las decisiones de contenido del presupuesto, pero los aspectos técnicos sean provistos y sugeridos desde el nivel intermedio.
- Se menciona la administración financiera como parte de las funciones de los sostenedores, de la mano con un manejo de recursos más acotado por parte de los establecimientos, pero con un mayor nivel de autonomía y poder de decisión que en la actualidad.
- Respecto al ámbito específico de las licencias y reemplazo de recursos humanos, se menciona la expectativa o necesidad de que exista un área de gestión de recursos humanos que facilite los reemplazos de docentes, garantizando la calidad educativa.
- En la reflexión por la distribución de recursos a nivel local emerge la necesidad de que el criterio de la equidad a nivel territorial sea instalado desde el nivel intermedio a través del plan estratégico de desarrollo, a fin de avanzar hacia la superación de lógicas de competencia entre establecimientos. Para conjugar la equidad se deben tener en cuenta, junto a factores económicos, factores culturales, territoriales e identitarios de las escuelas. En este sentido, se levanta la reflexión respecto de si la equidad debiese tener más bien que ver con la garantía de ciertos mínimos, asignando volúmenes y recursos en función de ciertas condiciones mínimas a garantizar en las escuelas.

## 9. Gestión de calidad, evaluación y transparencia del SLE

*Definición Propuesta: Los líderes del servicio local desarrollan sentido de equipo y responsabilidad, promoviendo una cultura de trabajo orientada a la calidad y rigurosidad de sus procesos. Para esto desarrollan sistemas de mejora continua y de rendición de cuentas, garantizando transparencia y probidad en los procesos y uso de recursos.*

Respecto del área y de la definición en cuestión, las siguientes son las principales opiniones y acuerdos de los participantes:

- Frente la coexistencia de definiciones respecto de la calidad, dadas por diversas instituciones rectoras de lo educativo de nivel central (Agencia, Superintendencia y MINEDUC), se debiese avanzar hacia unificar criterios de calidad para los futuros SLE, definiendo con claridad lo que se entenderá por gestión de calidad, evaluación y transparencia.
- En la definición propuesta, la referencia *una cultura de trabajo orientada a la calidad y rigurosidad de sus procesos* debe asumir a la comprensión de que los procesos que se desarrollan al interior de toda institución educativa se enfocan hacia asegurar o fortalecer el aprendizaje del estudiante, y que sea éste el propósito y parámetro. Luego, el medio para conseguirlo sería la calidad de los procesos, y no un fin en sí mismo.
- Asimismo, se enfatiza que se debe promover un sentido de equipo y responsabilidad colectiva que promueva una cultura de trabajo orientada a la calidad.
- El tema debe ser provisto desde matrices ético-políticas que garanticen la participación de actores, y la provisión de información fluida hacia y desde las comunidades educativas en el territorio.
- Respecto de la rendición de cuentas, se reflexiona sobre la necesidad de clarificar el sentido y de transitar desde un enfoque punitivo hacia espacios de diálogo y apertura democrática con los actores del territorio.



# Reflexiones finales

Tanto el seminario como los talleres, en sus dos versiones, respondieron a los objetivos planteados. Por parte de las y los asistentes a ambas versiones, la evaluación fue positiva<sup>4</sup>. Por parte del equipo responsable, los comentarios y acuerdos surgidos formaron parte de una serie de diagnósticos levantados durante la primera fase del proceso y contribuyeron a nutrir los elementos claves del Marco de Actuación.

A partir del trabajo desarrollado en los talleres de Valparaíso y Santiago, se procedió a reorganizar en contenido y forma las áreas o dimensiones claves del Marco de Actuación, realizando mejoras específicas en relación a aquellos temas que se configurarían como áreas transversales en dicha actuación esperada.

Eventos masivos como el Seminario Internacional , junto a talleres de análisis y profundización de productos centrales para la gestión político-técnica de la nueva institucionalidad, abren la puerta al diálogo democrático entre personas con diferentes enfoques sobre la educación, provenientes de distintas áreas del quehacer educativo. Con ello se pretende contribuir a crear cimientos para una alianza permanente entre el Consorcio LIDERES EDUCATIVOS y actores clave de los territorios y las escuelas. En este sentido, el Centro corrobora la misión de articular sentido y conocimientos desde las políticas hacia los territorios, levantando necesidades y recogiendo alertas para la construcción de productos y servicios pertinentes a las distintas realidades en el ámbito del liderazgo educativo en el marco de la reforma en curso.

## Ficha técnica

### Seminario

**“Liderazgos para una Nueva Educación Pública. Fortaleciendo la Escuela desde el Territorio”.**

Valparaíso, 2 de agosto de 2016, de 9.30 a 14 horas: 281 asistentes registrados.  
Santiago, 4 de agosto de 2016, de 9.30 a 14 horas: 391 asistentes registrados.

### Talleres de Análisis de los aspectos centrales del Marco de Actuación del Buen Sostenedor Público.

Valparaíso, 2 de agosto de 2016, de 15.00 a 17.30 horas: 34 participantes.  
Santiago, 4 de agosto de 2016, de 15.00 a 17.30 horas: 48 participantes.

**Nota Técnica N°4**  
**Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y**  
**Redes Escolares**

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y Álvaro González, con Sergio Galdames  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red

# Resumen

En esta nota técnica se presentan cinco experiencias de sistemas escolares que han desarrollado políticas e iniciativas de liderazgo sistémico y redes escolares: Bélgica (Comunidad Flamenca), Escocia, Australia (Estado de Victoria), Austria e Inglaterra. Al igual que en Chile, en algunos de estos casos la política de redes escolares es reciente y las estrategias de liderazgo sistémico se encuentran en su etapa inicial de implementación, enfatizando espacios de formación de directores. El desarrollo del liderazgo sistémico, en estos casos, es entendido como una capacidad que permite movilizar una reforma a gran escala.

# Introducción

La mayoría de los países en la actualidad se encuentran implementando reformas a sus sistemas escolares (Barber & Mourshed, 2007; Sahlberg, 2006; Scott, Posner, Martin, & Guzmán, 2015). Estas reformas tradicionalmente se han focalizado en el aula, tomando como agente clave al profesor. Sin embargo, en los últimos años las reformas han ampliado su mirada, integrando elementos organizacionales y macro organizacionales, en los esfuerzos de mejorar las condiciones para el trabajo de los docentes y, con ello, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que, en los últimos años, distintos sistemas educativos han relevado el trabajo colaborativo y en red como una estrategia central para el mejoramiento escolar (Muijs, 2010; Wohlstetter, Malloy, Chau, & Polhemus, 2003).

Consecuentemente, en la actualidad existe un creciente interés en el estudio de redes de colaboración dentro y fuera de la escuela (Katz & Earl, 2010; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010; Muijs, West, & Ainscow, 2010; Scanlan, Kim, Burns, & Vuilleumier, 2016). Las redes escolares contribuyen al mejoramiento escolar a través del fortalecimiento de la colaboración, el intercambio de prácticas y el desarrollo profesional docente y directivo (Ainscow, Muijs, & West, 2006; Chapman & Muijs, 2013), además de promover un proceso de cambio y reforma desde abajo (Boylan, 2016). De este modo, el trabajo en red puede ser considerado un imperativo para la mayoría de los sistemas educativos embarcados en el actual escenario de reformas (Feys & Devos, 2015).

El sistema escolar chileno ha hecho eco de esta tendencia de reforma educativa, buscando promover y potenciar la colaboración entre diferentes actores, especialmente líderes educativos. Esto implica un cambio cultural sumamente complejo, dado el contexto socioeducativo que ha primado en los últimos 30 años basado en el supuesto que la competencia por matrícula sería el motor de la mejora.

Una iniciativa impulsada por el Ministerio de Educación para generar este cambio cultural ha sido el desarrollo de la estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar (MINEDUC, 2016). Esta estrategia busca fortalecer un trabajo colaborativo y de reflexión colectiva que permita, entre otras, generar y transferir buenas prácticas, y analizar procesos y trayectorias de mejoramiento escolar entre directivos escolares.

En este contexto, se reconoce la emergencia de un liderazgo escolar extendido, que va más allá de los límites de una organización escolar, y que en la literatura se conoce como Liderazgo Sistémico (Hopkins, 2009; Hopkins & Higham, 2007). El término liderazgo sistémico es uno de los conceptos más recientes de la literatura sobre liderazgo educativo, y usualmente se asocia a iniciativas de aprendizaje en red, la creación de espacios de colaboración, y la construcción de comunidades de aprendizaje (Boylan, 2016; Townsend, 2015).

Esta nota técnica sintetiza cinco experiencias internacionales donde se han desarrollado capacidades de liderazgo educativo, para y a través de redes escolares, con una orientación sistémica.

# Liderando la mejora a través de redes escolares

## Redes escolares:

La evidencia señala que el trabajo en las redes inter-escolares es especialmente provechoso cuando las escuelas que participan en ellas poseen estructuras horizontales y una alta distribución de poder (Scanlan et al., 2016). Usualmente en estas escuelas se observa una cultura de colaboración y toma de decisiones en conjunto. Por lo tanto, son más permeables a transferir estas capacidades en iniciativas inter-escolares.

Luego de una revisión extensiva de la literatura internacional sobre redes inter-escolares, Townsend (2015) identifica las principales características y beneficios de estas iniciativas:

1. Las redes permiten el intercambio de conocimientos, usualmente a través de la indagación.
2. Permite que los profesionales implementen su desarrollo profesional basado en sus necesidades.
3. Al liderar sus procesos de desarrollo profesional, los miembros de la red transforman las lógicas de poder con organizaciones externas (por ejemplo, las universidades).
4. El trabajo colaborativo tiende a tener un impacto mayor en la transformación de las propias prácticas pedagógicas y profesionales, como también a nivel organizacional.
5. Si bien el trabajo en redes es en general provechoso, la evidencia señala que es difícil de lograr, requiriendo esfuerzos importantes de sus miembros.
6. El mejoramiento escolar está estrechamente relacionado con la cantidad de recursos que se otorgue al trabajo en redes.

El trabajo en red, intenta romper con la tradición histórica de trabajo aislado a nivel 'profesional' (profesor aula) y a nivel organizacional (escuela). A pesar que existe una serie de variables interviniendo en el trabajo en red (por ejemplo, el rol de los profesores, recursos, políticas públicas, etc.), en los últimos años ha crecido el interés por el trabajo de los líderes de estos espacios. En específico, la investigación ha explorado como los directores y directoras son capaces de generar las condiciones para que estas redes inter-escolares se implementen y mantengan (Diaz-Gibson, Cívís Zaragoza, Daly, Longás Mayayo, & Riera Romani, 2016; Moolenaar et al., 2010; Scanlan et al., 2016).

## Liderazgo Sistémico:

La figura del Líder Sistémico es usada principalmente para identificar a la persona que lidera una comunidad más allá de la propia escuela, usualmente un director o directora que ejerce influencia en otros establecimientos (Hopkins, 2009; Hopkins & Higham, 2007). Simon (2015) define al líder sistémico como un director o directora que extiende sus atribuciones y trabaja por el éxito de otros estudiantes. Esta conceptualización es flexible y en muchos sistemas también se reconocen como líderes sistémicos a otros profesionales como subdirectores y docentes líderes.

Esta atención sobre el rol de los líderes sistémicos se ha reforzado a la luz de lo desafiante que resulta iniciar y mantener una red entre establecimientos (Diaz-Gibson et al., 2016). Los estudios son claros en señalar que el hecho de reunir personas en un lugar y en un tiempo determinado para ejecutar una tarea específica no es suficiente para desarrollar una red escolar (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Por ello, resulta fundamental desarrollar las capacidades de las personas encargadas de liderar la red para promover no sólo la instalación de trabajo colaborativo, sino también la sostenibilidad de trabajo colaborativo en el tiempo y la aplicación de los aprendizajes dentro de cada establecimiento (Chapman & Fullan, 2007; Hadfield, 2007; Hadfield & Chapman, 2009).

Si bien la investigación es rica y creciente en estudios y experiencias en liderazgo sistémico, no es fácil encontrar sistematizaciones claras sobre cuáles son las acciones claves que los líderes sistémicos realizan para la construcción, mantención y mejora de las redes escolares. Por ello resulta relevante desarrollar una revisión de experiencias internacionales de liderazgo sistémico que permita aprovechar las lecciones aprendidas en otros contextos para fortalecer el liderazgo de las Redes de Mejoramiento Escolar en nuestro país.

# Experiencias internacionales de liderazgo sistémico y redes escolares

A continuación, se presenta un resumen de la revisión de experiencias internacionales de sistemas escolares que han desarrollado capacidades de liderazgo sistémico en contextos de aprendizaje en red. Esta revisión considera dos fuentes: literatura especializada (libros, artículos y reportes) sobre liderazgo y líderes sistémicos; y documentos oficiales y reportes de sistemas escolares que versan sobre liderazgo educativo en general, y liderazgo sistémico en particular.

La revisión consideró 10 experiencias internacionales de sistemas escolares. La selección de sistemas escolares fue influenciada por el reporte publicado por la OCDE sobre estudios de caso de liderazgo de sistema (Pont, Nusche, & Hopkins, 2008). Este reporte identifica países y regiones con experiencias relevantes en liderazgo educativo con una orientación sistémica.

Por los límites de extensión de esta nota técnica, hemos seleccionado cinco experiencias que ofrecen ejemplos relevantes sobre liderazgo inter-escolar o sistémico, en el contexto de la instalación de redes escolares:

## Ejemplos de liderazgo sistémico en esta nota

1. Bélgica (Comunidad Flamenca)
2. Escocia
3. Australia (Estado de Victoria)
4. Austria
5. Inglaterra

## 1. Bélgica (Comunidad Flamenca)

*La Comunidad Flamenca presenta un sistema educativo de provisión mixta, que enfatiza la autonomía y la competencia entre establecimientos. En las últimas dos décadas han instalado políticas masivas de trabajo en redes, aunque éstas se han enfocado en mejorar la eficiencia en el uso de recursos más que en procesos de enseñanza y aprendizaje. Recientemente, se ha designado a un director como el coordinador de estas redes, sin embargo, uno de los desafíos principales es la falta de preparación de estos líderes para asumir dicho rol.*

Bélgica es un país al oeste de Europa, con una población cercana a los 11 millones. Es un país multi-cultural y multi-lingüístico, con alta influencia holandesa, francesa y alemana, a consecuencia de sus límites territoriales con estos países. Está organizado en tres grandes regiones, asociadas generalmente a tres comunidades y tres lenguas: Flanders (Flamenco – Holandesa), Wallon (Francesa- Alemana) y Capital (Francesa). Dentro de cada región hay subdivisiones en provincias y dentro de cada provincia están las municipalidades, que actúan como la autoridad local (sostenedor) de educación.

La Comunidad Flamenca (Flanders), es la región al norte de Bélgica, su lengua común es la holandesa y tiene una población aproximada de 6.5 millones, con aproximadamente 3.600 escuelas. Administrativamente, su educación pública tiene una provisión mixta, organizada en 3 tipos de establecimientos, que en todos los casos presentan una amplia autonomía para la toma de decisiones:

- Escuelas particulares subvencionadas: 69% de los estudiantes y vinculadas generalmente con la Iglesia Católica.
- Escuelas comunitarias: 14% de los estudiantes, gobernadas por juntas escolares.
- Escuelas públicas subvencionadas: 17% de los estudiantes, gobernadas por las autoridades locales.

Similar a lo que ocurre en Chile, la subvención se paga al estudiante, independiente de la escuela en la que esté, por lo que los distintos tipos de establecimientos compiten entre sí para aumentar su matrícula. Esta subvención, sin embargo, se paga sólo por matrícula y no incide la asistencia como el caso chileno. Así, tal como lo señalan Feys y Devos (2015), el sistema flamenco se caracteriza por autonomía, elección y competencia.

Respecto al rol de los líderes escolares, Day, Møller, Nusche y Pont (2007) indican que uno de los temas críticos del sistema flamenco es la falta de rigurosidad y formalidad en el reclutamiento y selección de directores. Al parecer el rol no es atractivo considerando las recompensas y responsabilidades, a pesar de ser reconocido por poseer un gran nivel de autonomía y flexibilidad. Además, el trabajo de los directores es controlado por las juntas escolares o autoridades locales, incluyendo su contratación, responsabilidad y tareas.

Es en este contexto que, desde el año 1999 para la educación media y 2004 para la educación básica, al Ministerio de Educación dictaminó el trabajo en redes escolares. Si bien la participación es voluntaria, ser parte de la red significa acceso a recursos extras por parte del gobierno, lo cual fue un aliciente importante en este proceso (Feys & Devos, 2015). Al año 2007 casi la totalidad de las escuelas flamencas eran participes de alguna de las 585 redes, con un promedio de 8 escuelas en cada red.

El objetivo principal del trabajo en redes es que las escuelas puedan intercambiar recursos y conocimientos, buscando el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. De este modo, la estrategia de trabajo colaborativo en redes intenta romper con la dinámica de competencia y aislamiento entre establecimientos.

Si bien cada red disfruta de cierto nivel de autonomía, el gobierno requiere que los establecimientos que participen de ella aborden ciertos temas. Por ejemplo, se solicita que lleguen a acuerdos sobre la provisión de educación en el territorio, orientación y apoyo a los estudiantes, contratación de personal, uso de recursos materiales, financieros y tecnológicos, mejoramiento de la infraestructura, y el desarrollo de alianzas con establecimientos fuera de la red.

Feys y Devos (2015) estudiaron la influencia de los incentivos del gobierno en la conformación de las redes en la región flamenca. Sus hallazgos ilustran como cambiaron las motivaciones de las redes luego de seis años de trabajo. A continuación se presentan como éstos fueron jerárquicamente ordenados por la mayoría de los participantes:

Motivaciones para trabajar en red al primer año	Motivaciones para trabajar en red al sexto año
1. Evitar aislamiento	1. Apoyar y ser apoyado por otros directores
2. Recibir incentivos	2. Crear una visión estratégica para toda la región
3. Presión por la junta escolar	3.- Beneficiar a todos los miembros
4. Lograr seguridad laboral	4. Aumentar las perspectivas escolares
5. Integrar innovaciones	5. Poseer un sentimiento de obligatoriedad
	6. Recibir incentivos

Los autores señalan que, si bien existe un fortalecimiento de las redes con el tiempo, el incentivo por los recursos (como una motivación principal) dificulta la construcción de sentido en la comunidad. Por ejemplo, muchos establecimientos participan para no perderse las oportunidades que otros están accediendo, más que para buscar el mejoramiento local o territorial. Uno de los obstáculos más frecuentes es la falta de metas comunes.

En el año 2005, el gobierno realizó una evaluación sobre el trabajo de estas iniciativas. Entre los principales beneficios se señalan: la posibilidad de cooperar con otros, crear una visión común, crear una política de cuidado común y una mejor distribución de tareas dentro de las escuelas. Entre las deficiencias los participantes señalan que el trabajo en la red no ha tenido impacto en el personal de las escuelas, y más importante aún, ningún impacto evidente en los estudiantes. Además, los directores indican que el trabajo en la red ha significado una sobrecarga de trabajo administrativo.

Luego de esta evaluación el gobierno realizó modificaciones a la iniciativa, integrando más recursos y posicionando a un director como coordinador formal de la red (sacándolo de la escuela). Sin embargo, una de las falencias de esta iniciativa es la falta de formación en liderazgo, no solo a nivel de redes, sino también en el desarrollo profesional en general de líderes escolares (Day et al., 2007). Adicionalmente, Feys and Devos (2015) argumentan que la posición de coordinador de la red es muy poco atractiva; los mismos coordinadores se sienten subvalorados y mal pagados. Los autores identificaron que sólo en algunos casos el coordinador tiene autoridad y responsabilidades reales, ya que en muchas ocasiones es un título simbólico.

La necesidad de mejorar las capacidades de liderazgo en directores, especialmente sobre quienes asumen como coordinadores de red, resulta fundamental para las políticas que fomentan e incentivan la colaboración entre establecimientos.

## 2. Escocia

*Escocia presenta un énfasis reciente por desarrollar líderes sistémicos que colaboren desde una mirada amplia al mejoramiento del sistema. El programa líderes sistémicos es implementado por el "The Scottish Center for Educational Leadership" (SCEL) en colaboración con universidades y el Ministerio de Educación de Escocia con el objetivo de preparar directores con experiencia para que puedan tener un impacto en el sistema educativo.*

Escocia es uno de los 4 países miembros del Reino Unido, y tiene una población de aproximadamente 5 millones, las cuales están concentradas en las grandes ciudades del país, especialmente en Glasgow (1.2 millones) y Edimburgo (500.000). La mayoría de su población es blanca, con una pequeña pero creciente migración asiática (pakistaní e India). Su sistema educativo es regulado por las autoridades escocesas y no es parte de las políticas educativas del Reino Unido. Tiene un Currículo nacional (Curriculum for Excellence) que regula la educación pre-básica, básica y media. Tiene una provisión mixta, representada por una mayoría de escuelas públicas y una participación menor de escuelas privadas.

El sistema educativo está dirigido por el 'General Teaching Council' o GTC, quienes además de definir el currículo, definen los estándares de actuación y desempeño de docentes y directivos. Los estándares de liderazgo o 'Estándares para el Liderazgo y la Administración' (ELA) fueron creados el año 2005 (construyendo sobre la previa versión de los 'Standards for Headship in Scotland' creados en el año 1998) e integran los principios y prácticas claves para sustentabilidad del liderazgo efectivo en las escuelas escocesas y son al mismo tiempo una herramienta de desarrollo de carrera, desarrollo profesional y marcos orientadores de actuación (GTC Scotland, 2012).

Los ELA están organizados en 5 dimensiones interrelacionadas:

1	2	3	4	5
Valores profesionales y compromiso personal (Justicia social, Integridad, Confianza y respeto, Compromiso profesional)	Conocimiento profesional y comprensión	Habilidades y capacidades profesionales	Acciones Profesionales	Visión Estratégica

Desde el año 2006, el gobierno escocés ha presentado señales sobre la relevancia del trabajo colaborativo entre escuelas. Si bien, el espíritu de estas iniciativas estuvo puesto en la identificación y desarrollo de profesores para que pudieran convertirse en futuros directores, las autoridades locales (sostenedores) incentivaron los espacios de colaboración inter-escolar, influenciando una transformación del sistema.

En este contexto el año 2014 fue formada el 'The Scottish Center for Educational Leadership' (SCEL) con la misión de fortalecer el liderazgo escolar en coherencia con los marcos orientadores del sistema educativo escocés. Es así como, SCEL tiene su propio marco de acción llamado 'Framework for Educational Leadership', el cual se construye sobre los principios de los ELA. Una de las contribuciones más relevante del SCEL es el diseño de los marcos orientadores para la certificación de directores que son la base de las certificaciones de directores en Escocia desde el 2015 y contiene 6 focos:

1	2	3	4	5	6
Liderazgo docente	Liderazgo medio	Liderazgo escolar	Liderazgo sistémico	Respaldo	Investigación

Los primeros 4 focos siguen una lógica incremental de responsabilidades que va desde el rol del profesor hasta el director. El cuarto foco se centra en la tarea del director que va más allá de su propia escuela, incluyendo otros directores y líderes de diversas organizaciones. Algunas de las características del líder sistémico de acuerdo a SCEL son las siguientes:

1. Les importa el éxito de otras organizaciones más allá de su propia escuela.
2. Entienden el vínculo entre la calidad de la educación y el futuro bienestar del mundo.
3. Tienen un rol importante en apoyar el desarrollo profesional de otros líderes y asesorar el análisis institucional en otras escuelas.
4. Están acostumbrados a la autoevaluación personal.
5. Trabajan en cercanía con otros líderes para analizar sus prácticas y evaluar su impacto.
6. Usan referencias nacionales e internacionales, como datos e información para analizar y enriquecer sus prácticas.
7. Son capaces de identificar los elementos clave que hacen a un sistema exitoso y las prácticas (intervenciones) que pueden realizar para mejorarlo.

La formación de los líderes sistémicos es el máximo nivel de preparación que un líder educativo puede alcanzar en Escocia. El programa nace en base a las recomendaciones del reporte 'Teaching Scotland Future' (Donaldson, 2011) que señalo la necesidad de contar con más posibilidades de contribución al sistema educativo escocés para directores con experiencia.

Como lo señala el reporte 'Logrando los estándares para la dirección' (Executive, 2006), los profesores que desean convertirse en directores, tienen que mostrar evidencia de que han desarrollado sus capacidades de liderazgo en articulación con los ELA. Para esto deben diseñar e implementar un plan de acción que demuestre sus capacidades de liderar. Muchas de estas acciones están vinculadas al trabajo en redes locales, liderando a grupos de profesores en alguna tarea en particular (por ejemplo, mejoramiento en matemáticas). Por lo tanto, el liderazgo sistémico se aleja de un rol solo del director,

caracterizándose como una práctica compartida por los líderes de la comunidad educativa.

Esto se realiza a través de una iniciativa llamada 'Fellowship Programme'. Al terminar la preparación, los líderes son reconocidos como 'SCEL Fellows' y pueden colaborar en la implementación de estrategias de fortalecimiento de liderazgo sistémico en Escocia. El SCEL busca candidatos que tenga al menos 5 años de experiencia en el sistema como directores u otros puestos de liderazgo, y que hayan demostrado participación en iniciativas de mejoramiento más allá de su propia escuela. Se espera que los 'SCEL Fellows' se conviertan en un referente del mejoramiento escolar en Escocia, y que con su experticia puedan identificar como movilizar las transformaciones del sistema educativo.

El programa se articula en un currículo con principios de liderazgo sistémico:

1. Cualidades, disposiciones y atributos de los líderes altamente efectivos.
2. Creando escuelas innovadoras.
3. Rediseño estratégico/transformacional escolar.
4. Liderazgo para el aprendizaje y enseñanza, centrado en aumentar logro y cerrar las brechas.
5. Liderazgo para redes colaborativas.
6. Prácticas de liderazgo para la equidad en escuelas escocesas.

El programa se organiza en distintas actividades que se realizan durante 11 meses, la cohorte numero 3 comenzó su preparación a mediados de abril del 2016. Este programa tiene un financiamiento mixto entre el participante y SCEL. Además, la autoridad local (sostenedor) debe contribuir con el tiempo que el director invertirá en actividades académicas.

### 3. Australia (Estado de Victoria)

*El contexto del Estado de Victoria es de gran descentralización, por un alto protagonismo de las escuelas, donde el rol de las autoridades regionales es secundario. Aquí los esfuerzos han estado puestos en el fortalecimiento de la figura del director, especialmente a través de iniciativas de desarrollo profesional. Todos los directores están organizados en redes donde abordan temas específicos, teniendo grandes atribuciones y responsabilidades.*

Australia es uno de los países más grandes del mundo con una superficie de 7,692,024 km<sup>2</sup> y una población de aproximadamente de 24 millones. Actualmente lidera los principales rankings del mundo en calidad de vida, salud, educación y derechos civiles, y presenta una gran diversidad cultural, con una población integrada principalmente por migrantes.

El país está organizado como una monarquía parlamentaria federal constituyente, reconociendo el rol soberano de la Reina Elizabeth II, pero con un gobierno local liderado por un primer ministro. Además, Australia está compuesta por seis estados, cada uno con un parlamento local, y un organismo encargado de administrar la educación a nivel estatal.

Victoria es el Estado más pequeño del país, pero también es el que presenta mayor densidad poblacional. La educación en Victoria es administrada por el Departamento de Educación y Entrenamiento (DET) para los niveles de educación básica, media y superior. La educación escolar es mayoritariamente pública, aunque hay una presencia relevante (35%) de escuelas privadas usualmente vinculadas a la Iglesia Católica. Adicionalmente, existe un currículo único que debe implementarse en escuelas públicas y privadas.

Al 2007, existían 1594 escuelas públicas y 701 privadas en Victoria, que entregaban educación a cerca de 850.000 estudiantes, divididas en 9 regiones administrativas. El sistema escolar está bajo continua evaluación a través de pruebas estandarizadas (NAPLAN), además de evaluación internacionales como PISA.

Victoria presenta un sistema altamente descentralizado, donde muchas de las decisiones son tomadas a nivel local por los directores y sus equipos directivos. Como lo señala Matthews, Moorman, y Nusche (2008), en los últimos años se ha potenciado el trabajo entre escuelas como estrategia estatal, la cual recae principalmente en el trabajo de directores y subdirectores, quienes gozan de los altos niveles de autonomía.

Con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, en 2003 se lanzó una reforma estatal llamada 'Modelo para Gobernar las Escuelas', el cual puso un énfasis importante en liderazgo educativo y en el rol de los directores. Algunas de las

estrategias focalizadas en el liderazgo de los directores fueron las siguientes:

1. Mejorar la selección de directores.
2. Establecer programas de mentorías para directores nóveles.
3. Desarrollar un sistema de evaluación de directores.
4. Instalar un programa para acelerar la formación de futuros directores.
5. Instalar un programa para directores de alto desempeño.
6. Crear oficinas que apoyen el trabajo de redes de escuelas pequeñas.

Adicionalmente, y en concordancia con el Marco para Gobernar las Escuelas, se desarrolló un marco de acción para el liderazgo educativo llamado 'Marco para el Desarrollo del Aprendizaje para Líderes Escolares'. Este marco de acción se fundamenta en los principios del liderazgo educativo identificados por Sergiovanni (1984) y es el ancla conceptual de las iniciativas en liderazgo educativo del estado. En éste se indican las capacidades que un líder educativo debe poseer, identificando distintas etapas de desarrollo que van desde el nivel 1 (principiante) al nivel 5 (experto). Es en este marco donde el trabajo colaborativo entre escuelas y con otras organizaciones tiene su sustento, señalando que una de las capacidades claves del liderazgo educativo es sostener alianzas y redes de trabajo.

Complementariamente a estos marcos, se desplegó una extensa estrategia general de mejoramiento escolar basada en principios de efectividad escolar y acompañada de cambios estructurales que potenciaron la comunicación y discusión continua entre directores sobre temas pedagógicos. En este contexto, se lanzó una iniciativa que creó 64 redes escolares (aproximadamente 25 establecimientos por red) agrupando al director, subdirector y un docente líder de cada establecimiento.

Cada red es dirigida por un director (usualmente por dos años), quien trabaja en contacto directo con equipos regionales. El rol de los equipos regionales está vinculado principalmente al monitoreo del logro de los objetivos propuestos por cada red. Con la consolidación del trabajo de las redes, los temas se han ido movilizandoy focalizando en las estrategias pedagógicas del aula. Asimismo, las redes son las responsables de identificar e implementar los programas de desarrollo profesional para los docentes, cuidando la coherencia de éstos con sus necesidades particulares.

Otra característica relevante de estas redes, es que facilita el contacto y las alianzas entre los directores, los cuales han usado esta plataforma para la creación de otras estructuras sistémicas particulares llamadas 'racimos' o 'clúster', que abordan temas más específicos y focalizados en el aprendizaje entre directores pares. En un estudio que analizó el trabajo de directores en establecimientos de alto desempeño en Victoria indica que los principales espacios de desarrollo profesional identificados por los directores son el trabajo directo en las redes (Jacobson et al., 2005).

Aunque la estrategia en Victoria se centra en el fortalecimiento de las capacidades de los directores, se hace un reconocimiento explícito por la relevancia del liderazgo en todos los niveles, especialmente en los docentes. Este reconocimiento se traduce concretamente en preparar a docentes para que sean futuros directores, más que en potenciar liderazgo docente. De este modo, las redes han contribuido a promover iniciativas de desarrollo profesional de futuros y actuales líderes.

Un eje central en estas iniciativas fue la creación en el año 2009, del 'Instituto Bastow' para el liderazgo Educativo. Este instituto se concentra en las iniciativas de formación de líderes en distintos niveles del sistema escolar, entregando una extensa oferta de programas de desarrollo profesional (más de 30), tanto a docentes como directivos. Uno de sus focos está puesto en líderes sistémicos definiéndolos como 'directores que están dispuestos y son capaces de trabajar en todo el sistema, apoyando el desarrollo no sólo de su escuela sino también de otras'. De acuerdo con el instituto, estos directores actúan con una alta responsabilidad por el bienestar de todos los estudiantes. Uno de los programas centrado específicamente en este grupo de directores se denomina 'WISE'. Este programa se centra en 'directores de redes y expertos en educación', se implementa durante 8 meses a través de sesiones y talleres, y construye su currículo bajo las siguientes ideas:

1. Comprender qué es y por qué es importante el liderazgo sistémico.
2. Desarrollar la capacidad profesional para dirigir redes basados en evidencias.
3. Desarrollar la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar iniciativas de mejoramiento escolar.
4. Desarrollar las capacidades para identificar espacios de desarrollo profesional en docentes y directivos.
5. Desarrollar la capacidad para trabajar en situaciones inusuales y poco estructuradas.

Si bien este programa profundiza en estrategias para fortalecer las capacidades de los líderes escolares en el contexto del trabajo en redes de colaborativas aún no existen estudios sobre el impacto de su implementación.

## 4. Austria

*Austria ha mostrado resultados educativos de alto nivel históricamente, por lo que su desafío se sostiene en el paso de lo bueno a lo excelente. Los esfuerzos por desarrollar liderazgo sistémico apuntan principalmente en la necesidad de mejorar el liderazgo de los directores, en un contexto de reformas educativas y de creciente autonomía escolar. Esto se realiza principalmente con la creación de un centro de liderazgo llamado la Academia, que implementa programas de desarrollo profesional para directores que incentivan el trabajo en redes de colaboración entre ellos.*

Austria es un país ubicado en Europa Central que colinda con múltiples países incluyendo Alemania, Italia, República Checa y Suiza. Tiene una población de 8.6 millones de habitantes en una superficie de no más 83 km<sup>2</sup>. Actualmente, Austria está organizada bajo un parlamento federal, compuesta por nueve estados autónomos, los cuales están subdivididos en distritos, y éstos a su vez agrupan un número variable de municipalidades. Además, existen ciudades autónomas que cuentan con poderes administrativos de distrito y municipales.

La educación pública es administrada por los estados, siendo gratuita y obligatoria a nivel de enseñanza básica (seis años) y media (tres años). El sistema escolar atiende a aproximadamente 800.000 estudiantes que asisten principalmente a escuelas y liceos estatales. Existe una participación menor en el sistema escolar del sector privado (10%), usualmente vinculado a la Iglesia Católica. En el paso de la educación básica a la educación media los estudiantes se dividen en establecimientos de orientación académica y técnica, decidiendo así su ruta a la educación superior.

De acuerdo a lo señalado por Stoll, Moorman, y Rahm (2008) el sistema educativo es altamente consultivo. Si bien las decisiones finales sobre la organización del sistema son tomadas a nivel estatal, es usual que se discutan no solo a nivel distrital y municipal, sino también con las escuelas, directivos, docentes, apoderados y estudiantes. En muchas decisiones, también es consultado el gobierno federal.

Respecto del rol de los directores, éste ha sido poco explorado y la formación o certificación previa al cargo no es necesaria. Sin embargo, una vez en el cargo, es obligatorio tomar un programa de administración educativa dentro de los cuatro primeros años de su contrato, si es que el director desea renovar por otro periodo. El currículo y las metodologías de estos programas son diversos dependiendo del distrito. Paralelamente, el marco de actuación de los directores se ha modificado en los últimos años, de tal forma que se reconozca el rol pedagógico del director, mientras que sus atribuciones respecto de su presupuesto y personal han disminuido.

En vista a las demandas que presenta este contexto, es que el Ministerio de Educación federal crea la Academia de Liderazgo, con el objetivo de preparar a líderes escolares para liderar y mantener cambios sistémicos en sus establecimientos. La creación de la Academia responde a la necesidad de desarrollar las capacidades en los directores para navegar dentro de las reformas del sistema educativo austriaco. Considerando esto, las primeras iniciativas de la Academia no solo integraron a directores, sino también supervisores de múltiples niveles, autoridades locales y otros líderes relevantes del sistema escolar. La academia presenta dos objetivos principales. Por un lado, prepara a los líderes escolares para que puedan comprender y utilizar las herramientas del sistema público con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, su objetivo más ambicioso pasa por formar suficientes líderes (masa crítica), que pueden dirigir transformaciones estructurales al sistema educativo. Cada año la Academia forma alrededor de 300 personas. El costo del programa es de aproximadamente 1.400.000 pesos por participante, lo cual es cancelado por el Ministerio de Educación e implementado por diversas universidades.

El currículo de formación de líderes está inspirado en principios como la construcción de visión, trabajo en equipo, y foco en lo pedagógico, entre otros. Así, la propuesta de formación está organizada en cuatro 'Foros' o módulos.

1er foro	2do foro	3er foro	4to foro
Centrado en la estructura, organización y filosofía de la Academia	Centrado en la definición de los proyectos de mejoramiento y en la práctica de coaching	Centrado en la discusión de los desafíos en la implementación de los proyectos de mejoramiento y en el trabajo en talleres de desarrollo de habilidades	Centrado en la presentación de los resultados de los proyectos y el análisis del desarrollo personal/profesional

La metodología del programa se construye basada en los siguientes principios:

1. Introducción secuenciada de nuevas ideas.
2. Usar el conocimiento y experiencia de los participantes.
3. Demostración y modelaje.
4. Oportunidades para la discusión y aplicación.
5. Actividades basadas en los problemas propios de los participantes.
6. Metodologías diversas que calcen con la diversidad de estilos de aprendizaje.
7. Entrega de apoyo intelectual y emocional.
8. Establecimiento de una comunidad de práctica comprensiva para la implementación de estrategias de aprendizaje y cambio.

La Academia promueve la conformación de redes, al establecer grupos de trabajo, quienes realizan actividades colaborativamente dentro del programa, pero se pretende que las alianzas se mantengan en el tiempo. Por lo mismo, los grupos son organizados de acuerdo a características geográficas, privilegiando su cercanía.

De acuerdo con Stoll et al. (2008) los participantes valoran estas oportunidades para integrar nuevas perspectivas en su trabajo, reconociendo la relevancia de ser parte de un equipo que tiene diversas voces. Los grupos de trabajo mantienen el contacto para abordar temas relacionados directamente con los requerimientos de la Academia, como otros relevantes para su rol personal y para sus establecimientos. Así, el trabajo se centra en el desarrollo profesional de los directores y transformaciones estructurales en sus establecimientos.

La evaluación formal del programa lo realiza un panel de expertos, que evalúa el avance individual y el progreso del grupo de trabajo. Finalmente, los participantes se autoevalúan en base a una escala de competencias de liderazgo generada en la Academia. Al aprobar el programa, los participantes quedan certificados por la Academia, y sus graduados mantienen un rol activo en su comunidad y apoyan a los grupos de trabajo de nuevas generaciones.

## 5. Inglaterra

*Inglaterra ha realizado una gran inversión con un énfasis particular en la formación de líderes y la reestructuración del sistema escolar. En los últimos años, se ha demandado a los establecimientos agruparse en estructuras mayores, lo que ha significado una modificación importante en la forma de liderar y gestionar. Asimismo, el sistema ha visto la emergencia de nuevos liderazgos, los que han sido acompañados a través de nuevos espacios de formación y certificación.*

Inglaterra es un país del Reino Unido, y su población es de aproximadamente 55 millones de habitantes. Presenta una gran diversidad cultural y lingüística, por lo que, para un gran porcentaje de la población, inglés es su segundo idioma. Su gobierno está organizado en una monarquía parlamentaria, bajo el reinado de la Reina Elizabeth II, liderada por un primer ministro y gobernada por el parlamento del Reino Unido.

El país está organizado en nueve regiones, siendo Londres la capital, la que cuenta con un Alcalde y una Asamblea que reúne a 32 distritos. El resto de las regiones tiene un gobierno local, divididas en distritos y ayuntamientos.

La educación en Inglaterra está bajo la supervisión del gobierno central a través del Departamento de Educación (DfE) y el Departamento de Negocios, Innovación y Habilidades. El sistema escolar atiende a 8.2 millones de estudiantes en cerca de 24.000 establecimientos y con 450.000 profesores.

A nivel local, la educación escolar puede ser administrada por los distritos, y dentro de los distritos la principal estructura son las Autoridades Locales de Educación (LEA). Además, existen la posibilidad de que establecimientos independientes puedan crear sus propios gobiernos escolares compuesto por el líder de la escuela, representantes de los padres, profesores, personal de apoyo, y representantes de las autoridades locales.

Existen seis tipos de establecimientos públicos (state schools):

1. **Academias:** creadas en 1997 para apoyar sectores vulnerables, incentivando la asociación entre escuelas. Son lideradas usualmente por privados, reciben fondos del Estado, pero no están regidos por las autoridades locales.
2. **Escuelas Comunitarias:** dirigidas en su totalidad por las autoridades locales.
3. **Escuelas Libres:** creadas en 2010, para construir escuelas en zonas de alta densidad. Son usualmente dirigidas por padres, profesores, o negocios, reciben fondos estatales y no están reguladas por las autoridades locales.
4. **Escuelas Fundacionales:** organizadas por el gobierno escolar o por organizaciones sin fines de lucro, donde usualmente la infraestructura es privada, pero reciben fondos del estado para su funcionamiento.
5. **Escuelas de Apoyo Voluntario:** dirigidas por organizaciones de caridad o

la iglesia. Son financiadas parcialmente por el Estado y la organización que la dirige, donde esta última nombra al gobierno escolar que las administra.

6. **Escuelas de Apoyo Voluntario Controlado:** también conocidas como faith schools, usualmente asociadas a algún credo religioso donde la infraestructura es de la iglesia, pero es financiada y administrada por las autoridades locales.

El sistema educativo Inglés, es caracterizado por poner énfasis en la descentralización y la rendición de cuentas (Howland, 2015). Los establecimientos son inspeccionados dependiendo su administración por la oficina de estándares en educación (OFSTED) o por los inspectores de escuelas independientes. Los resultados de estas evaluaciones pueden tener severas consecuencias para los establecimientos y sus profesionales, incluyendo sanciones que pueden llegar a su cierre.

En las últimas décadas, se ha buscado instalar procesos de reforma a nivel nacional con una inversión prioritaria en liderazgo educativo, especialmente en el rol de los directores (Huber, Moorman, & Pont, 2009). Esta inversión se ha enfocado en desarrollar las capacidades profesionales necesarias y contar con suficientes candidatos para asumir roles de liderazgo (Tunnadine, 2011). Actualmente estas iniciativas están a cargo de la Colegio Nacional de Enseñanza y Liderazgo (NCTL), que sucedió en este rol al Colegio Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL).

El marco regulador del trabajo de los directores son los 'Estándares Nacionales para la Excelencia de los Directores' (Department for Education, 2015). Este marco presenta 4 dominios o áreas que guían el trabajo de los directores:

1	2	3	4
Cualidades y Conocimientos	Estudiantes y Personal	Sistema y Procesos	Sistema Escolar de Auto-Mejora

El dominio "Sistema Escolar y de Auto-Mejora" pone énfasis en el liderazgo sistémico y en el rol de los directores más allá de los muros de sus propias escuelas. Entre sus descriptores más relevantes encontramos:

Crear escuelas que miran hacia afuera, que trabajan con otras escuelas y organizaciones por el bienestar de todos los estudiantes
Desarrolla relaciones con profesionales fuera de la escuela. Desafía las políticas educativas, nutriéndose de la evidencia de investigaciones educativas
Mejora la enseñanza a través de estrategias de desarrollo profesional para sus profesores
Modela acercamientos innovadores al mejoramiento escolar, liderazgo y al gobierno escolar
Inspira a otros, dentro y fuera de la escuela, sobre la relevancia y el valor de la educación para la vida de las personas

Se entiende por líderes sistémicos como aquellos directores que están dispuestos a asumir roles de liderazgo dentro del sistema, que se preocupan por el éxito de otras escuelas, distintas a las suyas (Huber et al., 2009). De acuerdo con Rea, Hill, and Dunford (2013) el rol de los líderes sistémicos ha ido creciendo en relevancia en el contexto inglés, considerando la introducción de políticas que incentivan el trabajo colaborativo, entre escuelas y docentes. Similarmente, un reporte reciente del NCTL, describe al líder sistémico como 'directores destacados que usan sus habilidades y experiencia para apoyar a escuelas en circunstancias desafiantes' (NCTL, 2013, p. 2).

El fundamento para desarrollar líderes sistémicos se basa en el reconocimiento sobre las ventajas que esta estrategia posee para el mejoramiento escolar de todo el sistema. Esto se produce al focalizar y diseminar prácticas que han sido exitosas en otros establecimientos, entregando un apoyo real a establecimientos de bajo desempeño, las que usualmente no logran atraer buenos líderes. Además, el promover liderazgo sistémico también es una estrategia para desarrollar la carrera de los directores, y a la vez para hacer más atractiva la profesión para nuevos candidatos. Como lo señala Tunnadine (2011) hay un reconocimiento en la dificultad de mantener a los directores exitosos dentro del sistema. De acuerdo a su información, directores con experticia buscan nuevos desafíos que van más allá de las rutinas del establecimiento.

De acuerdo con Huber et al. (2009) existen una serie de espacios e iniciativas para que los directores trabajen a nivel de sistema, sostenidos en la estructura del NCTL:

1. Asesorar a una escuela con bajos resultados bajo la figura de director ejecutivo o director par.
2. Asociaciones educativas como agrupaciones de diversas escuelas, focalizadas en temas específicos (pedagógicos, organizacionales, etc.). Estas asociaciones son definidas como 'soft' o informales o 'hard' vinculadas al establecimiento formal de relaciones en federaciones.
3. Apoyo directo a una escuela con bajo desempeño asumiendo la dirección temporal.
4. Actuar como líderes comunitarios, estableciendo y fortaleciendo redes entre organizaciones escolares y otras organizaciones.
5. Actuar como un agente de cambio o líder experto, en la identificación de las mejores prácticas de enseñanza y en la transferencia de estas prácticas en otros contextos.

Rea et al. (2013) exploraron el trabajo en redes bajo la estructura de los líderes nacionales de educación en apoyo a escuelas que presentaban desafíos de acortar la brecha entre los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Por una parte, su estudio mostró que principalmente el trabajo se estableció de tres formas: un líder sistémico trabajando como líder ejecutivo para otras escuelas, un líder sistémico trabajando en colaboración con una escuela que había una alianza, y un líder sistémico trabajando con una red de escuelas.

Si bien el estudio de Rea et al. (2013) identificó una multiplicidad de temas en las que el trabajo se desarrolló, estos pueden organizarse en los siguientes cinco tipos:

1	2	3	4	5
Uso de información para identificar brechas y focalizar el apoyo	Desarrollo específico de metodologías de enseñanza	Mentorías individuales o en grupos pequeños para apoyar a estudiantes específicos	Fortalecimiento de la participación estudiantil	Fortalecimiento del involucramiento de los apoderados

A pesar del amplio desarrollo de iniciativas de liderazgo sistémico y asociatividad entre establecimientos, solo en los últimos años que Inglaterra ha comenzado a discutir sobre la evidencia del impacto de estas iniciativas en el mejoramiento del sistema escolar y en específico en los aprendizajes de los estudiantes. Un reciente reporte del NCTL comparó establecimientos que han recibido apoyo de líderes sistémicos con establecimientos similares que no lo han recibido (NCTL, 2013). Los autores concluyen que las escuelas que participan en estrategias sistémicas muestran mejoras significativas en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Tal vez, uno de los puntos más interesantes de esta comparación, es la identificación de que, si bien todas los establecimientos mejoraron, las que trabajaron con el apoyo de líderes sistémicos avanzaron más rápido, mostrando mejoras al primer año de iniciado el trabajo.

# A modo de conclusión

En general cada sistema escolar tiene una mirada particular sobre cómo conceptualizar el liderazgo sistémico. Para algunos el liderazgo sistémico se vincula con las relaciones que se producen entre establecimientos educativos o con organizaciones sociales, otros se centran exclusivamente en el rol de directores que destacan en el sistema por sus capacidades profesionales, mientras que existen casos donde el liderazgo sistémico no se vincula directamente a prácticas, ni a estructuras, sino más bien a una forma más amplia de pensar el desarrollo del sistema escolar. No obstante, las diferencias en las experiencias revisadas, se suele comprender al líder sistémico como el nivel más alto en la jerarquía de roles de liderazgo.

Por otra parte, los fundamentos para la implementación de estrategias para desarrollar capacidades de liderazgo sistémico son diversos, aunque en la revisión de las experiencias se aprecia que estos fundamentos se relacionan, más que con criterios técnicos, con presiones políticas. Así, en todos los casos revisados, las iniciativas están altamente vinculadas al contexto político y cultural de los países. Por lo anterior, es difícil separar y más aún transferir aprendizajes, sin considerar entre otras cosas, los valores de los países, su sistema económico y su organización educativa.

De estas experiencias es posible aprender que los programas de liderazgo sistémico se sitúan en un contexto socio-político que ha reconocido la formación de sus directores como un elemento clave para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes, pero más aun, como una estrategia fundamental para provocar un cambio en sus sistemas escolares.



- Ainscow, M., Muijs, D., & West, M. (2006). Collaboration as a strategy for *improving schools in challenging circumstances*. *Improving Schools*, 9(3), 192–202. Journal Article. <http://doi.org/10.1177/1365480206069014>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top* (Report). Washington D.C.: McKinsey & Company. Recuperado de [http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Boylan, M. (2016). Deepening System Leadership: Teachers Leading from Below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57–72. <http://doi.org/10.1177/1741143213501314>
- Chapman, C., & Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership & Management*, 27(3), 207–211. <http://doi.org/10.1080/13632430701379354>
- 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.
- Day, C., Møller, J., Nusche, D., y Pont, B. (2007). The Flemish (Belgian) approach to system leadership. In B. Pont, D. Nusche, y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership* (p. 21). Paris: OECD.
- Diaz-Gibson, J., Civís Zaragoza, M., Daly, A. J., Longás Mayayo, J., & Riera Romani, J. (2016). Networked leadership in Educational Collaborative Networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143216628532. <http://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Executive, S. (2006). *Achieving the Standard for Headship: Providing choice and alternatives: A consultation document*. Edinburgh, UK: SE.
- Education, D. o. (2015). National standards of excellence for headteachers. Departmental advice for headteachers, governing boards and aspiring headteachers.
- Feys, E., & Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight Flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738–754. <http://doi.org/10.1177/1741143214535738>
- Hadfield, M. (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership & Management*, 27(3), 259–283. <http://doi.org/10.1080/13632430701379552>
- Hadfield, M., y Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. New York: Routledge.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166. <http://doi.org/10.1080/13632430701237289>
- Hopkins, D., y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- Howland, G. (2015). Structural reform: The experience of ten schools driving the development of an all-age hard federation across a market town in northern England. *Management in Education*, 29(1), 25-30
- Huber, S., Moorman, H., y Pont, B. (2009). The English approach to system leadership. *Improving school leadership*, 2, 111-152.
- Katz, S., & Earl, L. M. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Matthews, P., Moorman, H., y Nusche, D. (2008). Building a leadership capacity for system improvement in Victoria, Australia. *Improving school leadership*, 2, 179-213.

- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the Principal Position: Examining Relationships Between Transformational Leadership, Social Network Position, and Schools' Innovative Climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <http://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1–3. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569676>
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. Journal Article. <http://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- NCTL. (2013). *System leadership supported schools impact analysis: Evaluation and performance*. Nottingham National College for Teaching and Leadership.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf>
- Rea, S., Hill, R., y Dunford, J. (2013). *Closing the gap: how system leaders and schools can work together*. Nottingham National College for Teaching and Leadership.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <http://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Sahlberg, P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7(4), 259–287. Journal Article. <http://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Sergiovanni, T. J. (1984). *Handbook for effective department leadership: Concepts and practices in today's secondary schools*: Allyn & Bacon.
- Scanlan, M., Kim, M., Burns, M. B., & Vuilleumier, C. (2016). Poco a Poco: Leadership Practices Supporting Productive Communities of Practice in Schools Serving the New Mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52(521), 3–44. <http://doi.org/10.1177/0013161X15615390>
- Scotland, T. G. T. C. f. (2012). *The standards for leadership and management: Supporting leadership and management development*.
- Scott, D., Posner, C., Martin, C., y Guzman, E. (2015). *Interventions in Education Systems: Reform and Development*. Book, London; New York: Bloomsbury Publishing.
- Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, 35(5), 544–558. <http://doi.org/10.1080/13632434.2015.1107035>
- Stoll, L., Moorman, H., y Rahm, S. (2008). Building leadership capacity for system improvement in Austria. *Improving school leadership*, 2, 215–251.
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: *Hybrid leadership in action?* *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737. <http://doi.org/10.1177/1741143214543205>
- Tunnadine, T. (2011). System leadership through extended headship roles: Research associate, Full report.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D., & Polhemus, J. L. (2003). Improving Schools through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430. Journal Article. <http://doi.org/10.1177/0895904803254961>

Nota Técnica N°5

# Liderazgo Sistémico: 7 Lecciones para la Formación de Líderes Educativos que Aprenden en Red

Luis Ahumada-Figueroa, Mauricio Pino-Yancovic, y Álvaro González, con Sergio Galdames  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red

# Resumen

En los últimos 10 años se observa un gran interés por el rol de los líderes sistémicos como agentes que movilizan a comunidades de aprendizaje inter-escolares. Los países o sistemas de alto desempeño están implementando políticas públicas para instalar o fortalecer el trabajo inter-escolar, que requiere del desarrollo de esta capacidad de liderazgo especializada. En esta nota se presenta un conjunto de lecciones para la formación de líderes sistémicos en Chile que se desprenden de un análisis de experiencias de formación en liderazgo de países como Escocia, Bélgica (Región Flamenca), Finlandia, Australia (Estado de Victoria), Austria, Singapur, Inglaterra, España, Hong Kong, México, y Uruguay. A su vez, se ha tomado en consideración la experiencia en Chile del programa piloto de formación de "Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red" desarrollado por LIDERES EDUCATIVOS, durante el segundo semestre de 2016 en dos regiones del país.

# ¿Qué nos dice la experiencia internacional sobre la importancia de formar líderes sistémicos para la colaboración inter-escolar?

En los últimos 10 años en diversos países del mundo han aumentado las experiencias de trabajo en red entre establecimientos educativos y con otros actores sociales que inciden en la vida de las niñas, niños y jóvenes de determinado territorio. Entre muchas experiencias internacionales, podemos destacar los casos de países como Escocia, Bélgica (Región Flamenca), Finlandia, Australia (Estado de Victoria), Austria, Singapur, Inglaterra, España, Hong Kong, México, y Uruguay.

Estas experiencias son claras en señalar las ventajas que se presentan cuando existen espacios de colaboración entre pares, los cuales promueven el aprendizaje y la innovación pedagógica. Por ejemplo, las redes facilitan el intercambio de conocimientos, el desarrollo profesional de docentes y directivos, la transformación de prácticas, la innovación organizacional y pedagógica, y la difusión rápida de estas innovaciones a un amplio grupo de actores. Sin embargo, la experiencia internacional también nos advierte que el hecho de reunir personas en un lugar y en un tiempo determinado para ejecutar una tarea específica no es suficiente para desarrollar una red. Asimismo, se hace hincapié en la importancia y complejidad de hacer extensiva la colaboración y aprendizajes que se producen en la red hacia los establecimientos y otros actores de la comunidad que participan de ella (Boylan, 2016;

Chapman & Fullan, 2007; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck & Goodall, 2010; Earl & Katz, 2007; Feys & Devos, 2015; Moolenaar & Sleegers, 2015; Muijs, 2015). Es por ello que resulta fundamental desarrollar las capacidades de liderazgo de los profesionales encargados de coordinar, conducir o animar la red, con el fin de promover no solo la instalación de la red en sí misma, su sostenibilidad y la promoción de un trabajo colaborativo al interior de ésta, sino también que ello impacte en las comunidades escolares que forman parte de la red (Rincon-Gallardo & Fullan, 2016).

Si bien las experiencias internacionales sugieren que existe una diversidad de prácticas que puede asumir un líder sistémico dentro de la red, una de las que aparece de forma transversal es la de facilitar la colaboración entre escuelas y liceos. En el contexto del sistema chileno, esta colaboración está enfocada en lograr que escuelas y liceos generen acciones y conocimiento compartido, aprendiendo e innovando en sus prácticas con un foco en la mejora escolar. Sin embargo, a la fecha, no se ofrecían herramientas concretas u oportunidades de formación profesional especializada que pudieran ser utilizadas y aprovechadas para los directivos escolares que participan de estas redes, con el fin de profesionalizar su labor.

# La experiencia del programa piloto de formación en liderazgo sistémico y aprendizaje en red en Chile

En Chile se ha potenciado la idea de generar un cambio cultural orientado a la colaboración para superar una lógica de competencia que no ha permitido a los establecimientos desarrollar trayectorias de mejora continua. En este contexto, la formación de líderes sistémicos es un desafío clave en el contexto nacional, más aún si se considera el cambio sistémico que trae asociada la Reforma Educacional. La intención de crear los Servicios Locales de Educación, cuyo objetivo es fortalecer una educación pública de calidad y con equidad, promueve la idea que distintos actores del sistema educativo colaboren y aprendan en red. Incluso, independientemente del avance de esta reforma, cada vez más los establecimientos educativos requieren de una coordinación con distintos actores comunales, incluyendo directivos y docentes, con quienes deben abordar y resolver problemáticas comunes.

Considerando que el liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora escolar y de sistema, en el actual contexto de reforma, LIDERES EDUCATIVOS diseña e implementa en 2016 un programa piloto de formación de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red en dos regiones de Chile con la participación de más de 50 líderes escolares. A partir de la experiencia del programa piloto, es posible visualizar el gran potencial y disposición que existe entre líderes del sistema escolar para colaborar con otros, pero también se visualizan importantes dificultades para facilitar este proceso. Entre estas destacan: la falta de tiempo para desarrollar un trabajo inter-escolar, una cultura de la competencia instalada en el sistema, y el desconocimiento de estrategias concretas que permitan un aprendizaje conjunto, que supere el simple hecho de compartir ideas de forma anecdótica.

Todos estos desafíos han sido abordados en conjunto con los líderes escolares participantes en instancias de formación presenciales y virtuales del programa piloto. Por ejemplo en este curso se ha:

- Analizado las implicancias sociales, políticas y técnicas de colaborar.
- Analizado las características y principios del funcionamiento en red y modos en que estas pueden ser acompañadas.
- Profundizado en las debilidades y fortalezas que existen para gestionar espacios de confianza.
- Abordado modelos que permiten desarrollar “equios de trabajo” y “trabajo en equipo” desde un enfoque de liderazgo distribuido”.
- Esperimentado con herramientas de indagación colaborativa que permiten alcanzar aprendizajes colectivos.

Asimismo, las redes de mejoramiento escolar u otras redes donde se insertan los participantes del programa piloto han sido utilizadas como una plataforma para poner en práctica lo trabajado en las instancias presenciales y virtuales. En estos espacios, los líderes educativos que participan del programa han desarrollado tareas auténticas o micro-prácticas, aplicando herramientas y estrategias para acompañar el trabajo que se realiza en sus redes, y generando instancias reflexivas con sus pares sobre estas intervenciones en los espacios de formación presencial y no-presencial del programa. Finalmente, todas las acciones de formación del programa piloto de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red han puesto énfasis en que el horizonte de las redes debe estar puesto en la mejora continua sobre la base del desarrollo de una cultura de la colaboración.

A partir de la experiencia del programa piloto desarrollado por LIDERES EDUCATIVOS y de la evidencia internacional, se proponen una serie de lecciones para desarrollar y consolidar estrategias de formación para líderes sistémicos en nuestro país.

# Fortalecer la formación de líderes sistémicos más allá del rol de los directores

La evidencia internacional es clara en señalar que los directores son fundamentales en cualquier estrategia de trabajo sistémico, pero también lo es el nivel intermedio, usualmente en la generación de condiciones y monitoreo del trabajo. Además, la mayoría de las estrategias sistémicas integran a otros líderes escolares, como los subdirectores y profesores líderes, como también agentes que se vinculan con organizaciones no escolares (Matthews, Moorman, & Nusche; 2008; Niemi & Isopahkala-Bouret, 2015; Schleicher, 2012). Por ejemplo, en Australia aparece como claves los subdirectores, en Finlandia los docentes y en Singapur las autoridades locales.

La idea de integrar diferentes agentes del sistema está en proveer de mayor sustentabilidad a las estrategias que se implementan, resguardar el rol de los directores en sus propios establecimientos, a su vez de apoyar equipos de trabajo que luego pueden distribuir tareas dependiendo de la temática que es abordada en los cursos de formación. En Chile, ocurre una situación similar, al menos en las redes de mejoramiento escolar, donde se involucran tanto directores como jefes de UTP. En el curso piloto esto fue destacado como una fortaleza, en cuanto permitió que esta dupla directiva pudiera implicar de mejor manera a sus comunidades en desarrollar proyectos de la red. A su vez, según su rol, cada actor puede aportar de manera distinguida al trabajo en red. La mayor ventaja de que las redes escolares involucren tanto al director como jefe de UTP está en que ellos puedan delegar en sus comunidades tareas y responsabilidades, de modo de estar activamente presentes en las reuniones de red y no solamente con su presencia física. Ello implica desarrollar con estos directivos sus capacidades de liderazgo distribuido, el cual ha sido un contenido clave de este curso piloto.

# El liderazgo sistémico se sostiene principalmente en la ética educativa

El principio fundamental de las iniciativas de trabajo sistémico es la creencia de que todos los estudiantes son importantes, no sólo los de nuestra escuela o de nuestra comuna. Más aún, en algunos casos estudiados, el trabajo sistémico supone que el sistema educativo es una gran escuela (donde cada establecimiento es una sede, por lo que el trabajo del líder sistémico apunta a contribuir al desarrollo y bienestar de todos, no sólo de sus estudiantes (Boylan, 2016; Close, 2016; Simon, 2015; Townsend, 2015). Esto es más frecuente en países que comparten dichos valores transversalmente en su cultura, como por ejemplo Escocia o Finlandia, o en casos de sistemas altamente cohesionados como Singapur o Hong Kong. Sin embargo, contextos como el belga, caracterizados por la competencia presentan una tarea más desafiante para lograr este tipo visión social cohesionada (Feys & Devos, 2015).

En nuestro curso piloto nos encontramos con directivos muy motivados a trabajar y aprender colectivamente, especialmente cuando pertenecen a una misma comuna. A su vez fue muy valorado por los participantes compartir con profesionales de otras comunas, ello les permitió contrastar sus propias experiencias y proyectar alternativas al trabajo que comúnmente realizan.

A diferencia de otros países, varios participantes de nuestro programa visualizan un contexto educativo bastante complejo para generar espacios de colaboración en red, dado la gran cantidad de políticas e incentivos a la competencia, como la matrícula y el SIMCE. Por lo que si bien ellos reflejan una ética y compromiso con la educación pública del país, no les es fácil visualizar dicha lógica en todo el sistema. En particular creen que tanto en sus establecimientos, como en las instituciones educativas vecinas, se hace necesario generar estrategias concretas para fortalecer las relaciones de confianza, lo que puede ser sumamente complejo cuando no hay un liderazgo intermedio que facilite dichos vínculos. No obstante, en este contexto, ellos al momento de desarrollar varias actividades del curso fueron bastante abiertos al compartir sus proyectos y aprender de sus pares, algunos incluso elaboraron estrategias cooperativas y acciones concretas conjuntas de intervención para mejorar el trabajo de sus redes escolares.

# El liderazgo sistémico está altamente influenciado por el aprendizaje organizacional y el liderazgo distribuido

La principal tarea de las iniciativas sistémicas estudiadas está en liberar el potencial, el conocimiento y la información que las escuelas y las personas tienen, para posteriormente compartirlo dentro de la comunidad. Asimismo, esto requiere una construcción de sentido compartido y de distribución de roles, responsabilidades y del poder entre los miembros de la red (Rieckhoff & Larsen, 2012).

En la experiencia piloto de formación quedó en evidencia la importancia de desplegar competencias de aprendizaje organizacional tanto al interior de los establecimientos como entre establecimientos. Compartir experiencias de éxito y fracaso es fundamental para generar y compartir conocimientos que luego puedan ser transferidos del trabajo en red a los respectivos establecimientos. Por otro lado, en la experiencia piloto se vio la necesidad de desarrollar prácticas de liderazgo distribuido que permitan asumir distintos proyectos sin dejar abandonados sus establecimientos. Distribuir liderazgo, desde una perspectiva sistémica, significa asumir liderazgos compartidos convocando a todos los actores del sistema.

# El liderazgo sistémico tiene su foco en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del aula

En las experiencias internacionales se observaron una amplia diversidad de tareas que las redes escolares abordan, pero las más frecuentes, y al parecer las más relevantes, son aquellas iniciativas que permiten identificar las mejores metodologías de enseñanza y que permiten su transferencia en distintos contextos (OECD, 2015; Scanlan et al., 2016; Supovitz, 2014). Por ejemplo, en Victoria, los temas que han abordado las redes se han ido movilizándolo y focalizando en las estrategias pedagógicas del aula y en identificar e implementar programas de desarrollo profesional para los docentes. Asimismo, en Hong-Kong se declara que una de las funciones de las redes escolares es diseminar buenas prácticas y experiencias que promuevan educación de calidad.

Durante el desarrollo del programa piloto de formación de líderes sistémicos también se ha hecho eco de esta tendencia. Los líderes escolares que participan del curso están constantemente preocupados por el intercambio de buenas prácticas pedagógicas en sus redes y, más importante, por la transferencia de éstas a sus establecimientos. Ello ha sido abordado a partir del concepto de profundidad de la red, discutiendo y probando estrategias para asegurar que los establecimientos se benefician del intercambio que se produce entre los participantes de la red (Ahumada, González & Pino, 2016). En este sentido, tanto la experiencia internacional como nacional parecen sugerir que el horizonte de la red y los esfuerzos del liderazgo sistémico deben estar puestos en el mejorar los aprendizajes de los estudiantes. El desafío para los líderes sistémicos, en tanto, es lograr el equilibrio y generar una confluencia entre las necesidades socioeducativas locales o del territorio y las necesidades pedagógicas a nivel del aula. Esto se ve influenciado por los contextos cambiantes, que ponen presión en las escuelas y en los profesores, en encontrar nuevas formas de enseñar a los estudiantes.

# La concepción de sistema va más allá del mundo escolar

La evidencia y los sistemas educativos observados, muestran que el trabajo sistémico se instala gracias a recursos, estructuras e incentivos que proviene de niveles centrales o intermedios. Los líderes sistémicos usualmente trabajan articulados con políticas mayores. Por ejemplo, en muchos sistemas el trabajo sistémico es parte de las responsabilidades descritas en los marcos de actuación o en las políticas de evaluación directiva, por lo que no es visto como una carga extra, sino como una responsabilidad de los líderes educativos (Close, 2016; Moolenaar & Slegers, 2015; Spillane & Hopkins, 2013).

Si bien el trabajo sistémico se centra en las relaciones y oportunidades de colaboración entre escuelas, los líderes sistémicos establecen relaciones dialógicas con otras organizaciones relevantes (Universidades, servicios públicos, negocios, etc.) para el logro de los objetivos del centro escolar.

En nuestra experiencia piloto, se revisó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, complementando el enfoque de este marco con prácticas de liderazgo orientadas a un trabajo tanto en la escuela como en el territorio donde ésta se encuentra. La labor del líder sistémico es avanzar a una noción socioeducativa que compromete a distintos actores que se hacen responsables del desarrollo educativo integral de todos los estudiantes de determinado territorio.

# El liderazgo sistémico es una estrategia que fortalece el liderazgo escolar

La investigación es concluyente en señalar que el rol de los directores se ha ido complejizando a nivel internacional, con la inclusión de diversas demandas y responsabilidades. Al mismo tiempo, directores reportan que en muchas ocasiones su trabajo es aislado, solitario y rutinario. El desarrollo de estrategias sistémicas es 'un golpe de aire fresco' no sólo para los directores, sino también para la escuela. Por un lado, enriquece el trabajo de los directivos, mientras que también entrega poder y responsabilidades diversas a los profesores (y otros actores relevantes) de la comunidad educativa. Por ejemplo, en el contexto inglés, el trabajo sistémico es una estrategia sustentada en el fortalecimiento de la sucesión directiva. En Bélgica (Región Flamenca) una de las grandes motivaciones durante los primeros años para trabajar en red era disminuir el aislamiento entre directivos, luego de varios años de implementación esta motivación se desarrolla como una posibilidad de trabajar colaborativamente con una comunidad de directivos, en el fondo de compartir y aprender con otros (Feys & Devos, 2015).

El curso piloto se ha caracterizado por una gran cantidad de actividades tipo taller, donde los participantes pueden analizar experiencias concretas en conjunto en base al análisis que se realiza de la investigación actualizada sobre liderazgo sistémico y aprendizaje en red. Ello ha permitido que este grupo de directivos se conozcan por primera vez o desarrollen conversaciones en profundidad con sus pares. Ciertamente este es uno de los aspectos más valorados del curso, donde se produce un aprendizaje significativo en base a las experiencias personales y de sus pares. El desafío es como este curso, bastante focalizado, puede extenderse a otros y ampliar de este modo la comunidad de directivos del sistema escolar chileno.

# El liderazgo sistémico se vincula con el desarrollo profesional directivo

En las experiencias internacionales se observó un reconocimiento que las habilidades del líder sistémico usualmente no son las mismas que las de un director o un profesor. Es por esto que la mayoría de los sistemas estudiados se observa la implementación de estrategias e iniciativas de desarrollo profesional como un elemento fundamental para la generación de capacidades de liderazgo sistémico. Más aún, en algunas experiencias internacionales, particularmente los casos de Escocia e Inglaterra, el rol del líder sistémico es considerado como un escallafón superior en la carrera profesional de los líderes educativos. En estos sistemas escolares, se espera que el líder sistémico sea un profesional destacado, que pueda utilizar su experiencia para contribuir al mejoramiento de la educación más allá de su propio establecimiento. Esto se evidencia en la creación de procesos de formación profesional y certificación, acompañado de una modificación de la arquitectura del sistema para acomodar estos roles (Donaldson, 2011).

En el caso del sistema escolar chileno, actualmente no existe una estructura de carrera profesional para directivos escolares que permita dar el reconocimiento que requiere la labor de los líderes sistémicos. No obstante, en la experiencia piloto de formación el tema ha sido abordado desde la necesidad de los directores y jefes de UTP de tener un reconocimiento a la labor que desarrollan en sus establecimientos, pero también en las redes de mejoramiento escolar. Asimismo, existe la voluntad desde la política pública de dar reconocimiento a la carrera profesional de los líderes educativos, considerando que ellos han quedado fuera de la actual Carrera Docente. Por ello, esta experiencia indica que sería valorable para esta carrera directiva considerar claramente el trabajo que directivos realizan para apoyar a sus pares como un eslabón de su desarrollo profesional.

# A modo de conclusión

Si bien hay un alto interés a nivel mundial por desarrollar trabajo inter-escolar desde una perspectiva sistémica, en general en la mayoría de los sistemas educativos estudiados es visto como un proceso novedoso que aún carece de evaluaciones robustas que muestren su impacto directo en los aprendizajes de los alumnos, si describen como fortalecer el desarrollo profesional de los directivos que participan de estas instancias. La literatura también señala que la instalación de redes escolares es un proceso lento, que requiere apoyo y monitoreo continuo, especialmente en la construcción de sentido en las primeras etapas. Por ejemplo, el trabajo en Bélgica (contexto similar al chileno) sugiere que la instalación de sentidos compartidos que sostengan el trabajo en red requiere al menos de 5 años.

En general cada sistema educativo tiene una mirada particular en la concepción del liderazgo sistémico. Para algunos esto se vincula con las relaciones entre establecimientos u organizaciones, otros se centran solamente en el rol de los directores, mientras que existen casos donde el liderazgo sistémico no se vincula directamente a prácticas, ni a estructuras, sino más bien a una forma de pensar el desarrollo del sistema con márgenes más amplios. En Chile con nuestra experiencia piloto nos hemos focalizado en prácticas de liderazgo sistémico con un compromiso ético por mejorar el sistema educativo de todos los estudiantes.

En la mayoría de los sistemas revisados las políticas y estrategias en liderazgo sistémico son bastante recientes, en algunos casos aún no hay implementación de prácticas concretas. Chile es un claro ejemplo de esto, donde si bien contamos con muchos años de experiencias de trabajo en red, sólo desde el 2015 se instalan las redes de mejoramiento escolar como una estrategia del Ministerio de Educación.

Generalmente, se comprende al líder sistémico como el nivel más alto en la jerarquía de roles de liderazgo, por ello es importante que se vincule a una carrera directiva. Los fundamentos para la implementación de estrategias de liderazgo sistémico son diversos pero en algunos casos, estas se relacionan más que con criterios técnicos, con presiones políticas. En Chile aún no contamos con una carrera directiva, el aprendizaje en red y las prácticas de liderazgo sistémico precisan de esta estructura formal de modo de instalarse como un paso más de desarrollo profesional para directivos.

En todos los casos revisados, las iniciativas están altamente vinculadas al contexto político y cultural de los países. Es difícil separar y más aún transferir aprendizajes, sin considerar entre otras cosas, los valores de los países, su sistema económico y su organización educativa. El programa piloto que hemos desarrollado en Chile es reflejo también de nuestras propias características políticas, económicas y culturales, donde cada vez parecen desarrollarse más iniciativas para generar un cambio cultural, que vaya de la competencia hacia la colaboración.

- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? Informe Técnico No. 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: Teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57-72.
- Chapman, C. y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: Towards a networked learning system. *School Leadership & Management* 27(3), 207–211.
- Chapman, C., Lindsay G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement* 21 (1), 53–74.
- Close, P. (2016). ‘System leader’ consultancy development in English schools: A long-term agenda for a democratic future? *School Leadership & Management*, 36(1), 113-132. <http://doi.org/10.1080/13632434.2016.1160214>.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland’s Future: Report of a review of teacher education in Scotland*: Scottish Government: Scotland.
- Earl, L., y Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership & Management* 27 (3), 239–258.
- Feys, E., y Devos, G. (2015). What comes out of incentivized collaboration: A qualitative analysis of eight flemish school networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 738.
- Matthews, P., Moorman, H., y Nusche, D. (2008). Building a leadership capacity for system improvement in Victoria, Australia. *En Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing: Paris.
- Moolenaar, N, & Slegers, P. (2015). The networked principal: Examining principals’ social relationships and transformational leadership in school and district networks, *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector, *Oxford Review of Education* 41(5), 563-586.
- Niemi, H., y Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent work for equity and lifelong learning in the finnish educational system. *The New Educator*, 11(2), 130-145.
- Rieckhoff, B. S., y Larsen, C. (2012). The impact of a professional development network on leadership development and school improvement goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Scanlan, M., Minsong, K., Burns, M., y Vuilleumier, C. (2016). Poco a poco: Leadership practices supporting productive communities of practice in schools serving the new mainstream. *Educational administration quarterly*, 52(1), 3-44.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing, Paris.

Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, 35(5), 544-558.

Spillane, J. P., y Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747.

Supovitz, J. A. (2014). *Building a lattice for school leadership: The top-to-bottom rethinking of leadership development in England and what it might mean for American education*. Consortium for Policy Research in Education.

Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719-737.

**Nota Técnica N°6**  
**Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones**

Jorge Gajardo y Jorge Ulloa  
*Universidad de Concepción*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo dentro de Escuelas y Liceos

# Resumen

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, se distinguen tensiones en su abordaje conceptual. Existe consenso en el sentido que se refiere a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.

# El concepto de liderazgo pedagógico: Tensiones y prácticas

A pesar que en la literatura existe una utilización bastante laxa del concepto de liderazgo pedagógico (instructional leadership), se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas & Nuttall, 2013; en Ord et al., 2013). En otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b; Ord et al., 2013). No obstante lo anterior, el concepto de liderazgo pedagógico como constructo propiamente tal, aún es un concepto emergente, requiriendo bastante desarrollo teórico, particularmente en aquellos países donde la noción misma de pedagogía es un término de reciente introducción (Heikka & Waniganayake, 2011).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Considerando aquello, cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2011; Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2009; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012; Reardon, 2011).

Al respecto cabe precisar que existen dos tipologías cercanas en relación al concepto de liderazgo pedagógico, las cuales, sin embargo, obedecen a tradiciones con objetivos distintos. Efectivamente, de acuerdo a Bush y Glover (2014) las teorías de liderazgo instruccional (instructional leadership) –de origen norteamericano–, han asumido típicamente que el foco crítico de atención de parte de los líderes, es el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en Inglaterra y otros lugares, dicha etiqueta ha sido sustituida por la noción de “liderazgo centrado en el aprendizaje” (learning-centred leadership). El primer concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza; el segundo, se ha concentrado en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados.

Igualmente, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos elementos: en primer lugar, ha sido percibido asociado con la enseñanza más que con el aprendizaje (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, se ha centrado demasiado en la figura del director como centro de expertise, poder y autoridad, tendiendo a ignorar a otros líderes, o bien, en la práctica, tiende a centrarse en acciones vinculadas al liderazgo transaccional y en elementos superficiales de la relación con el docente (LaPointe-Terosky, 2014). Del mismo modo, la evidencia a nivel internacional indica que, a pesar del énfasis que en los últimos tiempos se le ha dado al liderazgo instruccional, para gran parte de los directores sus tareas se relacionan con tareas de gestión, como la gestión de las instalaciones, la seguridad escolar y el cumplimiento del papeleo (Macbeath & Townsend, 2011; Townsend, Acker-Hocevar, Ballenger, & Place, 2013).

No obstante lo anterior, se puede señalar que el concepto de liderazgo para el aprendizaje (learning-centred leadership), representa una mezcla entre conceptualizaciones tempranas del liderazgo: el liderazgo instruccional y el transformacional (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010). Así, el liderazgo para

el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008).

Del mismo modo, al comparar los modelos del liderazgo transformacional e instruccional, las similitudes son mayores que las diferencias (Hallinger, 2010). De acuerdo a Hallinger (2010:22), ambos modelos enfatizan que el foco del director educacional sería:

- La creación de un propósito compartido.
- El enfoque en el desarrollo de un clima de altas expectativas y una cultura escolar centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Dar forma a la estructura de incentivos de la escuela, a fin de reflejar los objetivos establecidos para el personal y los estudiantes.
- Organizar y proporcionar una amplia gama de actividades destinadas a la estimulación y el desarrollo intelectual para el personal.
- Ser una presencia visible en la escuela, modelando los valores que se están promoviendo en el establecimiento.

Considerando lo anterior, a continuación, se expondrán brevemente los modelos de prácticas de liderazgo con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Se ha considerado que la etiqueta liderazgo pedagógico puede ser homologable a los modelos que a continuación se presentan, en cuanto comparten dicho foco (Bolívar, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013), ya sea de forma directa o indirecta (Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012). El liderazgo pedagógico directo, se focaliza en la calidad de la práctica docente, vale decir, tanto de la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, como del desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico indirecto, en cambio, se focaliza en crear las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión –ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación recursos, entre otros– apoyen la enseñanza y aprendizaje (Bendikson et al., 2012).

# Principios, dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico

En un intento por sistematizar las experiencias e investigaciones en liderazgo escolar, MacBeath, Swaffield y Frost (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje. Como tales, son enunciados normativos, que actúan como visión orientadora para el logro de un liderazgo para el aprendizaje exitoso. Para los autores pueden ser vistos como parámetros de referencia, a partir de los cuales los líderes pueden medir la distancia entre lo que hacen y lo que se aspira que realicen. Dichos principios son:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de experiencias de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad; todo el mundo tiene la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza, las habilidades y procesos de aprendizaje; los espacios físicos y sociales estimulan el aprendizaje; entornos seguros y protegidos permiten a los alumnos y docentes a tomar riesgos, hacer frente al fracaso y responder positivamente a los desafíos; herramientas y estrategias mejoran el pensar sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles; promover la investigación colegiada activa en el vínculo entre el aprendizaje y el liderazgo; lograr la coherencia a través del intercambio de valores, concepciones y prácticas; abordar los factores que inhiben y promover el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje sea una preocupación compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; y extender el diálogo a nivel internacional a través de una red, tanto virtuales como presenciales.
- Compartir el liderazgo, que implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje; simbolizando el liderazgo compartido en el flujo del día a día de las actividades de la escuela; alentando a los miembros de la comunidad escolar a liderar, según convenga a la tarea y al contexto; considerar la experiencia y conocimientos del personal, así como de los estudiantes y sus padres; promoviendo patrones de colaboración en el trabajo, más allá de los límites de los sujetos, roles y estatus.
- Establecer una responsabilización común por los resultados, que involucra: tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela; el desarrollo de un enfoque común de accountability interno como condición previa para la rendición de cuentas a las agencias externas; mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela; la reformulación de la política y la práctica cuando entran en conflicto con los valores fundamentales; la incorporación de un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y de la comunidad; y mantener un enfoque continuo en la sostenibilidad, la sucesión y el legado.

Por otra parte, diversos estudios se han focalizado en identificar Prácticas de Liderazgo con impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En una revisión realizada a más de 40 publicaciones, tanto del ámbito del liderazgo escolar, como en contextos alternativos, Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Leithwood et al., 2006) han descrito 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Dichas categorías son: a) establecer dirección; b) rediseñar la organización; c) desarrollar personas; y d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

La primera categoría, establecer dirección, se refiere a definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas. Las prácticas asociadas son: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos grupales y demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.

La segunda categoría, rediseñar la organización, se vincula con las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades. Las prácticas asociadas son: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad y conectar a la escuela con su entorno.

La tercera categoría, desarrollar personas, implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas. Las prácticas relevantes son: atención y apoyo individual a los docentes, apoyo intelectual a los docentes, modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad.

La cuarta categoría, gestionar la instrucción, se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Las prácticas asociadas son: dotar de personal idóneo, proveer apoyo técnico a los docentes, monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes y evitar la distracción del equipo.

Lo relevante de lo anterior, es que el modelo de prácticas propuesto se relacionan con un amplio rango de otras variables, que pueden ejercer un papel moderador (al incrementar o disminuir sus efectos) o bien mediador de las prácticas de liderazgo respecto del aprendizaje de los estudiantes. De tal modo, se ha reconocido que las prácticas de liderazgo tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes,

al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). No obstante la magnitud del impacto es relativa y varía en su influencia, de forma tal que mientras el liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora condiciones de trabajo, un efecto moderado en la motivación y un bajo efecto en las capacidades docentes, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas (Leithwood et al., 2008) (figura 1).

De modo paralelo, la revisión de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, a saber: a) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; b) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; c) Establecer metas y expectativas; d) Emplear los recursos de forma estratégica; y e) Asegurar un entorno ordenado de apoyo. Al respecto, se han encontrado pequeños efectos en las prácticas de establecer objetivos, recursos estratégicos y el establecimiento de un ambiente ordenado y de apoyo; efectos moderados para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios; y grandes efectos en promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes (figura 2). Respecto a esta última dimensión, se sabe que aspectos tales como el contexto, contenido, actividades de aprendizaje y procesos de aprendizaje asociados con estas oportunidades, tienen un efecto importante en su efectividad respecto al logro de los estudiantes (Timperley & Alton-Lee, 2008).

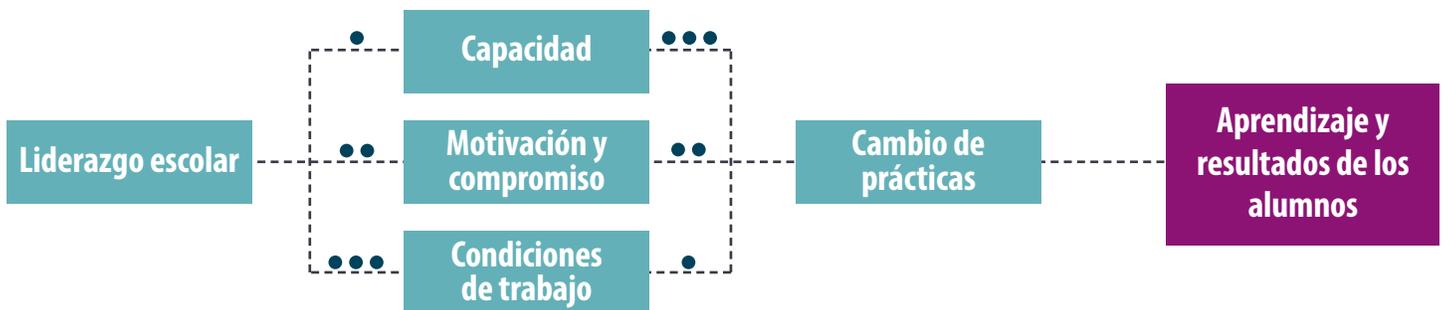


Fig. 1. Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo. Clave: ● = influencia débil; ●● = influencia moderada; ●●● = fuerte influencia



Fig. 2. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2009)

No cabe duda que existen notables semejanzas en los dos últimos modelos de prácticas revisados, de tal forma que perfectamente pueden ser contrastadas a partir de un cuadro comparativo (tabla 1).

Finalmente, el modelo de liderazgo instruccional desarrollado por Hallinger y Murphy en los años 80, aborda tres dimensiones del liderazgo (Hallinger, 2005; Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015): definir la misión de la escuela, gestionar el programa de instrucción y desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo. Estas dimensiones implican diez funciones del liderazgo instruccional (figura 3).

- La primera dimensión, definir la misión de la escuela, se refiere a la función del director en la determinación de las áreas en las que la escuela va a centrar sus recursos durante el año escolar. Así, las funciones asociadas son definir y comunicar las metas de la escuela.
- La segunda dimensión, gestionar el programa de enseñanza, se focaliza en la coordinación y control de la instrucción y el currículum. Esta dimensión requiere que el director y otros líderes han de intervenir en la estimulación, supervisión y control de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, por ejemplo, logrando un conocimiento profundo del programa instruccional de la escuela. A pesar de las

limitaciones de tiempo que pueden limitar los propios esfuerzos personales del director en este dominio, sigue siendo fundamental para modelar y organizar todo el equipo de liderazgo para asegurar que esto se hace. Así, las tres funciones de liderazgo que implica son: supervisar y evaluar la instrucción (con foco en el desarrollo de capacidades docentes, más que en su evaluación), coordinar el currículum (asegurando su alineamiento) y monitorear el progreso de los estudiantes.

- La tercera dimensión, desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo, se relaciona con el rol crítico que juegan los líderes escolares en organizar las estructuras y procesos de trabajo. Se relaciona, además, con la idea de que las escuelas exitosas crean un “presión académica” a través del desarrollo de altos estándares y expectativas y el desarrollo de una cultura que fomenta y premia el aprendizaje y la mejora continua. Cabe destacar que esta dimensión se solapa con las dimensiones incorporadas en los marcos de liderazgo transformacional (Cfr. Leithwood et al., 2006, categoría rediseñar la organización). Esta dimensión incorpora las siguientes funciones: la protección del tiempo de enseñanza, llevar a cabo desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad, incentivar a los docentes, y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

**Tabla 1: Principales dimensiones de las prácticas de liderazgo según autores**

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson et al., 2009)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional
Rediseñar la organización	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum

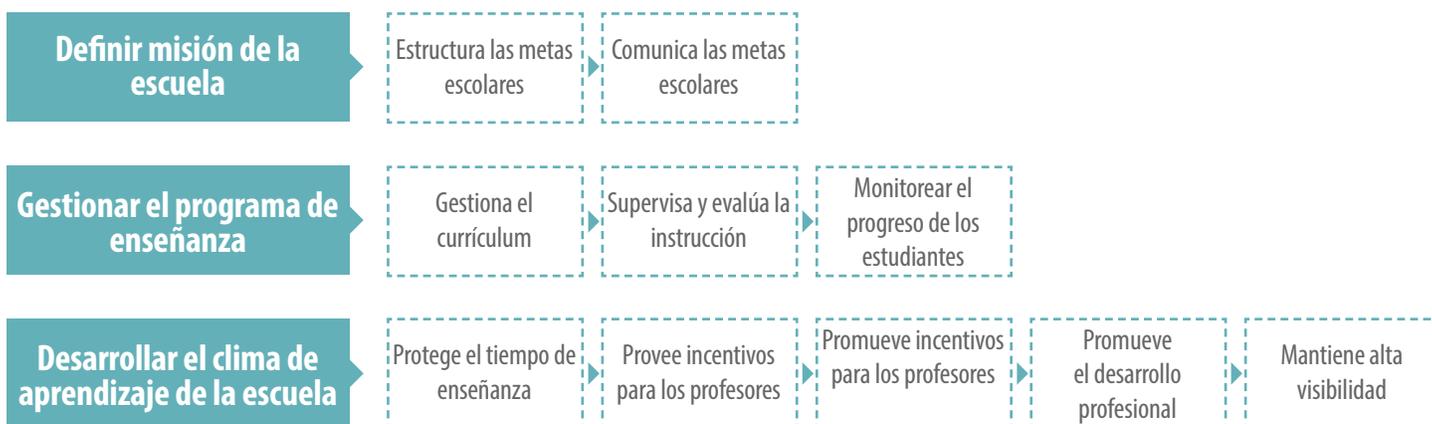


Fig. 3. Dimensiones y funciones del liderazgo instruccional (Hallinger et al., 2015)

# Marcos de actuación orientadores

En Chile, la discusión respecto del liderazgo escolar ha cristalizado en los distintos instrumentos de política pública, hacia un enfoque de liderazgo pedagógico. Esto se refleja particularmente en los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2014) y el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MINEDUC, 2015).

El primero tiene como propósito apoyar la evaluación indicativa de desempeño, apoyar la gestión de los establecimientos, ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento. Los estándares definidos, particularmente para la función del director, tienen una base en el liderazgo pedagógico. Uno de ellos, señala “El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento” (MINEDUC, 2014:53). La matriz evaluativa para el nivel de desarrollo satisfactorio describe como desempeño satisfactorio que el director tenga “presencia activa en el establecimiento: recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros” (MINEDUC, 2014:54). Claramente focos de liderazgo pedagógico.

Por su parte, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, establece una vinculación más directa con el concepto de Liderazgo Pedagógico. Constituye un marco que define los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile y tiene como objetivo “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada” (MINEDUC, 2015:16). A diferencia de su versión anterior, incorpora el concepto de práctica y establece que una de esas dimensiones es “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015:24). La descripción de esta práctica plantea que los equipos directivos ponen énfasis en asegurar la calidad de la implementación curricular, fortalecer las prácticas de enseñanza y con foco en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

# Conclusiones y reflexiones

La política pública en Chile, a través de diferentes instrumentos, ha puesto el foco en la relevancia del Liderazgo como factor que facilita la mejora educativa en los establecimientos educacionales. La existencia de dos Centros de Liderazgo, los marcos orientadores para la enseñanza, el liderazgo y la dirección escolar, así como los estándares indicativos de desempeño, demuestran el alineamiento de estos instrumentos con la evidencia científica y experiencia internacional de los mejores sistemas educativos. El liderazgo del director y equipo es el factor movilizador de la mejora escolar. No obstante, podemos señalar que aún queda un recorrido largo para que los sentidos más profundos y las prácticas más efectivas, puedan ser parte integral de la cultura de cambio y mejora de nuestras escuelas. La evidencia del desempeño de éstas, especialmente de las que atienden a la población escolar más vulnerable, nos increpan de manera certera. Desde la arista de la formación nos surgen algunas preguntas: ¿cómo detectamos y formamos líderes tempranamente?; ¿cómo formamos a los líderes en servicio?; ¿cuáles son los métodos más efectivos para que cambien sus prácticas? Las reformas se juegan en las escuelas y sus salas de clases. Responder a estas interrogantes será estratégico.

- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, (1), 1–8.
- Bolivar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15–20.
- Bolívar, A. (2010a). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 3(5), 79–106.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Coughlin, A. M., y Baird, L. (2013). *Pedagogical leadership*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal*. Brigham Young University.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., y Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1–36.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654–678.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. New York: Springer.
- Heikka, J., y Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.
- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3–33.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report 800.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning*. Minneapolis; Toronto & New York.

- Lewis, P., y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127–146.
- MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237.
- Macbeath, J., y Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. New York: Springer.
- Male, T., y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107–118.
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., y Porter, A. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. The Wallace Foundation. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED505798&site=ehost-live&scope=site>
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63–83.
- Rhodes, C., y Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361–374.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (First Edit). San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.
- Townsend, T., Acker-Hocevar, M., Ballenger, J., y Place, W. (2013). Voices from the field: What have we learned about instructional leadership? *Leadership and Policy in Schools*, 12(1), 12–40.

**Nota Técnica N°7**

# **Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente**

Jorge Ulloa y Jorge Gajardo

*Universidad de Concepción*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo dentro de Escuelas y Liceos

# Resumen

Los docentes no se desarrollan solos. Las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005). En este sentido, la evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). En este proceso, dos subprocesos son clave: la observación de clases y la retroalimentación. Claramente, es un imperativo moral poner en el centro de estas actuaciones a los estudiantes.

# El liderazgo escolar y el trabajo docente

La evidencia muestra desde la lejana teoría de la efectividad escolar, que el trabajo docente de aula ocurre en contextos organizacionales en los que se ha identificado algunos factores clave. En efecto, existe considerable evidencia a nivel nacional e internacional que sostiene que el liderazgo educativo es el segundo factor, después del trabajo docente que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006) y que este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden a poblaciones vulnerables (Anderson, 2010). De hecho, no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014). Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el liderazgo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen produciendo efectos que no serían posible sin su presencia (Anderson, 2010). La evidencia acumulada señala que el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje es relativamente pequeño cuando se analiza de manera directa (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2007), sin embargo, si analizamos los efectos totales, se estima que el liderazgo explica un cuarto (25%) del total de los impactos provenientes de los factores intraescuela (Bolívar, 2010).

Por otra parte, el desempeño docente se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (Anderson, 2010). En el mismo sentido

Horn, (2013), sostiene a través de un meta-análisis que las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en tres variables mediadoras del desempeño docente: i) motivaciones, sentido de autoeficacia individual y colectiva y esfuerzo desplegado para alcanzar alto desempeño; ii) habilidades, conocimientos y competencias profesionales para la enseñanza; y iii) condiciones de trabajo de las escuelas y salas de clase. Por su parte, Leithwood (2009) y Anderson (2010) han encontrado evidencia de que esas variables de desempeño docente se ven fuertemente influenciadas por prácticas de liderazgo desarrolladas por los equipos directivos en los establecimientos que impactan, además, positivamente en el aprendizaje escolar. Estas prácticas de liderazgo son: Establecer Dirección, Desarrollar Personas, Rediseñar la Organización y Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas categorías encierra a su vez un conjunto de prácticas más específicas que el director, en colaboración con otros miembros de su equipo de trabajo, ponen en acción.

En ese contexto, las organizaciones educativas que muestran evidencias de cambio y mejora sostenida, han construido una cultura escolar que se expresa en prácticas, valores y supuestos de trabajo que se manifiestan en la centralidad de los resultados de aprendizaje escolar, establecimientos de propósitos y metas conjuntas, el trabajo profesional colaborativo y de aprendizaje permanente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Chapman & Harris, 2004) y la incorporación de las familias de los estudiantes y el entorno cercano al trabajo del centro (Bellei et al., 2014).

# El desafío de observar y retroalimentar los procesos de aula

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, fortalecer la calidad de la docencia y la enseñanza, y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Los marcos de política pública en Chile se han alineado con este enfoque.

El Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio B, Compromiso con el desarrollo profesional, espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que la analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional.

Por su parte el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo, recientemente dado a conocer por el Ministerio de Educación, en la dimensión Desarrollando las capacidades profesionales, plantea, entre otras, que las principales prácticas que se espera desarrollen los directivos son (MINEDUC, 2015: 23):

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Asimismo, en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que los directivos desarrollen prácticas tales como (MINEDUC, 2015:25):

- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, en lo relativo a Estándares de gestión curricular plantea: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014:71). Respecto de los Estándares de gestión de personal, plantea: “El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas” (MINEDUC, 2014:123).

Lo anterior nos señala que los docentes no se desarrollan solos. Las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day et al., 2011; Hallinger, 2005)

En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013). En este proceso, dos subprocesos son claves: observación de clases y retroalimentación. A continuación, revisaremos ambos subprocesos desde distintos enfoques y modelos, con el propósito de definirlos conceptualmente.

# ¿Desde dónde observamos?

## El enfoque del observador

La observación de clases, como proceso consciente, supone una serie de dificultades, tanto desde el punto de vista ontológico, así como del epistemológico y metodológico. Al respecto, y con el propósito de acentuar dichas dificultades, consideraremos al menos tres elementos fundamentales en relación a la observación: la distinción observador/observación, el proceso de observación y sus modalidades y, finalmente, el marco de observación.

### Distinción observador/observación

Asumimos la primera dificultad desde un enfoque constructivista. Un presupuesto ontológico que se deriva de aquello nos señala que la realidad social es múltiple y construida socialmente, por tanto no existe en forma tangible, única y fragmentable (Lincoln, 1990, en Flores, 2009). Desde el punto de vista epistemológico, esto implica que la figura principal en el acto de conocer es el observador en la experiencia de observar. Por tanto, no existe observación sin observador ni observador sin observación. En palabras de Maturana (1997), dicha distinción queda clausurada y solo emerge al preguntarnos por la misma.

En efecto, el sujeto es observador y conceptuador al mismo tiempo: observa desde sus propios filtros, prioridades e intereses, lo que genera que habitualmente se confunde la interpretación con la propia descripción (Flores, 2009). En esta lógica, el lenguaje cumple un rol fundamental, dado que éste no sólo describe la realidad, sino que la crea. No sólo habla “sobre” las cosas, sino que también actúa (Maturana, 1997). En ese sentido, es performativo.

### Modalidades de observación

La segunda dificultad mencionada, respecto de la observación y sus modalidades, emerge al considerar dos procesos fundamentales asociados a la observación de clases: (a) el notar o atención selectiva, que se refiere a la habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje y (b) el razonar, que alude a la habilidad para utilizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de razonar sobre las situaciones que se

han observado (van Es & Sherin, 2008; en Muller, et al., 2014). El primer elemento se encuentra estrechamente relacionado con el foco de observación, particularmente con lo que se ha denominado triángulo instruccional (el qué observar). Por su parte, el segundo elemento, “alude a las habilidades de los observadores para describir, interpretar, evaluar y predecir a partir de lo que observan” (el cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza) (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Sherin y van Es, 2009; en Muller, et al., 2014: 4). A partir de este elemento emerge la variable modalidad de observación (Seidel et al., 2011; Sherin y van Es, 2009; en Müller, Calcagni, Grau, Preiss, & Volante, 2013:90), de la cual se distinguen tres niveles:

- El nivel de descripción, centrado en dar cuenta de lo sucedido.
- El nivel de evaluación, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas.
- El nivel de interpretación, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados.

La combinación de estos tres niveles, nos permite generar al menos siete patrones de observación: descripción general, descripción detallada y relevante, interpretación sin descripción, interpretación con descripción, evaluación sin descripción, evaluación con descripción, descripción con interpretación y evaluación (ver cuadro “modalidades de observación” (Muller et al., 2014)).

**Tabla 1: Modalidades de observación (Muller, et al., 2014:7)**

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos.”
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados.”
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior.”
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.”

## La definición de un marco de observación

La tercera dificultad emerge al intentar definir un marco de observación. Los marcos de observación tradicionales habitualmente ponen su foco en el docente, ocultando a los otros componentes relevantes del núcleo pedagógico o triángulo instruccional. De esta forma, generalmente parten de una definición de lo que se entiende por buen profesor, una descripción de su ejercicio pedagógico y a partir de ahí, su apreciación en el aula, los criterios de observación y sus correspondientes indicadores.

Los criterios que los observadores típicamente ven son los que han sido dictados por la evaluación formativa que son usados por todos los administradores en la división escolar. Las categorías mayores típicamente incluyen planificación, desarrollo de la instrucción, evaluación, gestión del aula y

calidades profesionales. Las etiquetas a veces cambian, pero la descripción en cada categoría es relativamente la misma en gran parte de las escuelas (Beers, 2006). El problema es que en la mayoría de los sistemas de observación, casi toda la atención está dada al proceso que desarrolla el profesor (Beers, 2006). En consecuencia, los gestores o directivos escolares típicamente observan los comportamientos de los estudiantes sólo con el propósito de evaluar la gestión de la clase.

Lo anterior, de acuerdo a Beers (2006), implica que uno de los criterios fundamentales, generalmente se encuentre ausente: ¿Lograron los estudiantes el objetivo de la clase? ¿Cuántos y qué tan bien? (Beers, 2004).

# La retroalimentación pedagógica como una oportunidad para conversar

De acuerdo a Echeverría (1994), todo en la organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones. De este modo, las conversaciones integran a los miembros individuales de una organización en una unidad particular. Corresponde ahora precisar respecto de una categoría especial de conversaciones que ocurren en las escuelas, asociada a la retroalimentación que realizan los directores o directoras a las prácticas pedagógicas de los docentes.

La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor

en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017)

Para profundizar en este tema, se precisa indagar en las tipologías o modalidades de retroalimentación. Para ello, se seguirá el modelo de Tunstall y Gipps (1996), relevado por la investigación de (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). El siguiente cuadro presenta una síntesis de dicha tipología.

**Tabla 2. Modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, 1996; en Leiva et al. 2017)**

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA		RETROALIMENTACIÓN DE LOGROS	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
<b>A1</b> Premiar	<b>B1</b> Aprobar	<b>C1</b> Describir Logros	<b>D1</b> Generar mejores niveles de logros
<b>A2</b> Castigar	<b>B2</b> Desaprobar	<b>C2</b> Especificar los logros o lo que hay que hacer para mejorar	<b>D2</b> Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
RETROALIMENTACIÓN NEGATIVA		RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR	

A continuación, abordaremos brevemente cada uno de los elementos de esta tipología:

### Tipo A: Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos

Dentro de esta tipología caben aquellas muestras de premios y castigos entregados a un profesor en consideración de su desempeño. Se destacan el refuerzo positivo o recompensa que es una expresión de motivación extrínseca que incluye tanto manifestaciones materiales que actúan como “premios” o inmateriales que pueden venir dadas por una muestra pública del trabajo bien realizado. También compone esta tipología el castigo o comentarios negativos que implica desaprobación ante el desempeño. Es utilizado cuando las normas que fueron establecidas son consideradas como infringidas.

### Tipo B: Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación

Se incluye la retroalimentación donde el desempeño es bien o mal juzgado, restringiéndose a la comunicación de la satisfacción de la tarea sin más información que aquella. Puede tomar características de muestras de aprobación verbal y no verbal en la que se expresa la aprobación en el desempeño de la tarea por parte del evaluador de forma general, a pesar de ser realizada en términos personales. Asimismo, se incluye la desaprobación del desempeño en la tarea.

### Tipo C: Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar

Este tipo de retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar. Comunicando criterios y el modo en que éstos se han alcanzado o no. Implica especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios. También implica la ruta de especificar los logros o lo que hay que mejorar que involucra la descripción específica de qué aspecto del desempeño docente debe ser mejorado, enfocándose en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación prospectiva en atención a desempeños posteriores por parte del profesor.

### Tipo D: Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje

Este tipo de retroalimentación apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta. Puede referirse a la construcción de aprendizajes, en la que director y profesor aprenden juntos que implica la conversación y diálogo con el docente para reflexionar en torno al trabajo que se está realizando, reconociendo la importancia del trabajo del profesor, ponderando además el auto-aprendizaje reflexivo, permitiéndole al profesor hacer comparaciones entre logros presentes y pasados. Por otra parte, se encuentra la ruta asociada al diseño de caminos para aprender, que se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo, haciendo partícipes a ambas partes en la evaluación del desempeño; o bien, en la posibilidad efectiva de que el director plantee preguntas reflexivas al profesor que retroalimenta, para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.

# Conversaciones abiertas al aprendizaje: El dilema persona/tarea

Muchas veces, las conversaciones sobre el desempeño o los resultados de aprendizaje de los estudiantes se vuelven complejas dado que pueden incomodar o generar una actitud defensiva que se cierra al aprendizaje. Este tipo de situación genera un problema para los líderes escolares, ya que los enfrenta al dilema de proteger la relación o continuar con la agenda de cambio (Robinson et al., 2009). La siguiente figura ilustra dos puntos de vista incorrectos a través de los cuales se intentan resolver este tipo de dilemas.

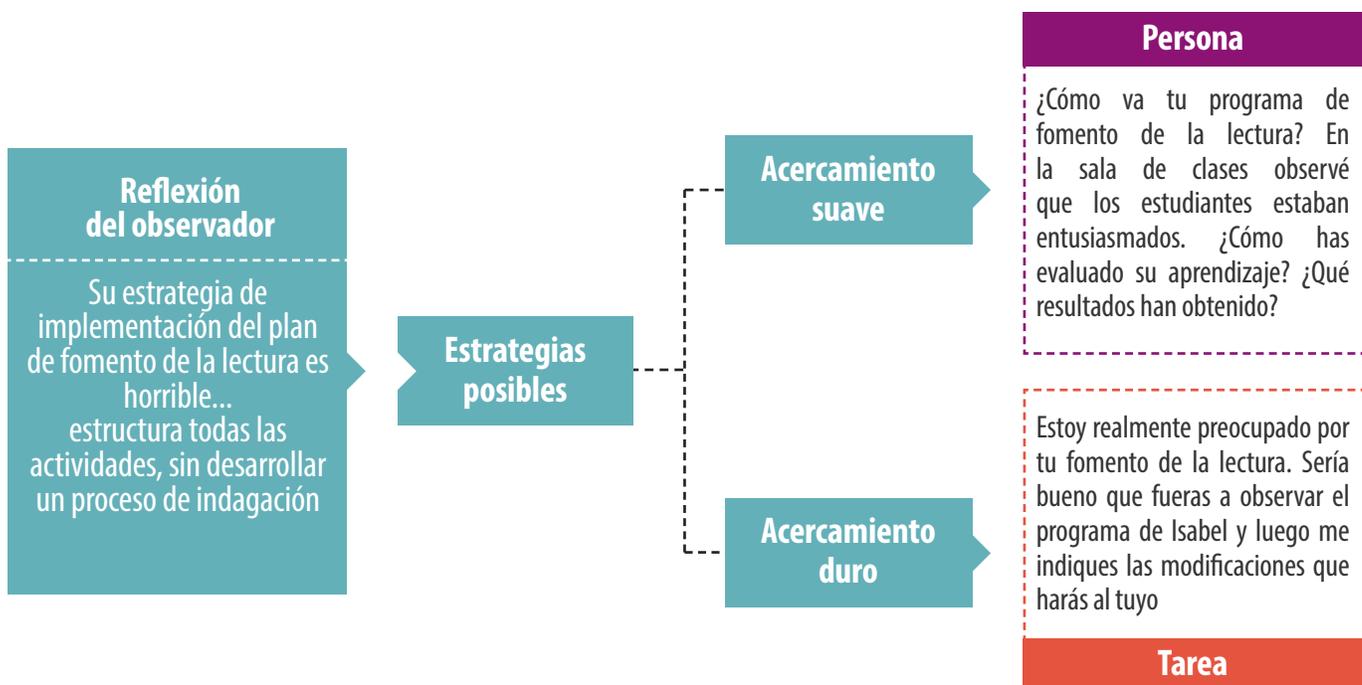
En la estrategia suave, el líder desalienta el debate por no divulgar y compartir su evaluación del programa de lectura. En la estrategia dura o agresiva, el líder desalienta el debate, ya que parte asumiendo la verdad de sus opiniones.

Frente a este problema, las conversaciones abiertas intentan resolver el dilema, valorando la forma en la que las personas

piensan y hablan, generando una apertura para aprender acerca de la validez de un punto de vista. De este modo, en el ejemplo anterior, la clave está en cambiar el pensamiento que conduce al director a asumir sus puntos de vista, antes de comprobar la validez de estos. Esto significa utilizar un enfoque abierto a aprender en lugar de un enfoque cerrado al aprendizaje (Robinson, 2009).

Una estrategia eficaz para abordar el dilema anterior, convoca al líder pedagógico a desarrollar un análisis que involucra los siguientes elementos:

1. Explicitar las preocupaciones.
2. Dar a conocer los motivos de dichas preocupaciones.
3. Analizar dichas preocupaciones, junto con el otro, antes de asumirlas como válidas.



Con ello se pretende reducir el dilema persona/tarea, sin prejuizar ni proteger. Asimismo, centra el foco en la co-construcción cuyo resultado es un docente que se siente respetuosamente desafiado (Robinson, 2009).

El siguiente cuadro refleja lo anterior: a partir de la reflexión del líder pedagógico se invita al docente a sostener una conversación abierta al aprendizaje.

Finalmente, de acuerdo a Robinson (2009), una conversación abierta al aprendizaje debe contar con al menos siete componentes fundamentales, los que se presentan en la siguiente tabla.

### Reflexión del líder pedagógico

Al observar la clase, me sorprendió cómo los estudiantes estaban abordando la tarea, particularmente porque las restricciones eran muy estructuradas. Creo que no están desarrollando las competencias profesionales necesarias. Debo conversar de esto con el docente para verificarlo

### Conversación abierta

Cuando observé tu clase, tuve la impresión que los estudiantes estaban desarrollando muy débilmente las competencias profesionales para resolver problemas complejos. Así que pensé en comentarlo en esta reunión para revisar juntos la estructura de las actividades.

Componente Clave	Explicación
Describe su preocupación como su punto de vista	Dé cuenta de su "preocupación", sin la presunción de que su punto de vista es "la realidad" o es compartido. Poner de manifiesto el pensar, apertura el aprender. Asimismo, esto sugiere evitar manipular la conversación a través de preguntas que obliguen al otro a decir lo que usted no quiere. Por ejemplo, preguntas tales como ¿Cómo crees que estuvo tu clase?
Describe en qué basa su preocupación	Las evidencias, ejemplos o razones siempre deben acompañar su punto de vista. Caso contrario se inician conversaciones dado por sentado algunos elementos, lo que cierra el aprendizaje
Invite a señalar otros puntos de vista	Considerar los puntos de vista de los otros, permite ganar su compromiso, sobretodo cuando las diferencias son tratadas como oportunidades para aprender sobre los méritos relativos de cada punto de vista
Parafrasee y compruebe el otro punto de vista	En conversaciones complejas, la capacidad de parafrasear mantiene a las personas emocionalmente conectadas
Detecte y compruebe los supuestos importantes	Verificar y corregir los supuestos que se presenten en la conversación, permite aumentar la validez de la información. Para ello es recomendable decir lo que lo lleva a su punto de vista, buscando contraejemplos, e invitando a otros a criticar sus puntos de vista, así como expresar su propia opinión
Establecer una base común	Establecer puntos en común, permite disminuir los desacuerdos y la percepción de amenaza, al mismo tiempo que aumenta la motivación para seguir trabajando juntos. Para ello, son funcionales el establecer un procedimiento acordado para resolver diferencias, expresiones de satisfacción con la conversación o relación, así como establecer metas y objetivos comunes
Hacer un plan	Dicho plan debe convocar y comprometer a ambas partes

# Conclusiones y reflexiones

Observar y retroalimentar las prácticas docentes claramente constituye una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda de los equipos directivos. Sin duda moviliza recursos para mejorar las formas de enseñanza para los docentes con impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, especialmente por la naturaleza de sus dos subprocesos claves: observar y retroalimentar. Más allá de las distinciones epistemológicas y metodológicas acerca de esos procesos, el desafío es reconocer la centralidad de los estudiantes en la escuela. Se requiere que docentes y directivos construyan acuerdos para hacer de la observación una práctica que ponga en el centro a los estudiantes y su aprendizaje, levante datos e información relevante de como ocurre aquello en la sala de clases. Estos insumos serán vitales para retroalimentar o sostener conversaciones que permitan a los profesionales, docentes y directivos, reflexionar acerca de las acciones pedagógicas implementadas, ajustarlas y volver a iniciar el ciclo de mejora.

Cambiar las prácticas docentes, requiere, indudablemente, cambiar las prácticas de liderazgo. Esto constituye un desafío urgente para la formación en liderazgo, toda vez que la evidencia muestra que, los distintos tipos de programas existentes hoy en el país, tienen bajo nivel de impacto en el cambio de práctica de los líderes escolares.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.
- Beers, B. (2004). Who is learning? *Principal Leadership*, 4(9), 28–33.
- Beers, B. (2006). *Learning-driven schools*. Alexandria: ASCD.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. In C. Bellei, J. P. Valenzuela, X. Vanni, y D. Contreras (Eds.), *Lo aprendí en la escuela* (pp. 55–94). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.
- Chapman, C., y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial DOLMEN.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foot, K. (2001). Cultural-Historical activity theory as practical theory: Illuminating the development of a conflict monitoring network. *Communication Theory*, 11(1), 55–83.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(May), 221–239.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de Aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82–104.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de [http://www.eduglobal.cl/download/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. Aceptado para su publicación en Revista *Relieve*.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- MINEDUC. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. Retrieved from fileId=17c321fb-9ae1-8737-7153-b119e0837ae6&documentId=291f00a6-921a-32e7-b8da-b4cbbe9c15ba
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos, XXXIX*(Número Especial 1), 85–101.
- Muller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé (Santiago), 23*(2), 1–12.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L. y Armstrong-Read, A.. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/ NZ Childcare Association.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes : Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.
- Robinson, V. V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (ACEL Monog). (D. D. Gurr, Ed.). New Zealand: ACEL. Retrieved from <http://www.cred.unisa.edu.au/SILA/resource/frase9.pdf>

**Nota Técnica N°8**

**El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior  
de las Escuelas para la Mejora Escolar:  
Una Mirada desde la Literatura Internacional**

Mónica Cortez y Bárbara Zoro  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

# Resumen

Los procesos de mejora escolar requieren fortalecer los liderazgos educativos de otros actores con posiciones formales de liderazgo en las escuelas, potenciando sus capacidades y transformándolos en agentes de cambio. Dentro de estos liderazgos escolares encontramos cuatro cargos que resultan clave para las escuelas y liceos de nuestro país, nos referimos a: Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Inspectores Generales, Encargados de Convivencia y Jefes de Departamento y/o Ciclo. Para la literatura internacional estos líderes escolares forman parte de los denominados liderazgos medios (middle leadership), los cuales presentan un rol estratégico para la mejora escolar. En Chile, la investigación sobre estos liderazgos es escasa, especialmente en identificar las necesidades formativas que presentan. Para abordar esta brecha, LIDERES EDUCATIVOS ha elaborado una reseña bibliográfica que espera contribuir a relevar la importancia de estos liderazgos y aportar al diseño de instancias formativas, alineadas con las necesidades de desarrollo profesional que presentan quienes ejercen estos cargos.

# Introducción

La complejidad que presentan los procesos de mejora escolar conlleva potenciar otros liderazgos al interior del centro escolar, más allá del que ejerce un director o directora (Harris, Busher y Wise, 2003). A pesar del reconocimiento y valor de la perspectiva para apoyar el liderazgo distribuido (Spillane, 2006), la oferta formativa de liderazgo escolar se ha centrado casi únicamente en el rol del director. Dentro de los liderazgos que presentan un rol estratégico para la mejora escolar se encuentran los líderes medios (middle leadership) (Leithwood, 2016). Estos liderazgos practican su liderazgo en colaboración con sus colegas, y ejercen liderazgo pedagógico, formativo y de gestión.

La política nacional de educación busca reforzar el liderazgo de los equipos directivos. A través del desarrollo de capacidades otorgando más atribuciones a cada centro escolar, en la definición y conducción de sus planes de mejoramiento. En esta línea, adquieren especial interés aquellos profesores

que se ubican en cargos formales al interior de sus escuelas, como son: Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Jefes de Departamento o Ciclo, Encargados de Convivencia e Inspectores Generales. En Chile, la investigación de estos cargos es escasa, limitando con ello el diseño de propuestas formativas que permitan desarrollar capacidades y potencial de liderazgo instruccional y formativo en dichos actores.

Esta nota técnica presenta una revisión bibliográfica panorámica. Comienza abordando los conceptos de liderazgos medios, pedagógicos y formativos, para luego dar paso a un apartado de conclusiones donde se comparten los aprendizajes obtenidos a partir de la revisión internacional. Este documento busca encontrar puntos de encuentro entre la experiencia internacional y la nacional de manera de abrir nuevas oportunidades para seguir mejorando nuestros centros escolares.

# Aportes desde la investigación internacional: Liderazgos medios, pedagógicos y formativos

## Liderazgos medios: liderar a pares docentes para impactar al centro escolar

La literatura internacional acuña el término de líderes medios para referirse a otros liderazgos presentes al interior del centro escolar (Bennett, Woods, Wise y Newton, 2007; Busher, 2005; Glover, Miller, Gambling, Gough y Johnson, 1999). Estos líderes medios trabajan cotidianamente con docentes de aula y estudiantes, apoyando y proporcionando liderazgo pedagógico y formativo, además de realizar varias funciones de gestión (Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2012). Los líderes medios practican su liderazgo en colaboración con sus colegas. Este liderazgo, se entiende y se desarrolla como una práctica, por lo que la atención se enfoca en lo que dicen, lo que hacen y en las relaciones de estos líderes, más que en las características y cualidades de éstos (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2015).

Bennett et al. (2007) realizan un recuento histórico del concepto, señalando que el rol ha tenido diversos nombres a través del tiempo, pasando de “profesores encargados”, a “mandos medios” (middle managers) en la mitad de la década de los noventa y hasta referirse en la actualidad a “líderes medios”. Los cambios de denominación dan cuenta de la transformación en la forma en que se entiende la composición y el foco del trabajo de quienes conforman este grupo. En un comienzo se consideraba como un profesor con más responsabilidades, luego se asocia principalmente a tareas administrativas, para posteriormente relevar la importancia del liderazgo para el ejercicio del cargo.

La mayoría de las definiciones para referirse a los líderes medios, generan una división entre los liderazgos medios de ámbito pedagógicos y los del ámbito formativo. Actualmente,

se están realizando esfuerzos por comprender que los ámbitos “académicos” como los “no-académicos” son interdependientes. Investigaciones señalan la necesidad de profundizar el trabajo colaborativo entre ambos sectores a través de una reestructuración de los sistemas tradicionales, comprendiendo que las escuelas necesitan una “visión holística del impacto de la escuela y un foco más explícito en el aprendizaje de los alumnos” (Watkins, 1999, p.1). Entrelazar los elementos pedagógicos y formativos permitirá conocer al alumno como persona, considerando sus características sociales, emocionales, y su desempeño en todas las áreas. Además, Corbett (2013) plantea que estas definiciones de liderazgo medio pedagógico y formativo pueden ser insuficientes, puesto que un cargo de liderazgo medio puede no estar necesariamente limitado sólo a un área de la escuela, existiendo muchos que trabajan de forma transversal en aspectos tanto académicos como formativos.

Leithwood (2016) indica que los líderes medios presentan un rol estratégico para la mejora escolar. Esto, porque cuentan con un alto potencial para impactar en los centros escolares a través del liderazgo pedagógico y formativo (Seashore Luis y Wahlstrom, 2012; Weller, 2001). Podemos señalar que las prácticas de estos líderes medios, tienen la potencialidad de contribuir al desarrollo y mejoramiento de prácticas de enseñanza de sus colegas, incidiendo más directamente en las prácticas de los docentes y por tanto en el aprendizaje de los alumnos (Grootenboer et al., 2015; Bennett, 2006; Busher y Harris, 2001). Sin embargo, para ello requieren desarrollar sus capacidades y prácticas, de ahí la importancia de diseñar una formación capaz de responder a las necesidades formativas que presentan estos cargos.

## Liderazgos pedagógicos: Desarrollando el liderazgo instruccional al servicio de la mejora escolar

Los líderes de departamentos, ciclos y curriculares presentan un rol estratégico para la mejora escolar, ya que cuentan con un alto potencial para el liderazgo instruccional, el cual se encuentra prácticamente inexplorado (Leithwood, 2016). Estos líderes pedagógicos medios, presentan una posición única para influir en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus áreas temáticas. Como jefes de equipos tienen una poderosa influencia sobre las prácticas de aula, y son importantes agentes para el cambio y desarrollo dentro de sus áreas (Busher y Harris, 2001). Fitzgerald (2009) señala que estos liderazgos deben dedicarse tanto, al proceso de enseñanza – aprendizaje, como al trabajo de estar a cargo de un equipo de docentes. Estos líderes han demostrado ser esenciales en los programas de mejora escolar que han tenido éxito (Hopkins y otros, 1996; Hopkins y Harris, 1997; en Busher y Harris, 2001).

El National College of School Leadership (2003) destaca tres funciones que deben abordar estos liderazgos pedagógicos: resguardar una enseñanza de alta calidad, asegurar que los estudiantes logren su máximo potencial, y ayudar a que la escuela o liceo progrese. Dentro de estos liderazgos pedagógicos encontramos aquellos cargos que lideran a pares docentes para asegurar el desarrollo del curriculum, evaluar programas y/o docentes. Sus tareas de liderazgo comprenden: organización, liderazgo disciplinario, y responsabilidades organizativas y pedagógicas (Camburn, Rowan, y Taylor, 2003).

Estos líderes pedagógicos pueden otorgar dirección estratégica y desarrollo de la asignatura, potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, liderar y gestionar al personal, y optimizar el empleo efectivo y eficiente de personal y recursos (Flückiger, Lovett, Dempster y Brown, 2015). Flückiger et al. (2015), señalan que estos liderazgos deben enfocarse en desarrollar personas y en ser líderes del aprendizaje para otros. Dentro de las habilidades requeridas, plantean:

- Comprometer a los docentes hacia prácticas colaborativas.
- Potenciar conversaciones enfocadas en formas de innovar y mejorar.
- Observar y modelar buenas prácticas.
- Otorgar retroalimentación oportuna.
- Fomentar reflexiones profundas y críticas respecto a las propias prácticas.
- Coaching y mentoría para asegurar que el aprendizaje profesional se traduzca en prácticas significativas.
- Comprender los requerimientos de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas.

Brown, Rutherford y Boyle (2000) identifican 2 acciones clave para el éxito del trabajo de un jefe de departamento: planificación de clases de calidad y trabajo en equipo. Sin

embargo, dentro de las principales dificultades que enfrentan estos líderes se encuentra el trabajar en equipo. Harris (1999) señala, en su investigación sobre departamentos inefectivos, que el principal problema es que los docentes enseñan en relativo aislamiento sin funcionar como un equipo docente.

En el caso de Chile, existen dos cargos asociados al liderazgo pedagógico que resultan clave para las escuelas y liceos, estos son: Jefes de UTP y Jefe de Departamento y/o Ciclo. El primero, propio de nuestro país, se creó con Ley de Carrera Docente de 1978, como una forma de explicitar la importancia del liderazgo pedagógico, alojándolo en un cargo específico: denominado Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). Una definición actual de las responsabilidades que debe abordar este cargo, es la siguiente:

*Es el responsable técnico de la dimensión pedagógica-curricular, liderando procesos de desarrollo de las actividades realizadas en ese ámbito. Entre las prácticas que competen a este cargo se encuentra: asegurar la existencia de información útil para la toma de decisiones, gestionar los recursos con que cuenta el establecimiento (materiales y recursos humanos), supervisar y acompañar el trabajo de los docentes, asegurar la implementación de metodologías y prácticas pedagógicas en el aula, realizar seguimiento de los procesos curriculares (Carbone, 2008, p. 17).*

Por su parte, los Jefes de Departamento y/o Ciclo no cuentan con una normativa nacional que defina sus funciones ni responsabilidades. Se pueden encontrar algunas luces sobre su quehacer en el Programa de Educación y Gestión Escolar de Fundación Chile (2006), que propone perfiles para estos cargos; jefe de UTP y de departamento comparten 7 de las 8 competencias señaladas, la única competencia distintiva para el jefe de departamento es coordinar aspectos administrativos y operativos del departamento de asignatura, lo que implica “capacidad para articular los aspectos administrativos y operativos del departamento para apoyar el proceso de enseñanza” (p. 8).

Estos cargos, a pesar de la relevancia que presentan según lo planteado por la literatura revisada; y de asumir funciones formales reconocidas por el ministerio de educación al interior de las escuelas y liceos, han sido escasamente investigados y no han contado con una formación específica para el ejercicio de sus cargos.

## Liderazgos formativos: Desarrollando una perspectiva ética del cuidado personal y de la comunidad

La literatura anglosajona acuña el concepto de líderes medios de cuidado personal y de la comunidad para identificar aquellos liderazgos del ámbito formativo (Wise y Bennett, 2003; Bennett et al., 2007; Busher y Harris, 2001; Thorpe y Bennett-Powell, 2014). Si bien esta es una traducción libre, el concepto contempla a quienes se ubican en posiciones medias de una estructura jerárquica al interior de la escuela, y realizan funciones ligadas al: bienestar de los alumnos, a mantener una cultura escolar y promover una conducta apropiada a nivel escuela (Murphy, 2011; Mose, 2007). En nuestro país, inspectores generales, encargados de convivencia y orientadores ocupan cargos relacionados con este tipo de liderazgo.

La National Association for Pastoral Care in Education del Reino Unido (NAPCE, 2000) señala que este liderazgo “formativo” o de “cuidado” puede hacer contribuciones relevantes a nivel escuela. Entre los aspectos mencionados están: el ethos escolar; el sentido de comunidad y respeto mutuo; la participación de los alumnos en la escuela; el empoderamiento a los alumnos como aprendices; la calidad de la comunicación entre estudiantes y entre docentes y estudiantes; la colegialidad y coordinación entre el personal; la atención a la motivación y moral de todo el personal; la participación de los alumnos en la escuela; para que sus voces sean escuchadas y sus inquietudes atendidas.

Calvert (2009) señala las formas por las que ha pasado este liderazgo “formativo” o de “cuidado” en países angloparlantes, pasando de ejercer una función de control, a una necesidad de atención individual de apoyo a estudiantes, a comprenderse como una necesidad grupal, y posteriormente a incorporarse como parte del currículum. Estudios realizados en Nueva Zelanda (Fraser, 2014) señalan que estos liderazgos destinan la mayor parte del tiempo a realizar un trabajo que se concentra en temas sociales, emocionales o de conducta (48%), seguido por temas académicos (32%), y finalmente, por temas de administración y gestión (20%). También se plantea que la gran mayoría del trabajo realizado por estos líderes es de carácter reactivo (85%), mientras que sólo un 15% se destina a realizar un trabajo proactivo (Fraser, 2014). Asimismo, esta investigación es interesante porque clasifica las prácticas de estos líderes enmarcadas en una “perspectiva disciplinaria tradicional” o “perspectiva de cuidado”, evidenciando que ambas perspectivas conviven dentro del mismo cargo, lo que demuestra ser una posición con conflicto de roles internos.

Dentro de las principales dificultades que enfrentan estos cargos, se identifican tres tensiones: entre enfocarse en temas conductuales versus un foco en lo académico; entre un trabajo proactivo y preventivo versus un trabajo reactivo y emergente; y entre disciplina versus la ética de cuidado personal y de la comunidad. Dadas las dificultades y tensiones ya mencionadas, es esencial que estos líderes reciban preparación formal

adecuada. Si bien existe evidencia que el entrenamiento genérico en liderazgo puede ser beneficioso, es necesario diseñar capacitaciones especializadas para este rol y sus particularidades (Murphy, 2011; Fraser, 2014).

En nuestro país existen al menos dos cargos que abordan esta dimensión “formativa” o de “cuidado”. Uno de ellos presenta mayor antigüedad en el sistema escolar chileno: el Inspector General. Su función es “velar porque las actividades del establecimiento se desarrollen en un ambiente de disciplina, bienestar y sana convivencia”(Artículo 12, Reglamento Orgánico para Establecimientos Educacionales, 1978<sup>1</sup>). Este cargo forma parte de la unidad técnico-pedagógica, y es el encargado de: gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y asistentes de la educación, gestionar recursos humanos, gestionar la interacción y la convivencia escolar, gestionar redes sociales (Idoneidad Docente, Centro de Estudios Mineduc, 2011). A su vez, todas las escuelas y liceos deben contar con un Encargado de Convivencia Escolar, cargo implementado de forma obligatoria a partir de la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar de Violencia Escolar (LVE, Mineduc, 2011), lo cual es fiscalizado por la Superintendencia de Educación (LVE, Art. 16ª letra A, 2011). Dentro de sus funciones se encuentran: coordinar al consejo escolar para definir el plan de gestión de la convivencia escolar, elaborar el plan de gestión de la convivencia escolar, e implementar las medidas del plan de gestión.

1 Decreto 1049 del MINEDUC: APRUEBA EL REGLAMENTO ORGANICO PARA ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEPENDIENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA (13-10-1978)

# Conclusiones

A partir de la revisión realizada, encontramos algunos aprendizajes que permiten vislumbrar requerimientos formativos para estos cargos:

- Necesidad de tener oportunidades de aprendizaje formal sobre liderazgo, dotándolos de herramientas básicas para su ejercicio, fortaleciendo su identidad como líderes, formando capacidades para liderar equipos y movilizar la escuela hacia la mejora (Bendinkson, 2014).
- Se necesita desarrollar formas innovadoras de afrontar los problemas. El desarrollo profesional se beneficiaría de instancias que sean asumidas de forma colectiva, en las que, por ejemplo, se debatiera como departamento o escuela sobre cómo abordar temas relacionados con el profesionalismo y formas de mejorar la enseñanza y aprendizaje. Clarke (2009) señala que muchos líderes medios experimentan falta de confianza, inseguridad y ansiedad; siendo por ello importante abordar esos tópicos dentro de las conversaciones sobre formación de líderes medios.
- En el caso de los liderazgos pedagógicos uno de los desafíos necesarios de trabajar es desarrollar capacidades para movilizar a los profesores hacia prácticas colaborativas orientadas hacia la innovación y la mejora escolar, fomentando el aprendizaje colectivo entre pares para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en sus respectivas áreas temáticas.
- En el caso de los liderazgos formativos uno de los desafíos es avanzar en la construcción de una perspectiva ética del cuidado personal y de la comunidad, comprendiendo la interdependencia entre la esfera socio-afectiva y la pedagógica.
- La literatura plantea formas de superar exitosamente las tensiones producidas por la necesidad de accountability. Bennett et al. (2007) menciona casos en que la observación se presentó como actividad colectiva, en que los colegas realizaron observaciones de pares y ello sirvió como base para discusiones que podrían incrementar el grado de colegialidad como ejercicio de aprendizaje colaborativo.
- También está presente el discurso referido a la confianza, un líder que logra construir confianzas dentro del departamento podrá discutir y tomar decisiones colegiadas sobre temas pedagógicos y de currículum; mientras que si la confianza es limitada su discusión no irá más lejos que a cómo distribuir el horario (Wise et al., 2003).
- Adey (2000) puntualiza que si a los líderes pedagógicos se les encomienda evaluar al personal pero no se les entrega la responsabilidad sobre su propio desarrollo profesional, las relaciones colegiales pueden verse dañadas. En contra parte, Busher (2005) problematiza si es que puede ser alcanzada la colegialidad dentro de una estructura jerárquica.

La política educativa y todos quienes tenemos la convicción de que la educación de nuestro país, puede y debe mejorar, encuentran en estos cargos, nuevas oportunidades y posibilidades para potenciar la construcción de un liderazgo que aborde de manera interdependiente lo pedagógico y lo formativo, y que avance hacia un liderazgo colaborativo posibilitando contar con equipos de trabajo requeridos para la innovación y mejora de nuestras escuelas y liceos.

- Adey, K. (2000) 'Professional Development Priorities. The views of Middle Managers in Adey, K. (2000). Professional development priorities. The views of middle managers in secondary schools, *Educational Management and Administration*, 28 (4), 419–431
- Bassett, M. (2012). *Developing middle level leaders in New Zealand secondary schools* (Doctoral dissertation, Unitec Institute of Technology).
- Bendinkson, L. (2014) *A dilemma for senior leaders: Middle leadership*. Revisado desde: <http://www.uacel.ac.nz/publications/articletype/articleview/articleid/293/a-dilemma-for-senior-leaders-middle-leadership#.V1maD-bhCRs>
- Bennet, J. (2009). *An examination of the issues facing first time subject leaders during their first year of appointment in New Zealand secondary schools* (Doctoral dissertation, Unitec Institute of Technology).
- Bennett, N., Woods, P., Wise, C., & Newton, W. (2007). Understandings of middle leadership in secondary schools: A review of empirical research. *School Leadership and Management*, 27(5), 453-470.
- Brown, M., Rutherford, D. & Boyle, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools, *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 237–258.
- Bush, T. (2003). *Middle level leaders thinkpiece*. London: National College for School Leadership.
- Busher, H. (2005). Being a middle leader: Exploring professional identities. *School leadership & Management*, 25(2), 137-153.
- Busher, H., & Harris, A. (2001). *Subject leadership and school improvement*. London: SAGE.
- Calvert, M. (2009). From 'pastoral care' to 'care': Meanings and practices, Pastoral Care in Education. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 27(4), 267-277.
- Camburn, E., B. Rowan, & J. Taylor. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25,347–73.
- Carbone, R. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Santiago: Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación/Universidad Alberto Hurtado.
- Clarke, K. A. (2009). *Secondary school department heads as teacher leaders: A study in suburban Ontario*. Unpublished Master's Thesis. Faculty of Education, Brock University.
- Corbett, M. C. (2013). *A case study exploring the role of middle leaders in an international school*. HKU Thesis Online (HKUTO).
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79.
- Earley, P., & Fletcher-Campbell, F. (1989). Managing school departments and faculties: Towards better practice. *Educational Research*, 31(2), 98-112.
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51-65.
- Flückiger, B., Lovett, S., Dempster, N., & Brown, S. (2015). Middle Leaders: Career pathways and professional learning needs. *Leading & Managing*, 21(2), 60-74.
- Fraser, J. H. (2014). *The role of the dean in the pastoral care structure of a secondary school*. Unpublished Master's Thesis. Victoria University of Wellington.
- Fundación Chile (2006) *Perfil de competencias: Jefe de Departamento*. Santiago: Programa de Educación y Gestión Escolar.
- Glover, D., Miller, D., Gambling, M., Gough, G., & Johnson, M. (1999). As others see us: Senior management and subject staff perceptions of the work effectiveness of subject leaders in secondary schools. *School leadership & Management*, 19(3), 331-344.

- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: A handbook of staff development activities*. London: David Fulton.
- Harris, A., Busher, H., & Wise, C. (2003). Effective training for subject leaders. In N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership*. (pp. 131-142). London: Paul Chapman.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117 – 140.
- Ministerio de Educación (2011) *Ley sobre violencia escolar*. Ley 20.536. Recuperada de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (2012). *Leading from the middle: Educational leadership for middle and senior leaders*.
- Ministerio de Educación. (1978) *Decreto 1049*. Recuperada de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=6883>
- Ministerio de Educación. (1978) *Decreto 1049*. Recuperada de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=246784>
- Ministerio de Educación. (2011) Instructivo de llenado formularios de Idoneidad Docente y Asistentes de la Educación. Recuperado de: [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/noticia\\_2011\\_08\\_08/Instructivo%2002%20%20Idoneidad%20Docente%20y%20Asistentes%20de%20la%20Educacion%202011.doc](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/noticia_2011_08_08/Instructivo%2002%20%20Idoneidad%20Docente%20y%20Asistentes%20de%20la%20Educacion%202011.doc).
- Moore, E. (2007). *Ringing the changes. The middle's leader's role in leading change Research Associate Summary Report*. London: National College for School Leadership.
- Mose, J. N. (2007). *Leading from the middle: an analysis of the role and impact of academic middle leaders in the Kenyan secondary school* (Doctoral dissertation, University of Leicester).
- Murphy, K. (2011). *The complexity of pastoral care middle leadership in New Zealand secondary schools* (Doctoral dissertation, Unitec Institute of Technology).
- National Association for Pastoral Care in Education. (2000). *Standards for Pastoral Leaders an exemplification of the National Standards for Subject Leaders*. London: National Association for Pastoral Care in Education
- National College of School Leadership. (2003). *The heart of the matter: A practical guide to what middle leaders can do to improve learning in secondary schools*. London: National College of School Leadership.
- 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.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thorpe, A., & Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.
- Watkins, C. (1999) Changing structures for caring and learning. *Pastoral Care in Education* 17(4), 1-2.
- Wise, C., & Bennett, N. (2003). *The future role of middle leaders in secondary schools: A survey of middle leaders in secondary schools in England*. London: National College for School Leadership.
- Wise, C., & Bush, T. (1999). From teacher to manager: The role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Research*, 41(2), 183-195.

**Nota Técnica N°9**

**Desarrollo de las Habilidades Docentes:  
Implicaciones para el Director<sup>1</sup>**

Stephen E. Anderson

*Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto*

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena". Premio Calidad Educativa Gabriela Mistral, Consejo Nacional de Acreditación de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago de Chile, 18 de mayo 2011.

# Resumen

Los argumentos sobre la importancia del rol y la influencia del liderazgo directivo han provocado mucho interés en investigar más a fondo lo que los directores y sus equipos directivos pueden hacer para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes de una manera que llegue a mejorar los resultados escolares (es decir, liderazgo pedagógico). En esta nota técnica se aborda el liderazgo pedagógico desde un análisis del proceso de cambio personal que experimentan los docentes cuando tratan de cambiar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Se presentan seis proposiciones sobre la facilitación del desarrollo de las habilidades docentes, cada una fundamentada en investigaciones sobre las experiencias de profesores implementando nuevos programas y prácticas pedagógicas.

# Introducción

Investigadores del mejoramiento escolar suelen plantear que entre los factores internos a la escuela, sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo del director (Leithwood, Louis, Anderson & Walhstrom, 2004). Además, se ha comprobado que la influencia de los directores sobre la calidad y mejoramiento del aprendizaje es indirecta. Los efectos de sus acciones son mediados no solamente por las prácticas de enseñanza de los docentes, sino también por la calidad de su formación profesional continua y por la colaboración profesional entre los docentes en la escuela.

Los argumentos sobre la importancia del rol y la influencia del liderazgo directivo ha provocado mucho interés en investigar más a fondo lo que los directores y sus equipos directivos puedan hacer para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes de una manera que llegue a mejorar los resultados escolares. Sin embargo, estos argumentos, estudios y políticas sobre el rol y la influencia del director se hacen con frecuencia sin referencia concreta al proceso de cambio personal que experimentan los docentes cuando tratan de cambiar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Hoy voy a compartir con Uds. seis proposiciones sobre el desarrollo de las habilidades docentes sacadas de investigaciones que yo y otros hemos llevado a cabo sobre la experiencia de profesores de escuela implementando nuevos programas y prácticas pedagógicas, y de la literatura que se dirige a la pericia profesional de docentes. Mi objetivo es de ayudar a Uds. a adquirir lo que mi colega Michael Fullan llama una perspectiva de implementación. El argumento principal es que las personas encargadas de planificar y proveer apoyo a los docentes involucrados en un proyecto de mejoramiento escolar deben comprender bien lo que significa el cambio de prácticas para los que están tratando de cambiar sus métodos de instrucción, y tener este conocimiento en cuenta en sus intervenciones.

# El cambio es multi-dimensional

La pedagogía abarca la puesta en práctica de muchas dimensiones, no solamente los métodos de enseñanza. El distinguido experto canadiense en los procesos de cambio en educación, Michael Fullan, generaliza cuando dice que cualquier innovación en educación puede exigir cambios de conocimiento y creencias, de comportamiento, y de recursos materiales (Fullan, 2001). Es cierto que es posible introducir un cambio en una dimensión que no demanda un cambio drástico en otra dimensión. Por ejemplo, podemos cambiar un texto de matemáticas sin la expectativa que los docentes vayan a cambiar sus métodos de enseñanza o de evaluación. Podemos dar formación a los maestros para que aprendan a utilizar métodos nuevos de enseñanza, como el uso del aprendizaje en pequeños grupos o la evaluación con rúbricas, sin cambiar el contenido y los objetivos de aprendizaje. El peligro, según Fullan, es cuando la gente, tanto los docentes como las personas que los apoyan en el proceso de cambio, no se dan cuenta que un cambio implica múltiples dimensiones y proceden como si tocara sólo a una dimensión.

Por ejemplo, hace varios años hice una evaluación del impacto de la introducción de un programa del aprendizaje activo y constructivista en siete escuelas medias. En sólo dos de las escuelas los directores, y docentes también, tomaron en cuenta la necesidad de cambiar los sistemas e instrumentos tradicionales de evaluación de aprendizaje, para que no se diera tanto énfasis en la recitación de conocimientos básicos y para aumentar la medición de la capacidad de los alumnos de esgrimir sus propias ideas y de resolver problemas más abiertos. Hubo mas resistencia al cambio pedagógico en las otras escuelas porque la nueva pedagogía estaba mal alineada con las creencias y normas tradicionales de aprobar y de evaluar los resultados académicos.

Hace muchos años mi colega Kenneth Leithwood propuso que un cambio pedagógico podría afectar varias dimensiones del trabajo de instrucción (Leithwood, 1981): plataforma (filosofía), contenido, objetivos, materiales de aprendizaje

(como textos), métodos de enseñanza, métodos de evaluación, comportamiento de alumnos, formas de agrupar los alumnos para aprender, etc. Hoy día podríamos agregar el tipo/uso de TICs.

Es cierto que todos los cambios o innovaciones pedagógicas que se proponen no involucran a todas las dimensiones de la pedagogía, pero el punto importante es preguntarse cuáles son las dimensiones afectadas por una iniciativa específica, y de tener esto en cuenta cuando se planifican estrategias de formación, de monitoreo, y de intervención.

# El nivel de cambio pedagógico es variable

Cuando se habla del cambio y mejoramiento de prácticas pedagógicas hay que reconocer que la magnitud de cambio no es siempre igual. A veces sólo buscamos un refinamiento de la calidad de implementación de prácticas que los profesores utilizan. En este caso la brecha o diferencia entre las creencias y prácticas actuales y las expectativas de cambio no es mucha. Por ejemplo, actualmente estoy haciendo una investigación de factores que influyen en la eficacia escolar en 22 escuelas canadienses. Para este estudio estamos haciendo observaciones de clases de lectura y entrevistas con los profesores. Me he dado cuenta que todos los docentes que observamos desean que sus alumnos practiquen un pensamiento complejo. Se habla mucho que los alumnos aprendan a analizar lo que leen y a defender sus conclusiones, inferencias, y predicciones con argumentos basados en el texto. Sin embargo, cuando realizan preguntas a sus alumnos para comprobar la comprensión del texto son muy pocos los que demandan a los alumnos de justificar o “argumentar” sus respuestas con referencias al contenido del texto. No sería un gran cambio para esos profesores que no están utilizando preguntas al nivel del pensamiento complejo el hecho de mejorar sus prácticas al hacer preguntas orales. En cambio, a veces cuando introducimos nuevos programas y prácticas de enseñanza a los docentes, se exige un cambio radical de lo que están acostumbrados a hacer, como introducir aprendizaje por medio de proyectos interdisciplinarios. No cabe duda que las intervenciones de apoyo para implementar cambios radicales deben ser diferentes y más complejas y continuas que aquellas que sólo exigen un refinamiento.

Hace muchos años los expertos en el desarrollo profesional Bruce Joyce y Beverley Showers propusieron un marco de estrategias para facilitar la formación y cambio de prácticas pedagógicas de docentes que incluye cinco elementos (Showers & Bennett, 1987): el estudio de la teoría (o principios); oportunidades de ver demostraciones; tiempo y oportunidades de ensayar los nuevos métodos en situaciones de bajo riesgo (en términos de consecuencias profesionales y del impacto al aprendizaje); la entrega de retroalimentación a la calidad de implementación de las nuevas prácticas; y la entrega

de “coaching” por pares o de parte de expertos mientras el docente está aprendiendo a dominar las nuevas prácticas y a incorporarlas en el programa existente en la aula de clases.

Según los estudios de Joyce y Showers y de otros, como mi colega canadiense Barrie Bennett, la posibilidad de que los docentes aprendan y dominen nuevos programas y prácticas de enseñanza aumenta a medida que estos cinco elementos ocurren en el plan de apoyo para facilitar la adopción e implementación de esas innovaciones (Showers, Joyce & Bennett, 1987).

A la vez, ellos han comprobado que no es necesario que todos los elementos estén incluidos en el plan de asistencia y acompañamiento al desarrollo profesional para cada iniciativa de mejoramiento en métodos de enseñanza. Eso depende mucho de la magnitud de cambio esperado para los docentes implicados en el cambio. Por ejemplo, para mejorar las prácticas de cómo hacer preguntas anteriormente mencionadas, quizás sea suficiente combinar oportunidades de observar buenas prácticas con algunos episodios de retroalimentación y coaching que refuerce su implementación en la aula. En cambio, si tratamos de introducir una innovación compleja como el uso de la estrategia de “adquisición de conceptos”, sería probablemente necesario combinar e integrar los cinco elementos de la teoría, demostración, ensayo, retroalimentación, y coaching sobre un período de varios meses para facilitar su implementación e integración al repertorio de prácticas pedagógicas a un alto nivel de destreza profesional. En un resumen reciente de lo que se sabe de estrategias efectivas de formación de docentes en cuanto a su impacto a los resultados académicos de sus alumnos, Helen Timperley de Nueva Zelanda también destaca la importancia de combinar varias estrategias de formación en un plan de apoyo para los docentes implicados en cambiar sus métodos de instrucción. El orden de su combinación no es tan importante (Timperley et al., 2007).

# La especificidad y certeza del impacto de cambio es variable

No se puede generalizar en cuanto a la especificidad de programas y prácticas pedagógicas. He tenido la fortuna de trabajar en el transcurso de mi carrera con uno de los expertos canadienses más destacados en métodos de instrucción y formación de docentes, Barrie Bennett. Barrie me ha influido mucho en mi comprensión de lo que significa o puede significar ser maestro experto en pedagogía, y en mi propio conocimiento y práctica de enseñanza como profesor. Quiero compartir con Uds. un esquema que atribuyo a Barrie y Carol Rolheiser para conceptualizar y facilitar la discusión pedagógica y que tiene implicaciones para los sistemas de apoyo (Bennett & Rolheiser, 2001).

En este esquema se encuentran varios términos para hablar de distintos componentes de la enseñanza, que se distinguen en cuanto al nivel de especificidad en prácticas concretas, en cuanto al nivel de la complejidad de acciones que componen distintas prácticas, y en cuanto a la evidencia del impacto de estas formas pedagógicas sobre el aprendizaje de los alumnos.

Se habla mucho en distintas partes del mundo, por ejemplo, de la implementación del aprendizaje activo. Pero el “aprendizaje activo” no es una práctica específica. Hay muchas prácticas concretas que podríamos asociar con aprendizaje activo. El aprendizaje activo es lo que Barrie denomina un “concepto de enseñanza”. Otros ejemplos comunes que se oyen con frecuencia en Norteamérica serían “el aprendizaje constructivista”, “la pedagogía auténtica”, o simplemente ideas como lo de hacer “significativo” el aprendizaje, o de hacer “divertido” el proceso de aprendizaje para motivar a los alumnos a participar. El atributo común de todos estos conceptos instruccionales es que no son prácticas sino ideas, y hay que escoger o inventar métodos concretos para llevar esas ideas a la práctica en la clase.

Hay otra categoría de términos que se aplican en el discurso que no solamente son ideas o conceptos, sino que se pueden utilizar de una manera más concreta para planificar un proceso de aprendizaje y enseñanza, como el de “inteligencias múltiples” de Howard Gardner o de “diseño de lecciones” de Madeleine

Hunter. Barrie denomina esos conceptos “organizadores de enseñanza” o “pautas de enseñanza” porque son útiles no solamente para orientar al docente en una teoría o filosofía de aprendizaje, sino en un proceso pedagógico. Igual como los conceptos de enseñanza, “la teoría de inteligencias múltiples”, por ejemplo, no se traduce en una práctica concreta. Hay que crear o escoger acciones concretas para poner esta idea en práctica. En Norteamérica es común que los docentes en escuelas básicas establezcan centros de aprendizaje sobre un tema donde los alumnos pueden escoger actividades diseñadas para facilitar el aprendizaje de acuerdo con diferentes dimensiones de inteligencia según la teoría de Gardner (verbal, lógica, matemática, kinestésica, visual, musical, interpersonal).

Hace poco, en mi provincia, el Ministerio de Educación introdujo un formato genérico para organizar lecciones de enseñanza que llaman senderos de aprendizaje o “learning pathways” en inglés. El diseño de un learning pathway incluye diferentes elementos y etapas. Hay que definir un objetivo de aprendizaje específico. Hay que desarrollar y administrar pruebas diagnósticas, formativas, y sumativas durante la implementación del pathway. La enseñanza sigue una serie de etapas que aumenta progresivamente la capacidad y responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje. En la primera etapa, el profesor modela lo que los estudiantes deben hacer. En la segunda etapa el profesor sirve de guía y repite la tarea de aprendizaje con los estudiantes en grupo. En la tercera etapa los estudiantes lo hacen en pares o en pequeños grupos. En la última etapa los estudiantes completan la tarea individualmente, y el profesor aplica las evaluaciones sumativas de su aprendizaje. La idea y la estructura de un pathway o sendero de aprendizaje funciona como un pauta de enseñanza en el esquema de Barrie. Para cada pathway que planifica un docente o un grupo de docentes hay que escoger actividades pedagógicas concretas que corresponden a cada etapa.

Barrie distingue también entre estrategias, tácticas, y destrezas de enseñanza. Estas tres refieren a prácticas concretas de enseñanza que varían en su complejidad y con frecuencia en

la evidencia de su impacto en el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se distinguen porque hay que ejecutar varios pasos en la implementación de la estrategia. Tomamos el ejemplo de la estrategia del aprendizaje en pequeños grupos llamado "Jigsaw" (rompecabezas). Primero hay que organizar a los alumnos en pequeños grupos de 4-6. Se les da a los grupos una tarea que exige la adquisición y aplicación de varios tipos de conocimientos. Luego se divide la responsabilidad de investigar los diferentes tipos de conocimiento a cada miembro del grupo. Ellos se juntan con miembros de otros grupos quienes tienen la misma responsabilidad para llevar a cabo sus investigaciones en el rol de grupo de expertos en su tema. Después regresan al grupo original, donde cada miembro tiene que compartir y contribuir su "experticia" para poder completar la tarea común del grupo. Claro que hay que agregar elementos de evaluación individual y grupal al proceso y producto del aprendizaje. El jigsaw es un buen ejemplo de una estrategia.

Hay muchos métodos de enseñanza que no son tan complicados, y que Barrie denomina "tácticas de enseñanza". Un ejemplo sería el método de "Think Pair Share" (Pensar, Juntarse, Compartir). Antes de pedir que los alumnos respondan a una pregunta, el maestro les da tiempo de pensar en su respuesta individualmente. Luego les pide compartir lo que piensen con un par. Después da la oportunidad a todos de exponer, comparar, y discutir sus respuestas con la clase entera. Esta táctica se puede hacer de una manera planificada en una clase, o de una manera espontánea. Hace varias semanas, por ejemplo, yo observaba un profesor de sexto año mientras enseñaba a sus alumnos como escribir un resumen de un texto que trata de contenidos que no son ficción. Varias veces cuando hizo preguntas a la clase, nadie quiso responder. En esas ocasiones el profesor reaccionó exigiendo a los alumnos discutir con un vecino cómo responder a la pregunta. Uno o dos minutos después repitió la pregunta y los alumnos respondieron libremente.

La última forma de práctica concreta se reconoce como "destrezas" de enseñanza. Un ejemplo sería la manera en que el profesor plantea preguntas a sus estudiantes. ¿Sólo realiza preguntas que demandan a los alumnos demostrar su acuerdo o desacuerdo con lo que el profesor ha dicho (sin explorar el porqué de sus opiniones)? ¿Sólo realiza preguntas que exigen a los alumnos recitar el contenido de lo que han leído o estudiado, sin explorar más al fondo su comprensión del contenido? ¿Deja tiempo suficiente a los estudiantes para pensar en sus respuestas antes de pedir la respuesta de otro estudiante o de dar la respuesta correcta él mismo? ¿Distribuye la oportunidad de responder a todos los estudiantes de una manera equitativa, o deja siempre a un pequeño grupo de estudiantes dominar el intercambio? Son ejemplos de destrezas de enseñanza.

Creo que es importante que los docentes tanto como las personas encargadas de apoyar a los docentes comprendan el nivel de especificidad de las expectativas de implementación de prácticas pedagógicas. Hay que tener esto en cuenta cuando

se elabora un proyecto de mejoramiento escolar así como el apoyo y la asistencia que se va a entregar a los profesores para que puedan implementar estas expectativas.

Junto con la variación en la especificidad de prácticas pedagógicas, la certeza de que las prácticas vayan a tener el impacto deseado e imaginado varía mucho. En realidad son pocos los métodos de enseñanza que se han estudiado y evaluado en cuanto a su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, y que se han comprobado que son efectivos en diferentes contextos con diversos grupos de alumnos. Hay que tener cuidado cuando escuchamos y leemos los argumentos de eficacia que atribuyen a programas, materiales, y prácticas pedagógicas sus proponentes. ¿Qué evidencia hay que demuestra la validez de esos planteamientos? No quiero decir que solamente debemos adoptar e implementar prácticas bien probadas. Sin embargo, la variación de certeza de impacto de las prácticas pedagógicas seleccionadas para un proyecto de mejoramiento escolar tiene consecuencias cuando se prepara un plan de apoyo.

# El sistema de apoyo debe de tomar en cuenta el nivel de especificidad y la certeza de impacto del cambio pedagógico

Hace 30 años Michael Fullan distinguió entre dos escenarios de implementación de cambio en la sala de clase (Fullan, 2001). El primero lo llamó “implementación programada”, y se aplica cuando se busca poner en práctica programas o métodos de pedagogía que son bien elaborados y acompañados respecto a su eficacia. Se espera que los docentes vayan a replicar e implementar el programa y prácticas con fidelidad a su diseño original, y con poca variación de un docente o contexto a otro. Exige un sistema de apoyo sistemático para asegurar que los docentes estén bien formados en el buen uso del programa y prácticas seleccionadas con mínima adaptación. En estos casos, si se da mucho espacio a la modificación del programa y prácticas en el proceso de implementación, se corre el riesgo de disminuir el poder de sus elementos clave que producen el impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

El otro escenario de cambio lo denominó “implementación adaptativa”. Se aplica en dos situaciones. Una cuando los programas o métodos de instrucción que se espera introducir no son muy explícitos en cuanto a las prácticas pedagógicas que los docentes deberían implementar. En tales casos hay que dar tiempo y apoyo para buscar o desarrollar las prácticas, y hay que investigar que resultados se dan durante el proceso de implementación, para luego revisar y modificar las prácticas, y aún abandonarlas por otras si no dan los resultados deseados.

El otro caso para un plan de implementación adaptativa ocurre cuando se adoptan programas y prácticas que a pesar de aparecer bien elaborados y explícitas con respecto a las acciones pedagógicas a desempeñar, faltan evidencias creíbles respecto a su eficacia para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Es preciso trabajar la confianza en el programa y prácticas antes que su impacto esté probado en un contexto escolar específico, asegurar que el plan de apoyo incluye medidas para evaluar ese impacto, y modificar o cambiar el programa por otro a partir de esta investigación. Yo diría que el escenario de implementación adaptativa es el más apropiado para la mayoría de las situaciones, porque son pocos los programas y prácticas que van acompañados con buenas pruebas de eficacia a través de múltiples contextos con una gran diversidad de características de los estudiantes.

# El cambio es un proceso de desarrollo (actitudes, comportamiento, habilidades)

La quinta proposición es que el cambio de prácticas involucra a las personas que lo implementan en un proceso evolucionario de cambio que pasa por varias etapas o niveles. Quizás es obvio para Uds. que cuando se introducen nuevos programas y prácticas los docentes no van a dominarlos de una vez. Se trata de un proceso incremental que depende mucho de la magnitud de la brecha entre el conocimiento y las prácticas existentes y los nuevos, y de la complejidad, especificidad, y certeza de las nuevas prácticas como acabo de plantear. También depende de la eficacia del sistema de apoyo que se monta para ayudar.

En mi carrera de observador y consultor en asuntos de cambio en educación he sido muy influido por un grupo de psicólogos educacionales de la Universidad de Texas que estudiaban el desarrollo profesional de docentes durante muchos años, y que elaboraron una teoría de cambio basados en sus investigaciones del proceso de cambio basado en esa teoría. Fui formado por ellos y he aplicado esa teoría y los métodos de investigación correspondientes en varios de mis estudios, y los he integrado en mis trabajos de formación de líderes escolares en Canadá y otras partes del mundo (Anderson, 1997; Hall & Hord, 2006).

El modelo de cambio tiene varios componentes. Sólo voy a destacar dos componentes clave. Uno trata de la dimensión afectiva del proceso de cambio, y el otro trata de la dimensión del comportamiento y habilidad en cuanto a la adquisición de nuevos saberes y métodos de enseñanza. El primero postula que los que tratan de cambiar sus prácticas profesionales van a pasar por distintas "etapas de preocupación" (Stages of Concern) a medida que progresan con el cambio, dependiendo de su disposición hacia y sus experiencias con la implementación de las nuevas prácticas. Vista de una manera global hay una evolución en el foco de actitudes hacia el cambio. Al principio el docente se preocupa más por los efectos del cambio a sí mismo. Cuando comienza a implementar las nuevas prácticas, sus preocupaciones se tornan más enfocadas en adquirir destreza en su ejecución. Finalmente sus preocupaciones llegan a enfocarse en el impacto del uso sobre el aprendizaje

de los alumnos. No es que el docente no se preocupe desde el principio sobre el buen uso de las prácticas y su impacto al aprendizaje, sino que el foco y la intensidad de sus inquietudes varía según avanza el progreso del proceso de cambio.

Quiero señalar tres cosas que tienen implicación para la entrega de apoyo. Primero, las inquietudes personales provocadas por las expectativas de cambio son normales en el proceso de cambio. No son necesariamente una señal de resistencia al cambio. Por lo tanto, hay que crear oportunidades para sondear y escuchar estas preocupaciones y hay que responder a ellas. Los docentes van a sentirse más respetados, con sentimientos más positivos hacia el cambio, y más listos para invertir su energía en aprender a usar las nuevas prácticas.

En segundo lugar, la evolución de preocupaciones hacia el impacto sobre el aprendizaje y cómo se puede mejorar el uso de las prácticas individualmente y colectivamente no es algo seguro. Aún cuando se resuelvan las preocupaciones personales y las inquietudes sobre el manejo y maestría básica de las nuevas prácticas, es posible que no vayan a surgir preocupaciones intensas enfocadas en el impacto sobre el aprendizaje. Hay que intervenir y crear oportunidades profesionales para motivar y ayudar a los docentes a indagar, discutir, y reflexionar sobre las consecuencias del cambio para el aprendizaje, y tomar acciones para fortalecer y modificar el uso de las nuevas prácticas si los resultados no corresponden a lo que esperaban. Se sabe, por ejemplo, que los docentes que trabajan como una comunidad profesional al nivel de la escuela, compartiendo y resolviendo sus problemas pedagógicos juntos, están más inclinados a enfocar su energía en el mejoramiento del aprendizaje y a modificar sus prácticas. El segundo componente clave del modelo de cambio de Hall y Hord (2006) trata de las acciones que emprenden los docentes en cuanto a la implementación de nuevos programas y prácticas. Se distinguen distintos "Niveles de Uso". En su esquema distinguen las acciones que se toman para orientarse y prepararse para la implementación del cambio de las acciones que se toman después de que el docente comienza a

usar nuevos programas y prácticas en el aula con los alumnos. Voy a enfocar mis comentarios sobre los distintos niveles de uso asociados a la fase de implementación.

Cuando un docente trata de cambiar sus prácticas siempre pasa por un período de comportamiento torpe y desmañado mientras se acostumbra y aprende a dominar el uso de las nuevas prácticas. Se puede hablar de un Nivel de Uso Mecánico, porque todavía no se siente cómodo con su uso. Es posible que el docente modifique las prácticas, pero con el fin de disminuir las dificultades de implementación. Con más experiencia, y ojalá con asistencia técnica efectiva, el docente va a superar estas dificultades iniciales y va a sostener el uso de las nuevas prácticas de enseñanza. Se puede hablar de un Nivel de Uso Rutinario. Con frecuencia, los docentes se contentan con rutinar el uso de nuevos programas y prácticas, sin pensar en serio sobre su impacto al aprendizaje. Pero algunos docentes, y en algunas escuelas, no se contentan solamente con incorporar y rutinar las nuevas prácticas en el proceso pedagógico. Ellos investigan el impacto de las prácticas nuevas sobre el aprendizaje de los alumnos, y comienzan a modificar el uso de las prácticas según los resultados obtenidos. Se pasa a un Nivel de Uso de Refinamiento individual o colectivo. Puede ser que decidan que estas prácticas o programas no producen de una manera efectiva los resultados deseados, y que emprendan medidas para reemplazarlos o complementarlos con otros, siempre basando estas decisiones en un análisis de impacto. Pasan a nivel de uso en que se comienza a repetir el ciclo de cambio con nuevas iniciativas.

Quiero subrayar dos puntos en cuanto al desarrollo y progreso de Niveles de Uso de un cambio de prácticas pedagógicas por los docentes. Primero, existe la posibilidad de no llegar más allá de un Nivel de Uso Mecánico porque el apoyo que se da a los docentes no es adecuado ni efectivo, o quizás porque las prácticas en realidad no son tan buenas como se pensaba. En estos casos no es raro que los docentes abandonan las nuevas prácticas. El peligro es cuando abandonan prácticas buenas más por la falta de apoyo durante el nivel mecánico de uso, que

por la falta de impacto positivo al aprendizaje.

También existe la posibilidad de rutinar el uso de las prácticas a un bajo nivel de competencia. En este caso el docente está implementando las prácticas nuevas, pero debido a la debilidad de su saber y destreza con su uso, no producen el nivel de resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos. En estas instancias, no es raro que el mismo docente experimenta lo que Michael Fullan llama la claridad falsa (Fullan, 2001). Está implementando las prácticas de una manera rutinaria sin darse cuenta que puede mejorar su uso. Les voy a dar un ejemplo comparando dos maestros de escuela media que habían participado en talleres de formación para integrar la estrategia de mapas conceptuales en su repertorio de métodos. En mis observaciones y entrevistas con los dos profesores era claro que los dos habían llegado a un nivel de uso rutina con esta estrategia y que sus estudiantes estaban familiarizados con esta actividad también.

En el primer caso la profesora utilizó la estrategia de mapas conceptuales mientras enseñaba el funcionamiento del corazón y el sistema de circulación. Ella dibujó un mapa con el corazón en el centro en la pizarra, con figuras o símbolos (sin título) alrededor del corazón que simbolizaban los diferentes componentes y procesos del sistema circulatorio, y con flechas y líneas indicando las relaciones entre los componentes del sistema. Pidió a los alumnos que nombraran los diferentes componentes del mapa, que explicaran su función, y como se relacionaban. Se observaba a los alumnos buscando y recitando las respuestas directamente de sus textos de ciencia. Cuando un estudiante le dio la respuesta correcta, la profesora la escribió en el mapa. Luego pidió a dos alumnos que explicaran el mapa. Los dos se acercaron a la pizarra y leyeron exactamente lo que la profesora había escrito. La profesora terminó la clase, aconsejando a los estudiantes de copiar el mapa de conceptos de la pizarra en caso de que apareciera esta actividad en el próximo examen de ciencias. La profesora usó la estrategia de mapas de concepto como un organizador gráfico para ayudar a los alumnos a memorizar y recitar el

contenido del texto y los apuntes de las respuestas correctas de la profesora. Es un uso legítimo de la estrategia, pero a un bajo nivel de habilidad pedagógica y con resultados a un bajo nivel de aprendizaje.

En el otro caso, al fin de una serie de lecciones sobre los procesos volcánicos, el profesor pidió a sus alumnos formar pequeños grupos de 4-5 y construir sus propias mapas conceptuales de cómo funcionaba un volcán. Cuando terminaron los mapas, el profesor circuló entre los diferentes grupos con una tabla de evaluación para medir su conocimiento y comprensión de lo que habían estudiado. En cada grupo aseguró que cada miembro del grupo participara en la explicación de su mapa, mientras el hacía preguntas para comprobar su conocimiento y comprensión, con miras a su evaluación. Este ejemplo demuestra un nivel más alto de habilidad por el docente en el uso de mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje. Exigía a los alumnos demostrar y sintetizar su comprensión, no solamente de recitar el texto.

El punto crítico de estos dos ejemplos es que es posible aprender y rutinizar el uso de prácticas pedagógicas a diferentes niveles de pericia. Idealmente, los que están encargados del liderazgo pedagógico van a crear sistemas de apoyo y de colaboración profesional entre los docentes que los lleven a desarrollar sus habilidades pedagógicas y el impacto de sus prácticas de enseñanza a su máximo potencial, y no quedarse satisfechos con niveles de rutinización sub-óptima. He observado y entrevistado muchos docentes en mis estudios sobre la implementación de cambios de programas y prácticas pedagógicas durante los últimos 30 años. Estoy convencido que hay muchas estrategias, tácticas, y destrezas para la enseñanza que se están practicando a bajos niveles de competencia sin que los mismos docentes se den cuenta de la posibilidad de mejorar sus prácticas existentes, y por consiguiente, de mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. No es una crítica dirigida a los docentes, sino al sistema escolar que no ha invertido recursos adecuados para sostener normas y procesos de perfeccionamiento

continuo ligados a evidencia de impacto en los resultados. Lo ideal, según el esquema de Hall y Hord (2006), sería crear condiciones que lleven los docentes a un Nivel de Uso de Refinamiento como una norma y práctica profesional colectiva de mejoramiento continuo.

Según este modelo de cambio personal, las intervenciones más efectivas coinciden con la etapa de preocupación y el nivel de uso del docente implicado en un proceso de cambio. Aunque se puede anticipar el progreso de implementación de una manera general, hay que tomar medidas formales e informales para medir el progreso. Cuando se trata de un grupo de profesores, no van a progresar todos al mismo ritmo, y hay que entretener la necesidad de intervenciones diferenciadas según sus preocupaciones y niveles de uso.

# Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía

Mi colega Barrie Bennett tiene una visión muy ambiciosa del desarrollo de la experticia pedagógica. En su visión se busca desarrollar lo que él llama la "inteligencia pedagógica" de cada docente (Bennett y Rolheiser, 2001). Según su visión, un docente va acumulando un repertorio amplio de métodos de enseñanza durante su carrera por medio de su formación formal, su colaboración con pares, y su propia creatividad y experiencia. El pedagogo experto en esta visión tiene la habilidad de escoger y de combinar los métodos más apropiados para obtener los objetivos de aprendizaje deseados, teniendo en cuenta las características y resultados previos de sus alumnos. Además, los sabe implementar a un alto nivel de competencia. Es una visión orientada hacia la práctica pedagógica como un arte profesional. Como un pintor perito, la profesora sabe escoger, mezclar y aplicar los colores pedagógicos para producir los efectos deseados en el producto de sus labores. Sin embargo en sus propios estudios y experiencias de formación de docentes en muchos lugares en Canadá y en otros países, Barrie ha comprobado que muchos, si no la mayoría de los docentes, no saben deconstruir un objetivo para decidir cuáles estrategias y tácticas de enseñanza son las más apropiadas para el aprendizaje de esta meta.

No quiero descartar la visión de un nivel de saber y habilidad pedagógico caracterizado por Barrie como la inteligencia pedagógica. Sin embargo, me pregunto si es una visión realista y alcanzable para un sistema escolar con miles de docentes, al menos al nivel individual. Cuando enviamos a nuestros hijos a tomar lecciones de piano, por ejemplo, no esperamos que todos lleguen a componer música como Mozart. Estamos contentos si llegan a interpretar de una manera competente las composiciones compuestas por expertos de música. Además, admiramos los grandes intérpretes de música compuesta por otros sin esperar que ellos compongan sus propias canciones y sinfonías.

Yo creo que en el mundo de la pedagogía y el mejoramiento de la pedagogía escolar hay que balancear el arte con la técnica

de enseñar. Quizás para muchos docentes, es suficiente esperar que lleguen a ser buenos técnicos de enseñanza. Pero hay que asegurar la entrega de sistemas de formación y de asistencia adecuados para apoyarles en alcanzar altos niveles de competencia en la implementación de programas y prácticas probadas y desarrolladas por otros con más experticia adentro y afuera de la escuela. Voy a cerrar con un último escenario tomado de mis observaciones en la sala de clases.

Observé a una profesora de tercer año implementando una lección de matemáticas. Comenzó diciéndole a los alumnos que iban a trabajar en la resolución de problemas, y les preguntó "¿Porque debemos practicar la resolución de problemas?" Varios niños respondieron con respuestas como, "Si practicamos podemos mejorar nuestra capacidad de resolver problemas" y "Si practicamos a resolver problemas quizás habrán menos problemas a resolver". En este momento la profesora estableció con sus alumnos una razón para la actividad de aprendizaje que iba más allá de sencillamente cumplir con las instrucciones del maestro. Luego, la profesora dividió la clase en tres grupos. Mandó un grupo a trabajar individualmente con un programa de matemática básica en un banco de aproximadamente seis computadoras a un lado del aula. Llamó otro grupo a sentarse alrededor de una mesa y les dio un problema a resolver. Se trataba de descubrir maneras alternativas de distribuir un número fijo de dulces de chocolate sobre un número fijo de bizcochos respetando algunos parámetros. Pasé varios minutos observando este grupo. Después de unos minutos uno de los alumnos anunció que tenía una solución y la explicó a sus compañeros. Otros dos o tres siguieron con otras soluciones. Luego uno de los estudiantes sugirió a sus pares que podían construir una tabla para mostrar las diferentes soluciones. Todo eso ocurrió sin la intervención directa de la profesora que circulaba y observaba entre los grupos. En el tercer grupo la profesora le dio a cada integrante un papel de trabajo con cinco problemas a resolver. Tenían derecho de trabajar solos, con un par, o en pequeño grupo. Todas las preguntas exigían un alto nivel

de pensamiento complejo. Por ejemplo, una de las preguntas mostraba una serie de letras del alfabeto y las sumaba a otras letras del alfabeto para llegar a una respuesta numérica. Los niños tenían que decodificar las letras y convertirlas en números. Había múltiples soluciones. Durante el período de la lección ese día, los grupos de estudiantes cambiaron de tarea una vez. Yo quedé muy impresionado de la pedagogía de la profesora y del nivel de aprendizaje de estos alumnos de tercer grado. Ojalá que mis hijos hubieran participado en semejantes lecciones de matemáticas en su escuela. Después de la observación entrevisté a la profesora. Descubrí que ella estaba siguiendo e implementando un programa de matemáticas con lecciones ya bien elaboradas por expertos en enseñar matemáticas al nivel del sostenedor. Los otros profesores de tercer año de su escuela y de otras escuelas del distrito escolar seguían el mismo manual y implementaban las mismas actividades. No fue ella quien las inventó. Pero sí fue bien formada por el sostenedor para implementar el programa de una manera competente. Me dijo que los profesores capacitados en este sistema podían modificar el programa e introducir nuevas actividades, pero tendrían que mostrar resultados equivalentes o mejores de los resultados habituales que producían al implementar el programa.

Comparto este ejemplo con Uds. para subrayar tres puntos. Primero, que la calidad de aprendizaje académico de los alumnos depende de la calidad de los programas y prácticas de los docentes para producir los resultados esperados. Segundo, que es menos importante el origen de estos programas y prácticas que la habilidad de los docentes para implementarlos. Tercero, para asegurar la calidad de la implementación hay que crear y sostener sistemas efectivos de formación y asistencia técnica bien alineados con buenas prácticas y metas de aprendizaje específicas establecidas en la escuela. Me parecen muy importantes estos tres puntos en el contexto educacional actual, debido al énfasis que se está dando a la búsqueda y transferencia de “buenas prácticas” ligadas a buenos resultados académicos de una escuela o clase a otras donde los resultados son más bajos y los contextos escolares son semejantes.

# Conclusión

Para concluir, les dejo con las seis proposiciones que acabo de discutir, y los invito a reflexionar en sus escuelas las implicaciones de estas proposiciones para el diseño y la implementación del liderazgo pedagógico por los directores de escuela y sus equipos directivos.

Proposición 1. El cambio es multi-dimensiónal

Proposición 2. El nivel de cambio pedagógico es variable.

Proposición 3. La especificidad y certeza de impacto de cambio es variable.

Proposición 4. El sistema de apoyo debe de tomar en cuenta el nivel de especificidad y certeza de impacto del cambio pedagógico.

Proposición 5. El cambio es un proceso de desarrollo (actitudes, comportamiento, habilidades)

Proposición 6. Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía.

- Anderson, S. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Bennett, B. y Rolheiser, C. (2001). *Beyond monet: The artful science of instructional integration*. Toronto, ON: Bookation, Inc.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change (3rd Edition)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, Gene E. y Hord, Shirley M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and pothole (Second Edition)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. (Purchase at Bob Miller Book Room, 180 Bloor St. W. Lower Concourse)
- Leithwood, K. (1981). Dimensions of program innovation. *Journal of Curriculum Studies* 13(1), 25-36.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: Review of research*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Showers, B., Joyce, B. y Bennett, B.(1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, November, 76-87.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., y Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Iterative best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Nota Técnica N°10

# Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad<sup>1</sup>

Daniel Guimaraes y Juan Pablo Valenzuela

Universidad de Chile

Área de Investigación y Evaluación de Políticas y Prácticas en Liderazgo Educativo

---

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración de Millycent Contreras, del CIAE, y de Xavier Vanni, y Germán Fromm del CIAE y LIDERES EDUCATIVOS.

# Resumen

Aun cuando diversas investigaciones dan cuenta que el liderazgo es la segunda variable más relevante que incide en las oportunidades educativas de los niños, después del efecto directo de las profesoras y profesores, la evidencia también da cuenta que su magnitud es pequeña. Estas investigaciones sugieren que el liderazgo requiere ser combinado con otras políticas internas y externas al establecimiento para potenciar su mejoramiento. Además, sugieren que el liderazgo distribuido entre el director y otros actores de la comunidad escolar potencia su impacto. En Chile el rol de las Unidades Técnico Pedagógicas es un ejemplo claro de la distribución del liderazgo. En esta nota técnica se enfatiza el rol del liderazgo en el proceso instruccional y colaborativo en el proceso de mejoramiento escolar.

# Contexto y evolución metodológica para identificar la relación entre liderazgo y resultados educativos

La investigación sobre los efectos del liderazgo en la educación en los últimos 30 años ha entregado nuevas luces en el tema, creando un camino para los futuros investigadores, así como también de valiosas herramientas para el mejoramiento escolar entre los actuales y futuros líderes educativos. Hemos aprendido más sobre cómo el liderazgo afecta la organización de las escuelas y qué prácticas son las más efectivas para generar cambios. Se ha demostrado que el liderazgo es la segunda variable más influyente dentro de las escuelas, después de la docencia, para los aprendizajes escolares, reflejando que su potencial para cambiar los diferentes resultados educativos puede ser significativo (Leithwood, Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Horn y Marfán, 2010).

Sin embargo, la evidencia acumulada es robusta en indicar que la magnitud del efecto del liderazgo directivo es pequeño en las trayectorias de mejoramiento educativo de los niños – entre 5%-7% de la variación de sus resultados educativos-, lo que es coherente con el pequeño impacto que tienen otros recursos y factores de apoyo a las escuelas. De tal forma, para avanzar en el mejoramiento educativo en forma sustantiva es indispensable que los líderes escolares no sólo se desplieguen positivamente, sino que éstos también potencien y articulen otros recursos escolares para dicho fin (Day et al, 2009).

La investigación paulatinamente fue desarrollando mejores metodologías para relacionar adecuadamente las prácticas de liderazgo y otros atributos de los directores sobre el desempeño escolar de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996). Estos modelos han ayudado a descubrir qué prácticas de liderazgo son las más efectivas para el desarrollo de capacidades docentes, información esencial para mejorar el desempeño académico de un establecimiento escolar. Además, tempranamente se ha concluido que, para los establecimientos de bajo desempeño, el liderazgo ha sido identificado como una variable esencial

para poder mejorar los resultados educativos (Leithwood et al, 2004). Seguir las recomendaciones para un liderazgo escolar efectivo puede mejorar las prácticas docentes, la eficiencia de la organización del establecimiento, y más importante, los resultados educativos de los alumnos.

Mejorar los modelos para medir o determinar los efectos de liderazgo educativo es esencial para que los investigadores entiendan con mayor claridad cómo funciona la relación indirecta. Esto ayuda a los investigadores a comprender qué variables son más importantes dentro de la relación, y finalmente le entrega a los líderes escolares mejores orientaciones sobre qué acciones tienen el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En los primeros modelos de análisis<sup>2</sup> de los efectos del liderazgo sobre las oportunidades educativas de los niños, éstos eran considerados como efectos directos. Éstos asumían que las acciones de los directores influían directamente en los logros de los estudiantes, sin considerar que ello estaba mediado por el apoyo que podían realizar para fortalecer las capacidades de los profesores. Estos modelos presentaban efectos débiles o inexistentes en los resultados educacionales.

Posteriormente, los modelos mediados del trabajo de los directores reconceptualizaron completamente con la comprensión de que los directores realizan cambios en los resultados de los estudiantes al cambiar las prácticas de sus profesores. Estos modelos permiten la interpretación de efectos directos e indirectos, que ahora es sabido, muestran una imagen mucho más clara de los efectos de liderazgo educativo, reflejando de manera más clara el impacto positivo de los líderes en los resultados de sus estudiantes.

2 El trabajo de A. Horn (2013) es una excelente fuente para comprender con mayor detalle esta evolución.

Por otra parte, las condiciones de contexto no siempre fueron utilizadas en los modelos de liderazgo, pero la evidencia científica dio cuenta que son una pieza importante dentro de esta compleja relación. Tomar en cuenta los efectos contextuales reconoce que las prácticas de liderazgo pueden cambiar o se adaptan de acuerdo al contexto. Estos nuevos modelos tratan al liderazgo como una variable que interactúa con su medio y realidad, permitiéndole cambiar las estrategias, como reconocer la heterogeneidad de los efectos de acuerdo al contexto escolar en el que se encuentra el establecimiento y los equipos directivos.

Finalmente, la investigación ha descubierto la importancia de los modelos de liderazgo de efectos recíprocos. Estos modelos muestran la relación entre un líder escolar y su escuela como una interacción que se encuentra constantemente cambiando. El o la directora examina su contexto y toma decisiones basadas en esos factores. Estas decisiones cambian el contexto de los factores escolares, y el proceso se repite a sí mismo. En los 90s los datos disponibles impedían resolver adecuadamente esta potencial relación co-causal, es así como en un estudio que investigaba varios modelos de liderazgo educativo, la esperanza de encontrar efectos recíprocos era alta, y los investigadores creían que este sería el modelo de investigación de proyectos futuros (Hallinger y Heck, 1996). El problema fue que no se pudo demostrar su efectividad por falta de datos longitudinales –aquellos que permiten seguir a través del tiempo a los mismos directivos, profesores y estudiantes-. Los datos longitudinales permiten técnicas analíticas más robustas para identificar efectos de causalidad que las previamente usadas en estos modelos, y el modelo de efectos recíprocos del liderazgo requiere de este tipo de datos para mostrar el panorama completo y estimar correctamente la magnitud de los efectos del liderazgo escolar en las oportunidades educativas de los niños.

En el modelo de efectos recíprocos, es necesario considerar la relevancia del tiempo para que el líder implemente el cambio, que éste se manifieste en el entorno, e implemente nuevos cambios basados en la evolución dinámica de la escuela. Los métodos iniciales que utilizaban datos transversales muestran datos capturados en un momento determinado, y por ende, son incapaces de mostrar la cambiante relación entre los líderes y sus escuelas. Cuando se examina la relación recíproca con datos transversales, uno debe asumir una relación balanceada. Como Hallinger y Heck (2011) lo plantean, “uno debe asumir que la relación entre las variables A y B... se ha manifestado ya en sus efectos, y por ende, el sistema está esencialmente en un estado balanceado” cuando tiene datos para un solo año. Aunque se puede ver la existencia de una relación positiva entre liderazgo y resultados de aprendizaje de los estudiantes utilizando datos transversales, factores temporales importantes son omitidos, impidiendo la determinación si dicha relación es causal o no. Sin datos longitudinales, los investigadores no pueden diferenciar un orden causal (de dónde provienen los factores que originan los cambios) de una simple correlación, que es necesaria para

entender qué variable en el modelo de efectos recíprocos es responsable de los cambios iniciales o más importantes. Con datos longitudinales es más factible reconocer las trayectorias temporales de los establecimientos educacionales y sus estudiantes, así como revelar información sobre la naturaleza de la relación de liderazgo educativo y resultados educativos que no puede ser descubierta a través de modelos de efectos mediados (Hallinger y Heck, 2011).

# Los modelos de liderazgo más reconocidos en la literatura: Instruccional y transformacional

Dos modelos o constructos de liderazgo, instruccional y transformacional, han sido prominentes en la investigación sobre liderazgo educativo desde el inicio de los 80's. En términos simples, el liderazgo instruccional se centra en las capacidades de la organización y el aprendizaje de los niños como de los docentes; mientras que el liderazgo transformacional trata de lograr inspirar a su personal a nuevos niveles de habilidad, transformando la capacidad de la organización mediante la motivación del líder al resto de la comunidad escolar para modificar la cultura del establecimiento. En un meta-análisis de estudios sobre liderazgo escolar, Robinson, Lloyd y Rowe (2008) concluyeron que el liderazgo instruccional tenía hasta tres a cuatro veces mayor impacto que el liderazgo transformacional en los resultados educativos de los estudiantes.

Prácticas como la evaluación del plan curricular y el desarrollo profesional docente fueron a menudo consideradas como las más significativas en cuanto a la mejora del rendimiento académico. Aunque existe alguna evidencia en que el liderazgo instruccional tiene efectos mayores que el liderazgo transformacional, su implementación no es mutuamente excluyente. Es decir, líderes exitosos emplean aspectos de ambos tipos de liderazgo para apoyar el mejoramiento de sus establecimientos escolares, tal como lo plantea la identificación de prácticas efectivas de liderazgo de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006).

Según Leithwood et al, (2004), uno de los dos objetivos centrales del liderazgo educativo es la capacidad de influenciar a los miembros de la comunidad escolar a moverse en ciertas direcciones, una tarea posible a través de la naturaleza inspiracional del liderazgo transformacional. Un estudio incluido en el meta-análisis de Robinson encontró que los directores tenían un efecto indirecto moderado a grande en los resultados de los estudiantes a través de la satisfacción de los profesores (Griffith, 2004). Griffith define el liderazgo transformacional como una manera de inspirar al personal para que trabajen

hacia una meta común, y desarrollar sus habilidades para que puedan trabajar más eficientemente para lograrlas. Leithwood, Harris y Strauss (2010) concluyen que la "senda emocional" es uno de los focos principales del trabajo de los líderes educativos para el mejoramiento sostenido, además de ser uno de los atributos que caracteriza a las organizaciones no escolares que comienzan a salir de situaciones críticas de desempeño, como de aquellas que muestran condiciones de excelencia (Slater, 1999, en Leithwood et al, 2010). Esta senda está compuesta de variables como los sentimientos, disposiciones o estados afectivos del personal, incluyendo la eficacia docente (la creencia que tienen los docentes sobre las habilidades de sus propios colegas para alcanzar las metas), que puede ser influido a través del liderazgo transformacional.

Las creencias sobre eficacia son motivadores potentes que se ha demostrado que tienen efectos significativos en el desempeño de profesores y el rendimiento de los estudiantes. Leithwood y Mascall (2008) encontraron que la eficacia combinada (colectiva e individual) daba cuenta del 5-7% de la varianza en los puntajes de rendimiento anuales. Leithwood et al., (2008) también tuvieron hallazgos interesantes acerca de los efectos antecedentes en eficacia. Sacar provecho de este resultado entrega orientaciones relevantes sobre las estrategias para mejorar la disposición de los profesores, sus creencias de eficacia y su percepción del trabajo con sus efectos indirectos en los aprendizajes de los estudiantes (Volante, 2012; López y Gallegos, 2014).

Cuatro dimensiones de prácticas han sido identificadas en variados estudios de liderazgo con efectos significativos en logros educativos (Leithwood et al, 2008). Estas prácticas de liderazgo son: i) establecer metas, ii) estimular el desarrollo profesional docente, iii) evaluar la docencia y el currículum, y iv) el rediseño de la organización. La influencia positiva del establecimiento de metas se manifiesta en motivación laboral más alta, así como también un propósito y dirección clara en el

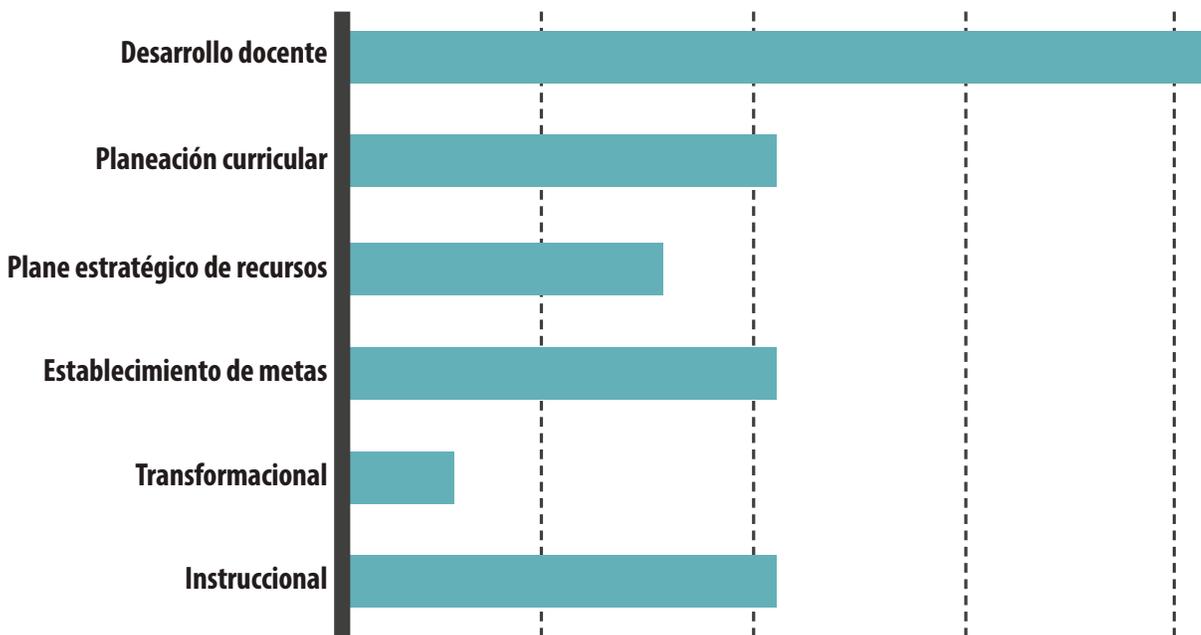
trabajo del personal organizacional. El estimular el desarrollo profesional docente y evaluar la docencia y el curriculum son ambos aspectos claves del liderazgo instruccional, y son vitales en la mantención de un foco pedagógico. Rediseñar la organización requiere que el líder desarrolle una cultura colaborativa y condiciones organizacionales, relaciones efectivas con las familias y la comunidad, y se adapte a las condiciones cambiantes del entorno educativo más amplio.

En uno de los meta-análisis más grande de estudios sobre liderazgo escolar, Robinson et al., (2008) encontraron que estimular el desarrollo profesional docente tiene los efectos más fuertes sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. En este estudio, la investigación previa se agrupó en cinco dimensiones de liderazgo, y un tamaño de efecto promedio en resultados educativos fue calculado para cada uno. En el Cuadro 1 se entregan los resultados individuales para esas cinco dimensiones así como también los resultados para los estilos de liderazgo instruccional y transformacional, donde el eje horizontal se indica la magnitud de la correlación de las variables con el desempeño educativo de los niños, donde valores mayores dan cuenta de una relación más alta.

Estos hallazgos muestran que por encima de todos los estilos de liderazgo y dimensiones, el impulsar el desarrollo profesional docente tiene el efecto más significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Los líderes educativos deberían entregar un foco muy importante al desarrollo profesional docente, que por supuesto cae dentro de la categoría más grande de liderazgo instruccional.

Fomentar el desarrollo profesional docente, colaborar con los docentes para la planificación curricular, y mejorar la eficacia de los profesores pueden ser facilitados a través de un liderazgo colectivo. La idea de liderazgo colectivo es un área de investigación relativamente nueva en el campo, pero ha cobrado impulso por su potencial para mejorar los resultados educativos.

El liderazgo distribuido ha tenido respaldo teórico significativo en muchos estudios, pero su respaldo empírico es aún limitado (Leithwood et al., 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008) y empíricamente refleja la división del trabajo necesario en las organizaciones, que, en todo caso, lleva a mayores niveles de satisfacción laboral y reduce los errores en la toma de decisiones al aumentar la cantidad de personas que toman las decisiones y por lo tanto, la cantidad de información relevante (Leithwood et al., 2008). En este estudio, los investigadores encontraron que el liderazgo colectivo se encontraba significativamente correlacionado con todas las variables que afectan el desempeño docente. Los factores de desempeño laboral se separaron en motivación, desarrollo de la capacidad institucional y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (apoyo a la instrucción como en la carga laboral). En la tabla 2 se encuentran las correlaciones simple de variadas fuentes de liderazgo en variables de desempeño laboral así en los como logros educativos (Leithwood et al, 2008).



Cuadro 1. Correlaciones entre tipos de liderazgo y prácticas de los directores para mejorar el desempeño de los estudiantes (Robinson et al, 2008 –27 estudios en 9 países desarrollados-)

Resulta interesante notar que la correlación más fuerte entre las variables analizadas fue la motivación de los docentes promovida por el propio trabajo y participación del personal del establecimiento. Además, el personal y grupos de centros de padres fueron las dos fuentes de liderazgo con las relaciones más consistentes con las variables de profesores y logros de los estudiantes (Leithwood et al, 2008). Es significativo que estas dos fuentes de liderazgo sean colectivas –aunque la vinculación de la relación de los padres con el desempeño educativo es principalmente reflejo de los atributos socioeconómicos de los mismos más que de valor agregado-. La medida agregada de liderazgo colectivo se encontraba correlacionada de manera más fuerte con las condiciones laborales, seguido de los aspectos relativos a la motivación. Estas relaciones son fácilmente justificables a través de un razonamiento teórico: las condiciones laborales se mejoran a través de la vinculación de los docentes en la discusión sobre lo que necesitan para conseguir el éxito. Al trabajar en conjunto con los profesores, los líderes pueden realizar los cambios más pertinentes en las variables de sala de clases, las más importantes en alcanzar el mejoramiento de las escuelas.

La motivación puede ser mejorada a través del aumento de la eficacia docente. Al creer que son parte de la conversación, y por ende parte de la solución, los profesores aumentan

sus creencias en sus propias habilidades, así como también las habilidades de la organización para alcanzar cambios profundos. De acuerdo a este estudio, el modelo de liderazgo colectivo -con relaciones directas e indirectas- se vincula hasta un 20% de la heterogeneidad en los resultados de desempeño educativo de los estudiantes observados entre las diferentes escuelas, es decir, si extrapolamos estos resultados para el caso chileno, esto representaría entre 6%-10% del total de las diferencias de resultados académicos entre los niños.

Este modelo también ayuda a desengañarnos de la noción heroica de los líderes. Esta noción en que los directivos son los únicos responsables de la mayoría del cambio de sus organizaciones. Esta noción puede ser dañina para aquellos que están considerando entrar en posiciones de liderazgo, así como aquellos que ya se encuentran en ellas. Al redistribuir esta inmensa responsabilidad de los líderes, ellos pueden enfocarse de manera más efectiva en potenciar a otros actores escolares, y reducir el riesgo de perder la motivación por frustración y estrés. El estudio además pone énfasis en la influencia significativa que tiene el liderazgo de los padres y los estudiantes en los resultados académicos. Aunque estas variables, especialmente las condiciones internas de las escuelas, son difíciles de cambiar por los líderes, los estudios apuntan a su inmenso potencial para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes.

**Tabla 1: Correlaciones entre diferentes fuentes de liderazgo y variables que afectan el desempeño de los profesores y resultados de los niños**

(basado en Leithwood y Mascal, 2008 –algunos estados de Estados Unidos-)

Fuente de Liderazgo	Variables que afectan el desempeño docente y resultados educativos de los niños (correlaciones simples entre la fuente de liderazgo y factores mediadores de los docentes)			
	Desarrollo de Capacidad	Motivación a los Profesores y otro Personal Escolar	Condiciones de Trabajo (apoyo a la instrucción carga de trabajo)	Logros de los estudiantes
Liderazgo distribuido	.36	.55	.58	.34
Dirección del nivel intermedio (sostenedor)	.04	.13	.41	.09
Director (a)	.22	.20	.12	-.06
Personal del establecimiento	.44	.71	.44	.28
Junta de centro de padres	.32	.44	.40	.56

# Una mayor importancia del liderazgo en la mejora de establecimientos vulnerables

Una evidencia creciente da cuenta que los efectos del liderazgo son mayores entre las escuelas en una situación vulnerable o de bajo desempeño. Leithwood et al., (2004) plantean que virtualmente no existen instancias documentadas de escuelas en problemas que hayan cambiado sin la intervención de un líder poderoso. De igual forma Harris y Chapman (2002) analizan que escuelas en condiciones sociales de alta vulnerabilidad pueden alcanzar un alto desempeño educativo, pero es poco probable sin un liderazgo efectivo. En forma coherente, también la evidencia da cuenta que una de las principales razones que explica el deterioro o la baja efectividad de las escuelas, es por causa de un débil liderazgo educativo (Stoll y Myers, 1998; Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

Esta evidencia ha sido bastante robusta a través del tiempo. Ya en el trabajo de Andrews y Soder (1987) a fines de los 80s se establecía que más allá que existiera una relación significativa entre liderazgo y resultados educacionales, al controlar por el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, se encontraba que dicha relación desaparecía en escuelas de niveles sociales altos mientras que se mantenía en escuelas de niveles sociales bajos; aunque también la literatura comparada da cuenta que en escuelas más vulnerables es más frecuente identificar altos niveles de liderazgo centralizado (Leithwood y Mascall, 2008), o menos distribuido, lo cual podría ser una estrategia endógena al contexto social y una característica que hace más complejo el evolucionar hacia niveles más avanzando de mejoramiento educativo entre este tipo de establecimientos

En una revisión de estudios sobre liderazgo educativo en Chile, Horn y Marfán (2010) concluyeron -como la mayoría de otros estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Canadá y Europa- que los líderes más efectivos tenían un fuerte foco pedagógico, conocimiento de la situación y las emociones de los miembros de sus comunidades, y organizaciones escolares estructuradas y eficientes. El hallazgo de un fuerte foco pedagógico es claramente consistente con mucha de la investigación sobre liderazgo educativo. La preocupación por el entorno de la escuela y los estudiantes, así como las habilidades emocionales con que cuentan los directivos son importantes para que los líderes puedan ser capaces de manejar la relación con el resto de la comunidad escolar y adaptarse a circunstancias cambiantes. Estructurar una organización eficiente del establecimiento es esencial para proveer las condiciones organizacionales

necesarias para que los profesores tengan éxito. Estos hallazgos apuntan a la importancia de tener un foco pedagógico sólido, así como promover condiciones para que el personal docente y de apoyo actúe colaborativamente.

Un hallazgo relevante para Chile es la importancia de la figura del “jefe técnico”, la cual no existe en otros sistemas escolares (Flessa y Anderson, 2012). Esta figura, en muchas ocasiones, es la única responsable del foco pedagógico de la escuela, y es un gran componente de liderazgo instruccional y modelo de liderazgo distribuido existente en las escuelas chilenas.

Desafortunadamente, el jefe técnico no ha sido estudiado en la mayoría de la investigación en las escuelas chilenas, pero basados en los hallazgos de liderazgo instruccional y modelos de liderazgo distribuido, existe una gran promesa en la efectividad de esta figura. Sin embargo, en el trabajo sobre trayectorias de mejoramiento escolar en escuelas chilenas de grupos sociales medios y bajos (Bellei, Valenzuela, Contreras y Vanni, 2014) se identifica que en todas las escuelas estudiadas que presentan un mejoramiento sostenido se encuentra una estrecha relación en la dupla director-jefe técnico, en algunas teniendo roles compartidos y en otras más especializados para cada uno de ellos, pero con un alto nivel de coordinación y complementariedad. Este resultado es consistente con lo observado por Horn (2013) para escuelas de educación básica chilenas, quien concluye que el sentido de eficacia colectiva que posee el jefe técnico de la escuela es relevante para mejorar las habilidades docentes de los profesores en las escuelas.

Un aspecto común en los hallazgos de la investigación ha sido que los líderes efectivos trabajan estrechamente con los docentes para mejorar el trabajo colaborativo y las capacidades individuales vinculadas con el mejoramiento en la enseñanza a los estudiantes. Los directores con una relación estrecha con su comunidad de docentes, administrativos, padres y estudiantes son más proclives a poder dirigirlos hacia los cambios necesarios para mejorar la escuela. Dirigir a los colegas en la organización es una parte importante de la responsabilidad de los líderes, y el peso extra de estar a cargo del foco pedagógico de la escuela muchas veces sobrepasa las capacidades de un solo profesional a cargo de tareas de dirección y apoyo técnico-pedagógico.

# Reflexiones finales

De cara hacia el futuro, tanto directores como investigadores tienen claras oportunidades que explorar. Si lo que desean es ser efectivos, deben construir sobre la investigación previa, usando prácticas probadas así como también experimentar con las más prometedoras. El desarrollo de modelos de liderazgo no sólo prepara el terreno para una investigación futura, sino que también para las prácticas y prioridades de los futuros líderes educativos. Partiendo de el hecho que los líderes no tienen efectos directos en los resultados de los estudiantes, necesitan comprender que su poder recae en su interacción con los profesores. El impacto de los líderes en los resultados es indirecto y se activa principalmente mediante el trabajo de los profesores dentro de las escuelas. Para lograr el mayor cambio, los líderes deben trabajar conjuntamente para desarrollar las condiciones necesarias para la enseñanza, generar relaciones de confianza con sus profesores y en el desarrollo de las competencias profesionales y personales de los docentes en su relación con los estudiantes.

Como lo planteó Robinson et al, (2008), un enfoque instruccional del liderazgo es la clave para hacer a los profesores mejores al enseñar, y por ende, mejorar la calidad de la educación que se entrega a los estudiantes. Un liderazgo más compartido entre los actores del establecimiento ayuda a mejorar la eficacia de los profesores, así como mejorar el proceso de toma de decisiones en general de la organización y la sostenibilidad de la escuela. El mejoramiento de las escuelas necesita una figura guía, pero los líderes escolares no pueden hacerlo solos, es indispensable promover y aceptar la colaboración de otros líderes formales e informales en la organización, así como actores del resto de

la comunidad escolar, de tal forma que otra de las principales funciones de los directivos es trabajar para desarrollar esa colaboración.

Estos desafíos son aún mucho mayores entre los establecimientos en contexto de vulnerabilidad social o que se encuentran en una situación de muy bajo desempeño inicial, en estas situaciones una evidencia creciente entrega conclusiones robustas relativas a que el liderazgo directivo es el factor más relevante para lograr iniciar y sostener procesos de mejoramiento escolar, en un situación inicial (Bellei, et al., 2014). Deben lograr activarse acciones tendientes a normalizar la gestión interna del colegio y la responsabilidad de profesores, estudiantes y apoderados, así como en alcanzar una visión compartida de la comunidad interna de que es posible revertir la situación inicial. Luego, en fases más avanzadas, el equipo directivo podrá avanzar hacia una cultura de colaboración, de altas expectativas por parte de los profesores y estudiantes, para gradualmente desarrollar capacidades internas que sostengan los logros alcanzados y que puedan abordar mayores desafíos en el camino del mejoramiento escolar ( Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015).

- Andrews, R. L., y Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil*. LOM Editores, Santiago, Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Editores, Santiago, Chile.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham.
- Flessa, J., y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (J. Weinstein y G. Muñoz, editors). CEPEIP.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3) 333-356.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Harris, A., y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 69-80.
- Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje. Tesis doctoral, octubre 2013.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Lewis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). Executive summary: How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project*, 1-14.
- Leithwood, K., y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 163-178.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*,

44(5), 635-674.

Slater, S. (1999). *Saving big blue: Leadership lessons and turnaround tactics of IBM's Lou Gerstner*. New York: McGraw-Hill.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.

Stoll, L., y Myers, K. (1998). *No quick fixes: Perspectives on school in difficulty*. New York: Routledge Falmer.

Vale, C., Davies, A., Weaven, M., Hooley, N., Davidson, K., y Loton, D. (2010). Leadership to improve mathematics outcomes in low SES schools and school networks. *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(2), 47-71.

Volante, P. (2012). Liderazgo Instruccional y Logro Académico en la Educación Secundaria en Chile. In J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: CEPE and Fundación Chile.



# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar

## Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

Diciembre 2016

**TODOS  
POR  
CHILE**



Ministerio de  
Educación

Gobierno de Chile