



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°3 - 2019

UNA REVISIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y DE NIVEL INTERMEDIO EN EL CONTEXTO DEL DESAFÍO DE CREACIÓN DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Daniela Berkowitz H., Magdalena Fernández H., Bárbara Zoro S.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO





Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública.

Daniela Berkowitz, Magdalena Fernández y Bárbara Zoro.

Informe técnico No. 3
Septiembre 2019.

Para citar este documento:

Berkowitz, D., Fernández, M. y Zoro, B. (2019). Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública. Informe Técnico N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el encuestado”, “el participante”, “el directivo” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	ANTECEDENTES NORMATIVOS: CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	5
2.1	Contexto nacional: El Sistema de Educación Pública	5
2.2	Rol de la DEP y de los SLEP en el Desarrollo Profesional desde el marco normativo	5
2.3	Actores involucrados en el apoyo técnico pedagógico	8
2.4	Marcos normativos y referentes para el apoyo técnico pedagógico	10
2.5	Componentes del modelo de apoyo	10
3.	ANTECEDENTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y DEL NIVEL INTERMEDIO EN CHILE	12
3.1	Antecedentes generales del Desarrollo Profesional Directivo	12
3.2	Antecedentes de apoyos desde el nivel intermedio a los establecimientos	13
3.3	Antecedentes vinculados a los desafíos de Desarrollo Profesional del nivel intermedio	15
3.4	Formaciones especializadas para el nivel intermedio de la educación	17
4.	REVISIÓN DE LA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y EL ROL DE LA GESTIÓN DE NIVEL INTERMEDIO	18
4.1	Modelos de programas de formación de directores	19
4.2	Actuales tendencias internacionales en la formación de líderes escolares	19
4.3	Programas ejemplares: Lecciones y evidencia	20
4.4	Rol de la gestión local o intermedia en el desarrollo profesional	22
5.	REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA ABORDAR EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL TERRITORIO	25
5.1	Rol del nivel intermedio en la generación de condiciones para el Desarrollo Profesional del territorio	25
5.2	Qué requieren los equipos del nivel intermedio para apoyar el Desarrollo Profesional Directivo en los establecimientos escolares	28
5.3	Estrategias posibles para abordar el DPD	30
5.4	Relevancia de los sistemas de inducción	31
	REFERENCIAS	32

INTRODUCCIÓN

El siguiente informe se enmarca dentro de una iniciativa de investigación del Área de Liderazgo Intermedio-Apoyo a la Nueva Educación Pública de LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. El documento tiene por objetivo principal levantar y sistematizar antecedentes respecto de los desafíos de desarrollo profesional presentes en el Sistema de Educación Pública. Ello circunscrito al proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP), en dos niveles:

- a) Respecto de los retos referidos al desarrollo de los equipos directivos de los establecimientos educacionales.
- b) En relación a aquellos desafíos de desarrollo profesional que lo anterior comporta para el propio equipo de los SLEP, en relación al apoyo a equipos directivos.

Desde la instalación de los SLEP en marzo de 2018 -y dado el mandato desde la Ley 21.040 por asumir un rol preponderante en el apoyo y acompañamiento técnico pedagógico y la formación de sus funcionarios docentes y asistentes de la educación-, surge la inquietud de comprender los desafíos presentes y reflexionar, desde antecedentes y experiencias nacionales e internacionales, sobre los procesos llevados y pasos a seguir en este rol.

El presente Informe Técnico constituye la primera parte de un estudio mayor, en el que se indagó -por medio de entrevistas semi estructuradas a 15 actores clave de nivel central e intermedio¹- sobre los desafíos de desarrollo profesional del nuevo sistema.

A continuación, se revisa el contexto normativo, de política educativa y el contexto de desarrollo profesional directivo en el ámbito nacional. En forma adicional, se realiza una revisión de literatura internacional sobre modelos y tendencias de formación de directores, indagando en el rol que las autoridades locales han cumplido al respecto. En el marco de la revisión de la literatura, se analizan posibles estrategias para abordar los procesos de desarrollo profesional desde el nivel intermedio, considerando las que tienen un mayor potencial de éxito con miras a lograr impulsar procesos de mejora.

El informe cuenta con 4 partes:

1. Antecedentes normativos y del contexto de la política educativa.
2. Antecedentes del desarrollo profesional directivo e intermedio en el nivel nacional.
3. Revisión de literatura internacional sobre el Desarrollo Profesional Directivo y el rol del nivel intermedio.
4. Reflexiones y propuestas para abordar el Desarrollo Profesional en el territorio.

¹ Pertenecientes a la Dirección de Educación Pública (DEP), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovaciones Pedagógicas (CPEIP), los Centros de Liderazgo Educativo CEDLE y LIDERES EDUCATIVOS y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

2

ANTECEDENTES NORMATIVOS: CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

2.1

CONTEXTO NACIONAL: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

La ley 21.040, promulgada el 16 de noviembre de 2017, crea el nuevo Sistema de Educación Pública. El Sistema tiene como objeto proveer una educación pública, gratuita y de calidad, laica y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución Política de la República, en todo el territorio nacional (artículo 3).

Con la promulgación de la ley se inicia el proceso de desmunicipalización y traspaso de administración de los establecimientos educacionales, desde el sistema municipal hacia los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP), en una nueva escala intercomunal. Estas son estructuras autónomas que dan forma a la nueva institucionalidad territorial encargada de planificar, administrar y acompañar a los establecimientos escolares y jardines infantiles públicos de su dependencia.

A nivel central, a la Dirección de Educación Pública (en adelante, DEP) le corresponde la conducción estratégica del nuevo Sistema de Educación Pública, coordinar y apoyar administrativamente la red de SLEP, y velar por el cumplimiento de programas que mejoren la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 2018).

A nivel local, la ley declara que los centros escolares son la unidad básica y fundamental del sistema, y poseen autonomía para definir y desarrollar sus proyectos educativos acorde a su contexto y características. Al director de cada centro escolar se le solicita el ejercicio del liderazgo técnico-pedagógico en pos de la mejora educativa.

La instalación de los 70 SLEP planificados será un proceso gradual, con miras a finalizar en 2025. El proceso se inició en 2018 con la creación de la DEP y de cuatro nuevos SLEP, que agrupan dos o más comunas:

1. Puerto Cordillera (Coquimbo y Andacollo).
2. Barrancas (Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia).
3. Costa Araucanía (Carahue, Nueva Imperial, Puerto Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén).
4. Huasco (Alto del Carmen, Freirina, Huasco y Vallenar).

2.2

ROL DE LA DEP Y DE LOS SLEP EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE EL MARCO NORMATIVO

De acuerdo a las directrices de la DEP, los SLEP tienen como *“único foco el mejoramiento de la calidad de la educación”* (Ministerio de Educación, 2018). Esta visión se desprende de las funciones y atribuciones de cada SLEP definidas en la Ley 21.040 (Artículo 18).

Una función importante descrita en este marco normativo guarda relación con el desarrollo profesional de sus funcionarios y trabajadores del servicio, docente y asistentes de la educación, así como la provisión de apoyo técnico pedagógico en los aspectos curriculares y extra-curriculares. El rol de la DEP es justamente velar por el desarrollo y cumplimiento de esta función, para lo cual debe *“prestar apoyo y orientación a los Servicios Locales”* (Dirección de Educación Pública, 2018-2019, p.2).

Luego de la instalación de los primeros cuatro SLEP, la planificación y estrategias que seguirán cada uno de ellos en este ámbito se encuentran en un proceso de desarrollo y definición, para lo cual desde la DEP se elaboraron orientaciones denominadas *“Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública”* (Dirección de Educación Pública, 2018-2019). Desde la DEP, el desafío del apoyo y acompañamiento técnico pedagógico corresponde a una de las funciones principales de los Servicios Locales, dentro de las que se debe considerar los *“Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y las necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo especialmente a las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que dichas comunidades se emplazan”* (Dirección de Educación Pública, 2018-2019, p.2).

En el mencionado documento, desde la DEP proponen un modelo de apoyo técnico basado en el apoyo y acompañamiento primordial de los equipos directivos y técnicos de las escuelas que se encuentran en cada SLEP. Los objetivos principales de este apoyo consideran el desarrollo de capacidades que contribuyan a tres tipos de gestión al interior de los centros escolares: la institucional, la pedagógica y psicosocial, y la de la Convivencia Escolar, todo para la mejora de sus procesos y resultados educativos en el corto y mediano plazo (Dirección de Educación Pública, 2018-2019, p.12). A modo general, este modelo supone establecer una relación profesional basada en la confianza, la cooperación horizontal y la colaboración entre los profesionales de los distintos niveles. No obstante, cabe destacar que para la generación de esta mencionada relación de confianza, se hace necesario establecer un diálogo y un trabajo colaborativo durante el proceso de apoyo y acompañamiento técnico. Para el equipo a cargo de este diseño en la DEP, el desarrollo de capacidades es concebido como el corazón de las bases para la construcción de un modelo de apoyo técnico pedagógico.

Para comprender el modelo de apoyo técnico, se hace necesario considerar los principios orientadores y supuestos para la acción en los que se enmarcan. Desde la DEP se indica que fueron planteados considerando la normativa y marcos de gestión educacional chilenos, además de la evidencia internacional en mejoramiento educativo, aprendizaje colaborativo y trabajo en red. Los cuadros 1 y 2 exponen los principios y fundamentos que orientan el modelo de apoyo técnico pedagógico y los supuestos en los que se basa la teoría de acción.

Cuadro 1

PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN EL MODELO DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO

1. Reconoce al establecimiento como parte del sistema educacional a nivel local y como el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes.
2. Comprender la mejora educativa como un proceso gradual y no lineal de aprendizaje continuo.
3. La primera fuente de apoyo y acompañamiento a los establecimientos es la comunidad de aprendizaje.
4. Los equipos directivos de cada establecimiento representan los intereses y necesidades de su comunidad educativa.
5. Comprender que todos los establecimientos cuentan con profesionales y equipos con capacidades, las cuales hay que movilizar y fortalecer.

Fuente: Dirección de Educación Pública (2018-2019). Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico

Los fundamentos y teoría de acción del modelo de apoyo, entonces, se orientan al desarrollo de capacidades para la mejora continua de la organización escolar. Si bien el objetivo último es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, esto sólo sucede en cuanto los protagonistas del cambio –directivos, docentes, asistentes de la educación– emprenden una reflexión y toma de decisiones en torno a las acciones que deben iniciar, basándose en observaciones y evidencias, en su contexto educativo.

Cuadro 2:

SUPUESTOS EN LOS QUE SE BASA LA TEORÍA DE ACCIÓN DEL MODELO DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO

1. La mejora educativa es un proceso de aprendizaje continuo, individual y colectivo, cuyo centro se ubica en cada establecimiento educacional y cuyo fin último son los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.
2. La mejora educativa es un proceso que ocurre producto de la acción y el trabajo de diversos actores educativos ubicados en los distintos niveles del sistema educativo: aula, establecimiento (y su entorno social y familiar), nivel intermedio o local, y nivel central.
3. La mejora educativa ocurre a partir de la movilización y fortalecimiento de capacidades de los actores educativos, especialmente de aquellos a cargo de liderar los establecimientos educacionales (los directivos educativos), y de quienes trabajan directamente con los estudiantes (docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento).
4. La mejora educativa se potencia y fortalece mediante el desarrollo e implementación de estrategias de trabajo colaborativo y en red entre actores (incluyendo a actores relevantes del entorno social y familiar de los estudiantes) y entre establecimientos educativos que comparten objetivos comunes y son parte de un mismo territorio.
5. La mejora educativa requiere transformar las políticas, prácticas y culturas de las instituciones para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes. De este modo, los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos los educandos.

Fuente: Dirección de Educación Pública (2018-2019). Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico

Basado en los principios y fundamentos anteriores, el modelo de apoyo técnico pedagógico propuesto desde la DEP sugiere considerar:

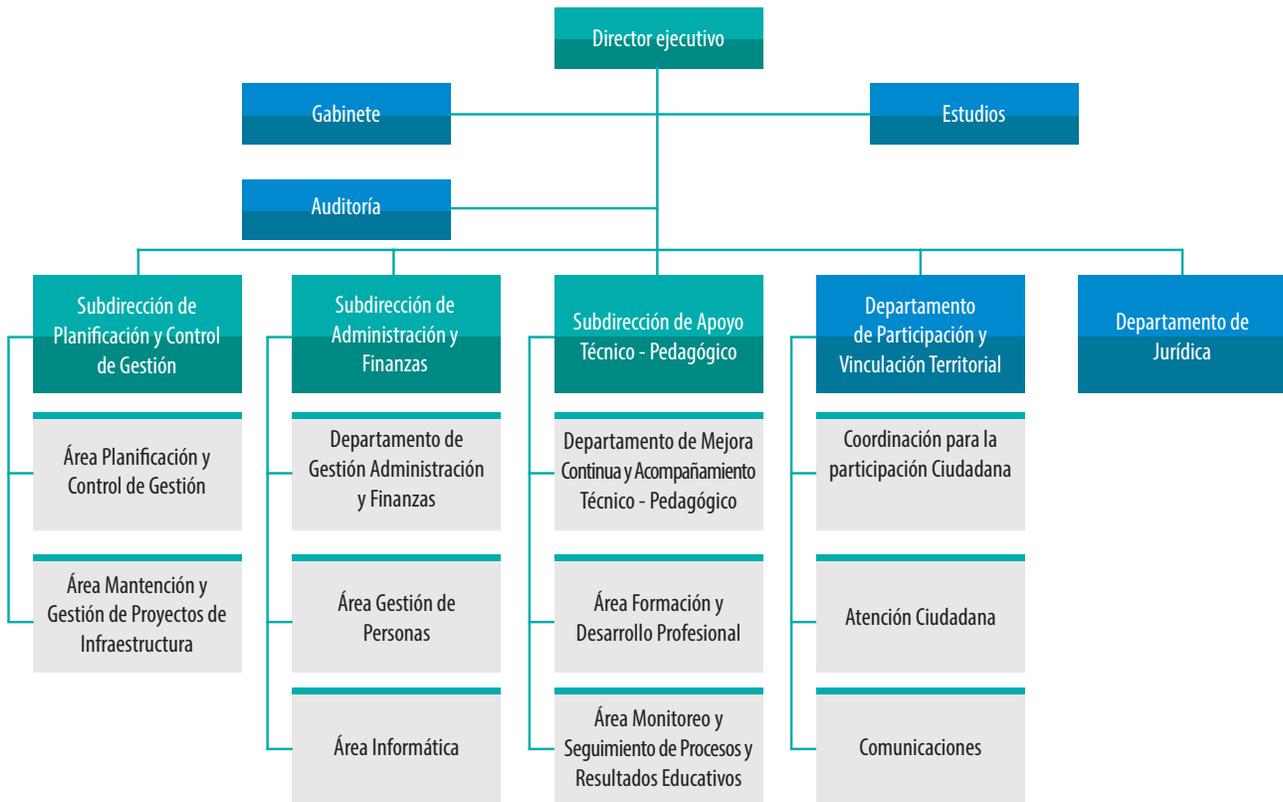
1. Trabajar colaborativamente con los distintos equipos educativos, especialmente con sus equipos directivos, docentes y asistentes de la educación.
2. Orientar su acción en función de las necesidades e intereses de cada comunidad educativa, para lo cual deberá considerar los contenidos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento.
3. Orientar a los establecimientos educacionales en el territorio con respecto al logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes con miras a estrechar brechas en los aprendizajes alcanzados.
4. Generar, en conjunto con las comunidades educativas, estrategias y modalidades de apoyo técnico pedagógico.
5. Enfocar su trabajo en el desarrollo de capacidades que impacten en prácticas educativas y generen evidencias de mejoramiento de aprendizajes en el mediano plazo.

Fuente: Dirección de Educación Pública (2018-2019 p.9)

Para comprender el modelo de apoyo técnico pedagógico planteado desde la DEP, es importante atender al rol que cumplen distintos actores. En el contexto de los SLEP, el apoyo técnico pedagógico se ancla principalmente en la Subdirección o Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP). Este equipo es el responsable de articular y mediar entre las instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y los establecimientos educacionales. Primordialmente, deben coordinar la entrega y difusión de toda la información que surge a partir del SAC y que se pone al servicio para el proceso de apoyo a las escuelas, jardines y liceos. Además de articular las entidades educativas se espera que la “UATP entregue lineamientos y orientaciones claras que permitan a los establecimientos educacionales simplificar su relación con las instituciones del SAC” (Dirección de Educación Pública, 2018-2019, p.4).

Si bien la UATP es el equipo que fundamentalmente coordina la estrategia y orienta respecto del apoyo técnico pedagógico a los centros escolares, hay al menos dos unidades organizacionales más asociadas al cumplimiento de la función de apoyo: la Subdirección de Planificación y Control de Gestión, y la Subdirección de Administración y Finanzas (Ver figura 1. organigrama de trabajo de un SLEP). Ambas deben asegurar las condiciones mínimas para que el apoyo técnico pedagógico sea el adecuado en cuanto a infraestructura, gestión administrativa y recursos económicos. Esto se traduce en que “cada establecimiento cuente con tiempos, espacios y recursos que les permitan implementar acciones que [favorecen] el desarrollo de capacidades en las comunidades educativas para el logro de aprendizajes y formación integral [de sus estudiantes]” (Dirección de Educación Pública, 2018-2019 p.12).

Figura 1: Organigrama de trabajo de los SLEP



Fuente: Dirección de Educación Pública (2017). Documento interno.

El modelo planteado desde la DEP sugiere que al considerar la estructura interna del equipo UATP, el apoyo técnico debiese materializarse por medio de los coordinadores territoriales, “quienes deberán centrar su trabajo con los equipos directivos de los establecimientos” (Dirección de Educación Pública, 2018-2019 p.15). Se espera que estos actúen movilizando las condiciones para la mejora continua en los establecimientos, en

coordinación con otros profesionales de la UATP para llegar a la organización educativa y situando siempre al equipo directivo como puerta de entrada principal en la búsqueda de interacción con otros actores escolares. Además, es importante mencionar que existe la expectativa de que las modalidades de apoyo al establecimiento sean definidas en conjunto con los equipos directivos.

De este modo, se aspira a que los coordinadores territoriales conformen redes de establecimientos para proveer en ellas apoyo individual, mediante sesiones periódicas de trabajo, procurando promover de forma simultánea la colaboración entre los establecimientos que la conforman. Según los cálculos que entregan las orientaciones, cada una de estas redes estarían compuestas por entre 12 y 15 centros escolares, donde existirían equipos de entre 3 y 4 profesionales de apoyo técnico pedagógico.

Adicionalmente, se mencionan dos funciones más del equipo UATP. Este debe asumir, por una parte, la gestión de la formación profesional de actores en el establecimiento y, por otra, el seguimiento, monitoreo y evaluación de las acciones realizadas por el equipo técnico pedagógico del SLEP. Las subunidades a cargo de este componente del Desarrollo Profesional deberán articular las necesidades formativas de los establecimientos del SLEP con las alternativas disponibles en el territorio (ofertadas por el CPEIP, las universidades u otros centros), aunque propiciando el trabajo interno del establecimiento en el desarrollo de capacidades, y sólo acudiendo a entes externos cuando las necesidades no puedan ser resueltas internamente.

En cuanto a la subunidad de monitoreo, seguimiento y evaluación, se espera que actúe desarrollando procedimientos de diagnóstico, sistematización y análisis de información de las características de los actores de la comunidad educativa, los establecimientos del territorio, sus procesos y resultados de aprendizaje. Se busca que adicionalmente puedan rescatar buenas prácticas y acciones implementadas exitosamente.

De este modo, se explicita la necesidad de que las subunidades de mejoramiento continuo y acompañamiento actúen en coordinación con las subunidades de gestión de la formación profesional y subunidades de monitoreo, seguimiento y evaluación de las acciones realizadas.

Adicionalmente, se transparentan los distintos roles que pueden cumplir los profesionales de apoyo técnico en la UATP, actuando como facilitadores, orientadores, mediadores o articuladores, y realizando también acompañamiento.

Cuadro 3: Roles de los profesionales de la UATP en el apoyo técnico-pedagógico

ACOMPañAMIENTO	FACILITADORES	ORIENTADORES	MEDIADORES	ARTICULADORES
Quienes asumen este rol, establecen una relación profesional horizontal de cooperación, colaboración y apoyo mutuo.	Encargados de activar capacidades en los miembros del establecimiento y la red, invitando a la reflexión crítica y fortaleciendo la colaboración.	Responsables de activar capacidades técnicas pedagógicas de la comunidad, impulsando conocimientos e interacciones que gatillen procesos de mejoramiento.	Tienen por objetivo mediar entre los establecimientos y las necesidades del territorio. También apoyar procesos y acciones que extiendan y transfieran aprendizajes logrados. Este rol empalma y articula el trabajo de los coordinadores territoriales.	Cumplen la tarea de coordinar y articular la propia red con otras redes en el territorio, además de la relación con las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

Fuente: Elaboración propia.

Bajo esta perspectiva, el desafío de los SLEP en relación al apoyo técnico pedagógico considera **propiciar el desarrollo de capacidades en el equipo interno, comprendido en las distintas unidades mencionadas, y en los establecimientos que conforman su jurisdicción.**

Adicionalmente, la DEP menciona los referentes normativos a considerar en la implementación del apoyo técnico pedagógico:

- Ley General de Educación.
- Bases y marcos curriculares y programas de estudio del currículum nacional vigente.
- Modalidades y niveles educativos de los establecimientos educacionales y sus decretos.
- Estrategia Nacional de Educación Pública.
- Características territoriales de cada SLEP y sus establecimientos.
- Plan Estratégico Local y Plan Anual del SLEP.
- Estándares Indicativos de Desempeño.
- Estándares de aprendizaje y otros indicadores de calidad (indicadores de desarrollo personal y social).
- El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE).
- El Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local.
- El Marco para la Buena Enseñanza (MBE).
- El Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia.
- El Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- El Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y sus derivados (planes de formación ciudadana; gestión de convivencia; sexualidad, afectividad y género; seguridad escolar; formación para el Desarrollo Profesional; y apoyo a la inclusión).
- Modelo para el apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales del país.
- Orientaciones para el apoyo técnico pedagógico al sistema escolar.

En este documento, llama la atención que no se menciona como referente relevante la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Sin embargo, se hace mención de esta Ley en el contexto de las funciones integradas a la subunidad de gestión de la formación profesional. Dado que la Ley 20.903 pone a disposición una serie de oportunidades de Desarrollo Profesional Docente a lo largo de la carrera y trayectoria profesional de los docentes y directivos, debería integrarse como un marco referencial relevante para los SLEP.

El apoyo técnico pedagógico es brindado por los SLEP mediante dos tipos de estrategias:

Asesoría directa:

Conducida por un profesional de UATP, trabajando directamente con el equipo directivo por medio de sesiones sistemáticas. La frecuencia puede variar de acuerdo al diagnóstico y necesidad percibida por cada SLEP.

Trabajo en red entre establecimientos del territorio:

El objetivo es formar redes de trabajo colaborativo para el aprendizaje. Se busca generar espacios de aprendizaje colaborativo y en red en el que puedan desarrollar un sentido de responsabilidad compartida, tomar decisiones y trabajar de manera interdependiente.

Se espera que los SLEP conformen al menos cinco tipos de redes:

1. Directivos escolares.
2. Docentes.
3. Encargados de convivencia escolar.
4. Equipos multiprofesionales de apoyo psicosocial.
5. Diversos actores en función de una problemática común al territorio¹.

Trabajo de apoyo y acompañamiento a prácticas entre pares (trabajo colaborativo):

Adicionalmente, esta estrategia es sugerida a los equipos directivos desde la UATP para reflexionar sobre la práctica. El foco es fomentar y construir colegialidad entre los profesionales.

Se espera que las estrategias sean implementadas en un **ciclo estratégico** que considera cinco etapas:

1. Involucramiento.
2. Diagnóstico.
3. Planificación.
4. Ejecución.
5. Evaluación.

Cada una de estas etapas se ejecuta en función de **cuatro ejes de trabajo** que forman parte de la gestión institucional y pedagógica:

1. **Gestión curricular:** Foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en el aula.
2. **Liderazgo y gestión:** Foco en las labores del equipo directivo – tareas o labores de planificación estratégica.
3. **Convivencia educativa y participación ciudadana:** Foco en la generación de un espacio democrático y participativo, donde se resuelven conflictos sin violencia.
4. **Inclusión educativa:** Foco en el desarrollo de prácticas que permitan conformar espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad.

A modo de cierre de esta sección, se hace relevante reflexionar sobre la complejidad del perfil profesional en el rol de apoyo propuesto, la estructura diseñada para su implementación y las estrategias planteadas en el contexto de los distintos marcos normativos. Se visualiza a los SLEP como grandes articuladores y gestores del Desarrollo Profesional y aprendizaje para la mejora educativa de sus organizaciones, aun cuando gran parte del marco normativo que lo regula también señala la responsabilidad que los directivos de establecimientos poseen en ello. Dado que los apoyos son enfocados primordialmente en los equipos directivos, para que estos resulten efectivos para estos equipos y sus organizaciones se hace necesario contar con información y evidencia que permita respaldar la toma de decisiones en torno a cuáles serán los más adecuados. Las expectativas que plantea el modelo en la capacidad que tienen los SLEP para implementar este tipo de apoyos sugiere, al mismo tiempo, la necesidad de contar a su vez con guías en la formación de los profesionales que componen los equipos de UATP de los SLEP.

¹ Se indican algunas estrategias específicas de trabajo en red que pueden ser promovidas por los SLEP, entre las que proponen: trabajo en red entre equipos docentes, equipos técnicos de educación parvularia o equipos psicosociales de distintos establecimientos; y trabajo colaborativo intra-establecimiento (entre pares, comunidades de aprendizaje, talleres de reflexión, comunidades de aprendizaje virtuales).

ANTECEDENTES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y DEL NIVEL INTERMEDIO EN CHILE

En el contexto de los desafíos que enfrentan los SLEP en torno al Desarrollo Profesional, se hace relevante preguntarse cómo ha sido abordado hasta ahora el Desarrollo Profesional Directivo en el nivel nacional. Dado que la estrategia de apoyo técnico pedagógico centra sus esfuerzos en este grupo de manera específica, es importante recabar antecedentes para dar forma y contexto a los retos que enfrentan hoy. En este punto, se revisan antecedentes recientes que dan cuenta del abordaje a nivel nacional.

Adicionalmente, dado que la estrategia de apoyo es iniciada desde el nivel intermedio, es importante explorar qué tipos de apoyos han sido brindados desde este nivel a los directivos de centros escolares, así como el foco o relevancia que se asigna a la formación de los equipos internos del nivel intermedio, es decir, de quienes apoyan la labor de los establecimientos educacionales.

3.1

ANTECEDENTES GENERALES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO

Antes de referir al contexto chileno, es importante indicar la relevancia que se otorga a los directivos escolares para la mejora educativa a nivel de la organización escolar y sistema educativo. Se entiende que el cargo de director/a es de gran relevancia y que, dada la creciente complejidad de sus funciones y responsabilidades, se hace necesario generar instancias de desarrollo de capacidades y apoyos que les permitan asumir los desafíos actuales. De este modo, los hallazgos en este campo indican que los sistemas educativos con buenos resultados han instalado Desarrollos Profesionales secuenciales, que abordan las distintas etapas de la trayectoria o carrera profesional: formación inicial, inducción y formación continua (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

En Chile, con la instalación de la Ley 20.903 en el año 2016, se vislumbran esfuerzos más bien recientes por estructurar una política de Desarrollo Profesional Docente que incluya a los directivos; esto sumado a la generación de una política de fortalecimiento del liderazgo escolar en el año 2015, que impulsó la creación de dos Centros de Liderazgo Educativo. Parte de la labor de estos centros es desarrollar innovaciones a pequeña escala, para probar formatos de apoyo y formación, dirigidos a equipos directivos y de gestión de escuelas y liceos públicos, así como también a redes conformadas por directivos, y al nivel intermedio (DAEM, Corporaciones y SLEP) que administra los establecimientos. El propósito, asimismo, es que dichas innovaciones puedan ser escaladas posteriormente a nivel nacional. Ambos centros, además, apoyan al Ministerio de Educación en la implementación de políticas clave para el fortalecimiento de equipos directivos y de sostenedores. De este modo, desde el año 2016 a la fecha, los dos centros han establecido líneas de trabajo en función del Desarrollo Profesional de directivos escolares, proporcionando formación a grupos específicos como directores/as, aspirantes a directores/as, jefes/as de UTP, líderes medios y otros líderes escolares (inspectores, jefes de departamento). Todo lo anterior, abarcando una diversidad de temáticas, orientándose a mejorar sus prácticas y conocimientos, y utilizando modalidades de formación principalmente semi-presenciales y módulos de autoaprendizaje a lo largo de varias regiones del país.

La misma política impulsa la generación de iniciativas de formación de directores en el marco de la Ley 20.903, la cual incorpora la inducción de directores escolares novatos en el sistema de educación pública. Este programa se ha implementado desde 2017, sin contar con una evaluación del proceso hasta la fecha. Es importante considerar que cuenta con presencia irregular en las distintas regiones del país, aunque es un derecho de todos los directores novatos seleccionados por ADP.

Anteriormente, se observa que las oportunidades de formación de los directores escolares no están ancladas a una política de formación instalada y consolidada que integre las diversas etapas de una trayectoria profesional. Este es, todavía, el escenario que se observa en gran parte de la formación ofrecida. El estudio comparativo realizado por UNESCO en ocho países de la región describe a Chile como uno de los países con alta dominancia del sector privado en la oferta de formación para este grupo, la cual es mayoritariamente autofinanciada y de carácter voluntario (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014).

Si bien, desde el año 2011, el Ministerio de Educación de Chile -representado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP - implementa el Plan de Formación de Directores de Excelencia, esta iniciativa es considerada puntual y de escasa cobertura (Op. Cit, 2014). Cada año se forman alrededor de 600 directivos a lo largo del país con un plan que provee un enfoque práctico, centrado en la gestión educativa enmarcada en el MBDLE (2005) y en forma más reciente en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015). Adicionalmente, Chile se caracteriza por centrar la formación en los directores en servicio, sin contar con una oferta que distinga entre aspirantes al cargo, quienes ejercen por primera vez, y aquellos con experiencia en el cumplimiento de dichas funciones. Por esta misma razón, son destacables las experiencias emprendidas por los centros de liderazgo entre los años 2016 y 2019, al ser pioneras en elaborar una formación específica y diferenciada por grupos y trayectoria.

Respecto a las características y calidad de los programas de formación dirigidos a este grupo en particular, se cuenta con muy pocos antecedentes, y en menor grado, con una evaluación de estos programas. Un estudio realizado por Muñoz y Marfán (2009) explora y caracteriza los programas de formación dirigidos a directores escolares, llegando a un catastro de 78 programas, en su mayoría programas de magíster (67%) y diplomados (27%). Aproximadamente el 80% de estos programas involucra más de 700 horas de formación, vislumbrándose una oferta de contenidos reducida y homogénea, con poca exposición a experiencias prácticas.

3.2

ANTECEDENTES DE APOYOS DESDE EL NIVEL INTERMEDIO A LOS ESTABLECIMIENTOS

En cuanto a la formación y apoyos impulsados desde el nivel intermedio -tanto para los directivos escolares como para los propios equipos de este nivel-, se tienen incluso menos antecedentes. En un estudio cualitativo realizado por Salinas y Raczynski (2009), que explora la gestión educativa municipal, se estudia el rol que ejercen estos sostenedores en la gestión técnico pedagógica. En este punto, los hallazgos indican que si bien en ese momento estaba presente la necesidad de contar con mayor presencia en el ámbito técnico profesional de apoyo a las escuelas por parte de los sostenedores, concretar y constatar en la práctica estas intenciones se hacía más difícil. El estudio observa una heterogeneidad entre los sostenedores municipales, en un espectro que rige desde aquellos con nula gestión técnico pedagógica hasta los que tienen un proyecto propio y consolidado, con iniciativas claras para mejorar la calidad de la educación.

Sin embargo, el mayor número de municipios se encontraba en una situación intermedia, con iniciativas incipientes y sin una formulación acabada. Un aspecto interesante a destacar, son los factores comunes presentes en los municipios que abordan el ámbito técnico pedagógico con estrategias consolidadas, las que incluyen los siguientes

aspectos (Salinas y Raczynski, 2009, p.190):

1. Respaldo de las autoridades municipales al trabajo en esta línea, necesario para enfrentar las presiones políticas y demandas a corto plazo.
2. Disponibilidad de recursos humanos con dedicación exclusiva al tema pedagógico al interior del DAEM o corporaciones.
3. Orden y eficiencia en la administración financiera de la educación.
4. Un plan de desarrollo compartido para la comuna, con la educación como elemento clave.
5. Una política local de educación con una planificación estratégica clara y coherente, en la que se especifiquen responsables y rendiciones de cuentas, donde se recurra a asesorías técnicas en los temas con resultados débiles.
6. Un alto nivel de participación de los directivos y docentes de estos centros escolares, quienes se sienten incluidos en la visión estratégica y la política educativa municipal, así como también en su implementación.

Estos factores, si bien responden a una estructura distinta a la de los SLEP actuales, dan cuenta de ciertas necesidades previas del sistema a nivel de liderazgo intermedio. Por este motivo, resultan excelentes antecedentes de ciertas condiciones y capacidades que estas estructuras requieren para efectuar un apoyo técnico pedagógico sólido y adecuado.

Adicionalmente, existen dentro de los casos observados algunos donde los sostenedores tienen un fuerte rol a nivel técnico pedagógico, por lo cual el mismo estudio explora los tipos de apoyos que otorgan habitualmente. Si bien en este punto no aborda en qué medida, frecuencia y nivel de efectividad son implementados -ni tampoco a través de qué acciones o modalidades son puestos en práctica-, resultan ser también un antecedente a considerar. No obstante, en este punto es importante mencionar que los apoyos en el ámbito técnico pedagógico no responden de forma evidente a temáticas de Desarrollo Profesional en todos los casos.

Los tipos de soporte técnico pedagógico que los sostenedores brindan a establecimientos educacionales incluyen (Salinas y Raczynski, 2009, p.193):

1. **Trabajo en red sistemático y consolidado de actores de centros escolares municipales** (por ejemplo, mediante reuniones de trabajo regulares con directores de colegios, coordinadas por uno o más profesionales responsables del DAEM o Corporación; redes de trabajo específicas con los distintos actores de la comunidad escolar: directores, equipos directivos, jefes de UTP, profesores de especialidad u otros).
2. **Supervisión directa desde el DAEM o corporación a los colegios** (por ejemplo, a través de visitas planificadas o sorpresa, con pautas preestablecidas, negociadas o no con los establecimientos; observaciones de aula; retroalimentación a los establecimientos supervisados y mejoramiento de los instrumentos de supervisión; coordinación con DEPROV para la supervisión compartida, etc.).
3. **Diagnóstico y evaluación de los procesos escolares y aprendizajes** (por ejemplo, utilizando estudios y actividades centradas en resultados de aprendizaje o procesos escolares; aplicación de pruebas especiales (como SIMCE comunal) y análisis de resultados por alumno, curso y colegio; seguimiento continuo de los avances y corrección con perfeccionamiento de docentes o reforzamientos alumnos).
4. **Capacitación/perfeccionamiento docente** (por ejemplo, desarrollando capacitaciones, talleres metodológicos y traspaso de materiales pedagógicos al aula; contratación de asesoría técnica externa, empresas y universidades; replicación de metodologías externas en otras áreas del aprendizaje).
5. **Asesoría en gestión escolar a directivos** (por ejemplo, efectuando la contratación de una ATE, apoyo en elaboración de diagnóstico y elaboración de planes de mejoramiento, trabajo sistemático con los directivos y otros actores escolares).

6. **Incentivos económicos por desempeño, distintos a los del nivel central** (por ejemplo, otorgando premios a los profesores cuyos cursos logran mejor desempeño en pruebas de aprendizaje; a cursos con mejor asistencia y a directivos con mejor gestión financiera en sus establecimientos).
7. **Incorporación de tecnologías de aprendizaje en el aula** (por ejemplo, invirtiendo en pizarras o agendas electrónicas, y en la capacitación a profesores para su uso en clases, todo financiado por fundaciones externas habitualmente).
8. **Otros** (por ejemplo, promoviendo la inserción en redes de trabajo extra comunales y hasta internacionales, estrategias de involucramiento de apoderados en el aprendizaje de sus hijos, y concursos exigentes de directores, por mencionar algunos).

Por último, se hace explícita la necesidad de formación de los profesionales del nivel intermedio para cumplir con una gestión efectiva en el ámbito técnico pedagógico. Si bien el estudio se refiere en forma más restringida al apoyo que otorgan los sostenedores a las escuelas, no se menciona si existen estrategias internas de desarrollo a los equipos. Se refieren más bien a la necesidad de profesionalizar y consolidar a los equipos técnicos, dado que en varios casos no cuentan *“con las capacidades o autoridad suficiente para encarar la tarea de mejorar la educación”* (Op.cit., p.191). En este punto, sugieren que para avanzar en fortalecer las capacidades de apoyo de los equipos internos se hace necesario establecer alianzas con socios externos (universidades o centros especializados) que presenten servicio al nivel intermedio, incorporando al personal de los equipos DAEM o corporaciones, además de los directivos y docentes.

3.3

ANTECEDENTES VINCULADOS A LOS DESAFÍOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL NIVEL INTERMEDIO

Un antecedente más reciente y orientado a la preparación de equipos del nivel intermedio, se sitúa en el trabajo desarrollado por LIDERES EDUCATIVOS en relación a dos aspectos:

Por una parte, a la investigación práctica sobre los desafíos que debe encarar este nivel (Zoro, Berkowitz, Uribe y Osorio, 2017), realizada mediante entrevistas a un conjunto de sostenedores, directivos y otros actores clave del sistema, en las regiones de Valparaíso, Metropolitana y Biobío. Su objetivo fue levantar los principales desafíos que requiere el sistema en el proceso de traspaso del nivel sostenedor a los SLEP, permitiendo identificar competencias y necesidades de formación que requieren estos equipos para entregar apoyo a las escuelas y liceos de sus territorios.

Los 12 desafíos levantados por dicha investigación poseen diferentes grados de vinculación con el Desarrollo Profesional de los equipos, siendo los principales:

1. **Formar equipos profesionales interdisciplinarios al interior de los SLEP**, que logren complementarse colaborativamente para dar cuenta oportuna de los desafíos estratégicos a nivel territorial (Desafío 3).
2. **Diseñar e implementar un plan de Desarrollo Profesional Docente del territorio**, que se oriente tanto al diseño de trayectorias laborales, como al desarrollo de capacidades que, en su conjunto, faciliten el aprendizaje colaborativo para el abordaje colectivo de la mejora educativa. Lo anterior, permitiendo implementar con éxito el Plan Estratégico Local y los Planes Anuales (Desafío 5).

Resulta interesante destacar que la posición de los entrevistados suele ser crítica frente a la situación actual del Desarrollo Profesional de los equipos de nivel intermedio, el cual habría sido desplazado frente a los requerimientos y prioridades que exige el foco administrativo. Esto es atribuido tanto a la estructura actual del sistema educativo, como a las creencias que los actores de nivel intermedio sostienen frente al tema. Al respecto, se suele adoptar una perspectiva que invisibiliza la posibilidad de promover el Desarrollo Profesional en base a la reflexión pedagógica y el trabajo en red.

Asimismo, se identifica la necesidad de instalar un sistema de Desarrollo Profesional horizontal, con carácter progresivo y sistemático, basado en el acompañamiento, para identificar aquellas herramientas y capacidades que pueden fortalecer el trabajo cotidiano de los profesores y directivos. Lo anterior tensiona la tendencia a comprender el Desarrollo Profesional como la transmisión de conocimiento experto a un docente que mantiene un rol pasivo. Construir e instalar sistemas de formación profesional dentro de las comunidades educativas, por el contrario, ayuda a responder a las necesidades particulares del territorio, instalando y desarrollando las competencias pertinentes para su mejora.

Existe la expectativa de que el rol del nivel intermedio se oriente a acompañar procesos de Desarrollo Profesional Docente. En este sentido, la instalación de procesos formativos implica la puesta en práctica del trabajo colaborativo, que comience con un diagnóstico donde se reconozcan, definan y resuelvan problemas que sean comunes entre las partes (Fuller et al. 2003; Teitel, 2005).

Un segundo instrumento desarrollado por el equipo de Liderazgo Intermedio es el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017). A través de este documento, construido de manera participativa y sometido a un proceso de validación con actores de diferentes niveles del sistema, se busca contribuir en la detección de dimensiones y prácticas necesarias para la gestión local o intermedia de la educación, en el contexto del cambio de institucionalidad educativa para este nivel.

Uno de los focos del marco se denomina *Sistema de Desarrollo de Capacidades*, en el que se releva la importancia de fijar expectativas claras respecto del desempeño y la práctica de los equipos directivos y docentes de los establecimientos. Estas expectativas deben estar alineadas con los objetivos definidos para el territorio (Uribe et al. 2017). Junto a la preocupación del nivel intermedio por las condiciones laborales de las y los docentes, se instala la preocupación por la forma de orientar alternativas de Desarrollo Profesional para directivos y docentes, fundado en un conocimiento acabado de las capacidades de los profesores en los contextos específicos de cada establecimiento (p. 44). De esta forma, se releva que el Desarrollo Profesional no se realiza únicamente a través de capacitaciones “desde afuera”, sino también al interior de la escuela y entre escuelas, mediante un trabajo orientado a la construcción de comunidades de aprendizaje.

El Marco reconoce como una condición de base para el desarrollo de la gestión y el liderazgo de nivel local, el “*contar con un número adecuado de profesionales que puedan acompañar con frecuencia y efectividad a las unidades educativas del territorio*” (p.47). Las capacidades profesionales de los equipos de nivel intermedio incluyen aquellas relacionadas con propiciar el Desarrollo Profesional entre los directivos y otros profesionales. Específicamente, el desafío planteado corresponde a lograr apoyo permanente a los equipos profesionales por medio de procesos variados (inducción, acompañamiento, perfeccionamiento, redes) que induzcan a la colaboración, formación de comunidades y mejora continua.

Un último antecedente respecto a la gestión actual del sostenedor municipal, lo aporta la Agencia de Calidad de la Educación en la encuesta a sostenedores realizada en 2018 en Chile. Allí se levanta como elemento central el rol del nivel intermedio en la articulación de los equipos directivos y docentes de los establecimientos, y en las políticas públicas. Como nivel intermedio, se espera que posean capacidades que impulsen el mejoramiento educativo, en particular, el apoyo pedagógico y psicosocial, la planificación y evaluación educativa, y el fortalecimiento de capacidades de gestión.

De acuerdo a esta encuesta, el quehacer de los sostenedores se orienta a la realización de un **alto nivel de gestión** en labores correspondientes al ámbito financiero (81,7%), administrativo (71,2%) y finalmente pedagógico (52,2%), además de trabajar colaborativamente con otros actores educativos (66,7%).

Dentro de los aspectos de gestión pedagógica, los sostenedores declaran revisar el PEI, supervisar periódicamente los resultados académicos de los estudiantes, observar cómo se enseña en salas de clases, y tomar medidas para asegurar que los directores se responsabilicen del desempeño de docentes y estudiantes. Asimismo, dentro del

trabajo colaborativo, dos tercios mencionan realizar al menos tres tareas, dentro de las que están: colaborar con los directores para resolver problemas de disciplina en los establecimientos; colaborar con sostenedores de otros establecimientos; definir metas y tareas junto a sus directores; y entregarles retroalimentación acorde a su desempeño.

Resulta interesante destacar que, si bien la primera prioridad dentro la agenda del sistema educativo debiese ser, para los sostenedores consultados, la calidad docente, las responsabilidades que se levantan de forma visible entre los sostenedores respecto del Desarrollo Profesional de directivos y docentes dicen relación con una suerte de rendición de cuentas con directivos, para que éstos se responsabilicen del desempeño de docentes y estudiantes. Asimismo, declaran que los directivos deberían, en conjunto con sostenedores -y en una suerte de modelo de asociación con autonomía-, responsabilizarse tanto por decisiones referidas al Desarrollo Profesional Docente, como por estrategias de mejora, entre las que se pueden mencionar la contratación de asesorías externas, y el diseño y ejecución de planes de mejora, entre otros aspectos vinculados a este ámbito.

3.4

FORMACIONES ESPECIALIZADAS PARA EL NIVEL INTERMEDIO DE LA EDUCACIÓN

Dados los desafíos anteriormente mencionados, la pregunta natural que surge dice relación con aquellas habilidades y conocimientos que un equipo de nivel intermedio debe conocer para apoyar efectivamente a los centros escolares.

Con la creación de los dos centros de liderazgo educativo –LIDERES EDUCATIVOS y CEDLE- el Estado impulsa la formación especializada para equipos del nivel intermedio. Ambos centros han tenido como meta conjunta formar a más de 700 profesionales de equipos de nivel intermedio de todo el país. Las formaciones –diplomados y cursos- se conciben como el inicio de un proceso de formación continua, y han sido orientadas para desarrollar capacidades de liderazgo y gestión al interior de estos equipos. Todo lo anterior, en el marco de las funciones que plantea la ley 21.040 y los desafíos de instalación de los SLEP.

Las formaciones realizadas entre 2016 y 2019 -principalmente orientadas a equipos de DAEM/DEM/Corporaciones y los primeros SLEP-, han tenido como foco fortalecer el rol del nivel intermedio en la mejora educativa, así como también su rol estratégico en tanto conector entre niveles en el sistema de educación. En este sentido, estos programas se han propuesto favorecer la comprensión que estos líderes tienen de sus funciones en torno al acompañamiento pedagógico efectivo, y el desarrollo de habilidades tales como el trabajo colaborativo, el uso de datos para la mejora, entre otras.

Asimismo, la Unidad Territorial del CPEIP ha emprendido un proceso de formación para equipos de nivel intermedio vinculados al Desarrollo Profesional de los Territorios. Con la creación de los Comités Locales de Desarrollo Profesional, impulsados por la Ley 20.603, y la creación de la figura de los secretarios técnicos de Desarrollo Profesional, se ha visibilizado la necesidad de formar a los participantes de dichos comités locales (sostenedores, entre otros), y a sus secretarios técnicos, así como a encargados de Política Docente a nivel provincial y regional, en torno a los roles y atribuciones que les son asignadas en el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, así como al uso de datos territoriales para la toma de decisiones en esta materia.

Si bien ambas experiencias constituyen un primer esfuerzo de especialización inicial de estos equipos, se destaca la visibilización e instalación de este nivel estratégico en el sistema, con foco territorial, como el establecimiento de una oferta inicial acorde a sus necesidades en el contexto de cambio del sistema.

Queda pendiente el gran desafío de profundizar en diversas rutas y herramientas para complementar y dar continuidad a una formación especializada del nivel intermedio, acorde a las exigencias del actual sistema y los nuevos SLEP, en proceso de pilotaje y ajuste.

REVISIÓN DE LA LITERATURA INTERNACIONAL SOBRE DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO Y EL ROL DE LA GESTIÓN DE NIVEL INTERMEDIO

Al revisar la literatura internacional, se puede apreciar que existe gran interés por estudiar la preparación y el Desarrollo Profesional de los directores escolares por distintos motivos. Específicamente, se justifica la importancia de entender mejor este proceso al considerar que los líderes escolares tienen un potencial impacto en la mejora de los centros escolares -como organizaciones- y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes (Day y Sammons, 2013; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Mendels y Mitgang, 2013; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). El interés por estudiar el Desarrollo Profesional de otras figuras dentro del nivel escuela es menos frecuente, por lo que cuando se habla de él a nivel de líderes escolares, habitualmente se refiere a la figura del director.

Al mismo tiempo, se aprecia que el rol de estos líderes se ha vuelto más complejo en el contexto de la puesta en marcha de políticas educacionales de descentralización, en las que se otorga progresivamente más atribuciones y responsabilidades a la figura de los directores escolares (Chapman, 2005; Clarke y Weldy, 2013; Fenwick y Pierce, 2002). En Chile, este fenómeno se observa especialmente en el transcurso de la última década, en la que los directores son responsabilizados de los resultados del centro escolar mismo y del mejoramiento escolar (Montt, 2012; Weinstein y Hernández, 2014). Los cambios experimentados afectan el rol de los directores en cuanto se introducen responsabilidades ligadas específicamente a liderar la instrucción y guiar a los profesores en su labor al interior de las salas de clases, labores que se suman a su ya conocido rol en la administración de la escuela.

De esta manera, se reconoce la importancia del rol de los directores y el desafío que constituye liderar una escuela. Es así como los investigadores internacionales vuelcan su interés en revisar los programas de preparación y su pertinencia en relación a las nuevas demandas que el sistema educativo propone a los líderes escolares (Mendels y Mitgang, 2013; Mitgang, 2012). En este punto, existe un acuerdo en que la preparación de directores y futuros líderes escolares en su mayoría no ha cumplido con integrar el aprendizaje de contenidos pertinentes y prácticas de liderazgo instruccional en sus currículos (Cunningham y Sherman, 2008; Chapman, 2005). En Chile se confirma esta tendencia global, con evidencia que indica que los programas de preparación, en su gran mayoría, no han sido pertinentes en sus contenidos y metodologías para el desarrollo de habilidades relacionadas con el liderazgo instruccional y la mejora de la organización (Muñoz y Marfán, 2011).

La literatura también explora el rol que juegan las autoridades locales del nivel intermedio en relación a promover espacios de Desarrollo Profesional, en algunas ocasiones en el contexto del estudio de distritos escolares exitosos (Togneri y Anderson, 2003), y en otras en el marco del estudio de programas de formación de directivos (Darling-Hammond, LaPonte, Meyerson, Orr y Cohen, 2007; Mendels, 2016; Walker, Bryant y Lee, 2013). De

ambas fuentes se pueden extraer evidencias al respecto. En las siguientes secciones, se desarrolla una revisión de los marcos conceptuales desde los que se ha implementado la formación de directores escolares, los modelos utilizados y las actuales tendencias.

4.1

MODELOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES

Dentro de los modelos formativos, se pueden apreciar tres tipos: los tradicionales, los que responden a aprendizaje del oficio (*craft*), y los que pueden clasificarse como investigación reflexiva (Fenwick y Pierce, 2002).

El modelo tradicional se basa en seguir cursos de formación en un área de interés, para renovar conocimientos o credenciales. Estos no se encuentran ajustados a las necesidades específicas de los participantes y asumen una posición de entrega de conocimientos, generalmente producidos por universidades, donde el participante es un receptor más bien pasivo. En las versiones más modernas de este tipo de preparación, los distritos escolares crean programas para directores en servicio, así como también talleres o seminarios.

Por su parte, el modelo de aprendizaje por oficio se aplica cuando un director es entrenado por otros profesionales experimentados en el contexto laboral. En este caso, corresponde a un director que participa de una pasantía, práctica profesional o seguimiento de otro líder o administrativo, del cual puede aprender en la práctica de campo.

Finalmente, el enfoque de investigación reflexiva promueve que los directores generen conocimientos por medio de un proceso de reflexión-investigación. El objetivo final es que los participantes logren juzgar su práctica profesional de manera informada, reflexiva y crítica. Generalmente, el trabajo en redes (*networking*), mentorías y la lectura reflexiva son componentes esenciales de este tipo de modelo, donde se incentiva la reflexión entre pares, el aprendizaje guiado por un mentor experimentado, y la lectura y escritura reflexiva.

Muchos programas ejemplares incluyen una mixtura de estos modelos, en el que se realiza un Desarrollo Profesional a largo plazo, integrado al trabajo, enfocado en mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y basado en la práctica reflexiva. Este además incorpora oportunidades de trabajar, discutir y resolver problemas con los pares (Fenwick y Pierce, 2002). Estos modelos dejan atrás programas sostenidos únicamente en la sala de clases de una universidad, y entregan mayor relevancia al aprendizaje práctico y contextualizado en el lugar de trabajo (Walker, Bryant, Lee, 2013).

4.2

ACTUALES TENDENCIAS INTERNACIONALES EN LA FORMACIÓN DE LÍDERES ESCOLARES

En la revisión de literatura, existen algunos estudios comparativos internacionales y entre programas dentro de una misma nación, que permiten dar cuenta de tendencias en la formación de líderes escolares en distintos contextos.

El estudio realizado por Huber (2008), en el transcurso del año 2004, recolecta evidencia en 15 países de Europa, Asia, Oceanía y Norteamérica sobre el desarrollo de líderes escolares y sus tendencias. Sus hallazgos están en coherencia con lo revisado por otros autores posteriormente (Walker, Bryant y Lee, 2013; Weinstein, Cuéllar, Hernández y Flessa, 2015). Se reconocen los siguientes patrones en la formación de líderes en distintos contextos:

1. Aseguramiento de la calidad a nivel central por medio de guías, estándares o acreditación de instituciones y programas. Esto, combinado con la provisión descentralizada, a través de diversos proveedores que implementan programas.

1. Nuevas formas de cooperación y sociedad, en las que muchos países colaboran directamente con distritos y escuelas, mediante lo cual se genera un grupo altamente calificado de “entrenadores” disponibles para formar a otros.
2. Colaboración entre distintos estamentos y actores, que ha contribuido a combinar la teoría y práctica en el desarrollo de líderes.
3. Colaboración entre distintos estamentos y actores, que ha contribuido a combinar la teoría y práctica en el desarrollo de líderes.
4. Más preparación provista en el período de pre-servicio que durante el de servicio.
5. Programas extensivos y comprehensivos, respondiendo a los nuevos desafíos del rol de liderazgo.
6. Diseños en fases múltiples y modularizadas, que contemplan el desarrollo continuo a lo largo de la carrera, respondiendo a las necesidades específicas de los líderes en las distintas etapas.
7. Desarrollo personal en lugar de entrenamiento para el rol, en el que se busca aprendizaje de conocimientos, disposiciones y competencias útiles en ambientes más complejos.
8. Cambio del antiguo foco en la administración por uno centrado en la comunicación y la cooperación.
9. Cambio de foco desde la administración y mantenimiento, a uno centrado en el liderazgo, cambio y mejora continua (liderazgo instruccional y transformacional).
10. Desarrollo de capacidades enfocadas en el equipo de liderazgo más que en líderes individuales.
11. Cambio de una estrategia basada en adquirir conocimientos a una enfocada en generarlos y desarrollarlos.
12. Cambio de una estrategia centrada únicamente en el entrenamiento basado en seminarios/ cursos, a otra que lo enfoca en la experiencia y aplicación.
13. Nuevas formas de aprendizajes: talleres, mentorías en el trabajo, pasantías y prácticas.
14. Ajuste del programa, considerando metas y objetivos explícitos, más profesionales.
15. Programas que reflejan mejor los nuevos paradigmas de liderazgo escolar (organizacional-educacional, instruccional, transformacional, post-transformacional o integral).
16. Orientación hacia el propósito central de la escuela (enseñanza-aprendizaje; necesidades de la sociedad en el futuro).

Es importante destacar que los programas de formación se basan en los marcos de liderazgo y estándares asociados, los que han sido desarrollados desde la evidencia y teoría, y también desde síntesis de evidencias. Estos marcos son utilizados y adaptados para responder a los contextos específicos. Asimismo, los programas anclan sus contenidos a los ámbitos de aquellos marcos referenciales, y existe libertad de cada proveedor en relación a ofrecer mayor foco a unos u otros, de acuerdo a la experticia que tienen (Walker, Bryant, Lee, 2013).

4.3

PROGRAMAS EJEMPLARES: LECCIONES Y EVIDENCIA

Existen muchos programas que atraen la atención de investigadores por sus características destacables, y han sido estudiados para extraer las lecciones y recomendaciones que pueden aportar para la mejora.¹

¹ Entre ellos se mencionan: *Principals' Center* de la Escuela de Educación de Harvard University; *Educational Leadership Development Academy* (ELDA), de la Universidad de San Diego, en California; *The Principals Institute at Bank Street College*, de las escuelas públicas de Nueva York; *Administration Preparation Program*, de la Universidad de Connecticut; el programa de la Universidad del Estado de Delta (Delta State Program), de Jefferson County, en Kentucky; *The National Mentor Training Program*, de la National Association of Elementary School Principals (NAESP), de la Universidad de Colorado, en Denver (UCD). (Browne-Ferrigno, 2004; Fenwick y Pierce, 2002; Williamson y Hudson, 2001; Darling-hammond, LaPointe, Meyerson, Orr y Cohen, 2007; Mendels y Mitgang, 2013; Sciarappa y Mason, 2014).

Los modelos estudiados se refieren principalmente a programas creados por universidades bajo los estándares de liderazgo usados por cada Estado, generados por los distritos escolares, y muchas veces implementados en colaboración distrito-universidad, todos ellos en Estados Unidos.

La literatura menciona que los modelos de programas exitosos cumplen con las siguientes características (Browne-Ferrigno, 2003; Browne-Ferrigno y Muth, 2004; Darling-hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Huber y West, 2002; Mendels y Mitgang, 2013; Mitgang, 2012; Peterson, 2002):

1. Son basados en estándares y hacen públicas las expectativas, comportamientos y competencias de un líder exitoso.
2. Están diseñados en base a las necesidades específicas de los participantes (p.e. de acuerdo a la etapa de sus carreras: inicial, intermedia, experimentado), y muchas veces esto implica colaboración entre los distritos o autoridades locales y las instituciones que ofrecen los programas (p.e. universidades).
3. Son selectivos en sus procesos de admisión. La evidencia indica que los participantes que tienen un claro objetivo, ya sea aspiraciones de ser director o mejorar áreas específicas de su desempeño como líder, muestran más y mejores avances en estos programas (Browne-Ferrigno, 2003).
4. Utilizan metodologías de instrucción activas y centradas en el estudiante para facilitar la integración de teoría y práctica, y estimular la reflexión (p.e. resolución de problemas, proyectos de campo, bitácoras, portafolios con uso de retroalimentación de pares, y autoevaluación, observación, lectura y discusión, análisis de prácticas en la sala de clases, entre otras).
5. Involucran un período de formación práctica extenso y continuo, bajo el tutelaje de un líder experimentado.
6. Mantienen un foco en el liderazgo instruccional y el mejoramiento escolar, reflejado en su filosofía y currículum.
7. Disponen de profesores expertos en sus áreas y profesionales experimentados al servicio de los participantes.
8. Promueven la formación profesional por medio del apoyo entre pares (p.e. generación de redes, grupos de estudio y discusión) o formalizado por medio de mentorías o coaching entre pares.
9. Promueven el desarrollo de habilidades personales e interpersonales de liderazgo.
10. Adicionalmente, mencionan como importante el factor de encontrarse inmerso en actividades auténticas de aprendizaje, que tengan como objetivo obtener productos que pueden ser aplicados en el trabajo que conducen en las escuelas.

Se puede apreciar que muchas de éstas características coinciden con las tendencias a nivel internacional mencionadas por Huber (2008) anteriormente.

Las investigaciones revisadas se refieren a la **mentoría como una de las estrategias de Desarrollo Profesional más potentes** (Fenwick y Pierce, 2002), especialmente relevante para lograr los ajustes y aprendizajes necesarios durante el primer año de ejercicio de los directores. Los participantes en este tipo de programas, llamados *apprenticeships* concuerdan casi en su totalidad en que las experiencias prácticas en el trabajo y el apoyo de sus pares, una vez que asumen el cargo, son mucho más útiles que los estudios académicos (Sciarappa y Mason, 2014). Al mismo tiempo, indican que este tipo de experiencias los pueden ayudar a construir sus capacidades y habilidades como directores. Específicamente, los pueden orientar sobre cómo proveer guía y apoyo instruccional a sus profesores, así como también retroalimentación, además de mejorar su capacidad de decisión, manejar relaciones con la comunidad -especialmente en directores novatos-, resolver problemas, manejar el tiempo, priorizar, aprender

estrategias para construir una cultura escolar y confianza, disminuir la sensación de aislamiento asociada con el cargo y aumentar su sensación de eficacia (Ackerman, Ventimiglia y Juchniewicz, 2002; James-Ward, 2013; Parylo, Zepeda y Bengtson, 2012; Sciarappa y Mason, 2014). Algunos participantes en este tipo de programas mencionan el desarrollo de un plan de crecimiento profesional -producto requerido en sus portafolios de evaluación- como una herramienta que estimula la reflexión sobre sus habilidades como directores (Browne-Ferrigno, 2003).

Para lograr los beneficios esperados, las mentorías deben considerar el acceso a mentores con experiencia y de alta calidad, que otorguen espacios significativos de aprendizaje y retroalimentación constructiva (Browne-Ferrigno, 2004; Williamson y Hudson, 2001). En este punto, se vuelve relevante considerar el adecuado entrenamiento de los mentores y la posibilidad de parear mentores y mentados o protegidos, para favorecer la relación constructiva (Sciarappa y Mason, 2014).

No deja de llamar la atención que los programas de formación y preparación de directores han sido estudiados en su mayoría desde enfoques cualitativos, sin mencionar o intentar ligar los distintos modelos a impactos en el sistema educativo y, específicamente, a la mejora de los resultados de los estudiantes. Este esfuerzo sería loable e interesante, pero es metodológicamente difícil de lograr. Establecer una clara conexión causa-efecto entre un programa de Desarrollo Profesional para directores y los impactos en los resultados académicos, resulta especialmente difícil cuando las prácticas de los líderes sobre la organización escolar afectan indirectamente los resultados de los estudiantes. Es así como la literatura en este ámbito explora los diseños de programas, describe ejemplos exitosos, sus aspectos destacables, la satisfacción de los participantes y el impacto que puedan tener en sus participantes, desde su percepción de auto-eficacia y confianza en las habilidades de liderazgo desarrolladas durante su formación.

4.4

ROL DE LA GESTIÓN LOCAL O INTERMEDIA EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

La evidencia también sugiere que para conseguir una preparación de calidad y tener líderes que puedan asumir los desafíos que propone el sistema educativo hoy, es necesario contar con una estructura y un sistema de preparación que incluya el esfuerzo conjunto de universidades o centros de formación, en colaboración con los líderes y equipos a cargo de la gestión local o intermedia (en Chile, p.e. autoridades educacionales municipales, autoridades en corporaciones educacionales, SLEP). Algo que no sólo consiste en reclutar, preparar y posicionar a los líderes en las escuelas donde mejor puedan servir y desarrollar sus capacidades, sino también en proveer continuo seguimiento, supervisión, acompañamiento y Desarrollo Profesional continuo durante sus carreras (Browne-Ferrigno y Muth, 2004).

En este punto, existen algunas revisiones del rol que cumplen los distritos y autoridades locales, específicamente en el Desarrollo Profesional. Algunos de estos estudios tienen un foco más cuantitativo (Waters y Marzano, 2006), mientras que otros han estudiado casos en profundidad desde metodologías cualitativas (Murphy y Hallinger, 1989; Campbell y Fullan, 2006; Togneri y Anderson, 2003). Sus hallazgos pueden resumirse de la siguiente forma.

Las autoridades locales, distritos escolares o jurisdicciones de nivel intermedio:

1. Se enfocan en establecer metas y estándares compartidos.
2. Mantienen esfuerzos focalizados en reformas instruccionales (es decir, existe un programa o enfoque curricular compartido por el grupo de escuelas del distrito, con expectativas asociadas).
3. Monitorean el cumplimiento del currículum y la instrucción (evaluación de directores, visitas a colegios, supervisión de la implementación, usos de estrategias de enseñanza-aprendizaje, etc.).

4. Establecen sistemas de soporte para el mejoramiento (uso de recursos para logro de metas propuestas, Desarrollo Profesional alineado con metas, tiempo dedicado al currículum, reubicación de recursos para apoyar el proceso de instrucción o de enseñanza-aprendizaje).
5. Seleccionan personal con criterios asociados a sus metas y participan de nuevas contrataciones para las escuelas (directores y profesores).
6. Proveen oportunidades de Desarrollo Profesional extensivo a profesores y directivos de la planta profesional.
7. Proveen acceso a oportunidades de crecimiento profesional por medio del diseño de un master plan para coordinar actividades en servicio para el distrito.
8. Fomentan el uso de datos para la toma de decisiones.
9. Tienen un propósito moral que es usado para informar las estrategias.
10. Mantienen una comunicación clara y constante.
11. Establecen una relación con los colegios descrita como una “autonomía delimitada o definida” (en otras palabras, autonomía dentro de los límites establecidos por las metas acordadas).
12. Fomentan la percepción de responsabilidad compartida por el cumplimiento de las metas.

Los puntos anteriormente descritos cobran mayor fuerza en el contexto de un período de instalación de la nueva institucionalidad intermedia para la conformación de un sistema de educación pública. En él, surge la necesidad de instalar un conjunto de orientaciones que permitan ordenar una primera aproximación a los centros escolares, para orientar el trabajo con cada uno a partir de la lectura del contexto, las metas del territorio y la evidencia de sus trayectorias.

Por otro lado, la revisión de literatura realizada en el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (Uribe et al. 2017) nos recuerda aspectos clave vinculados al rol de los sostenedores en el Desarrollo Profesional de equipos escolares. Diversas investigaciones refuerzan la importancia de fijar expectativas claras respecto del desempeño y la práctica de los equipos directivos y docentes de los establecimientos. Estas expectativas deben estar alineadas con los objetivos definidos para el territorio. (Elfers y Stritikus, 2014; Knapp et al. 2010). A través de un trabajo coordinado con ellos, es posible impulsar programas de capacitación que resulten efectivos.

La mejor manera de promover la formación de los líderes educativos y fortalecer su rol, es incorporándolos en la toma de decisiones y el diseño de programas estratégicos para su territorio. Si el equipo directivo es excesivamente controlado y tratado con desconfianza, es muy probable que actúe de la misma manera con sus profesores (McFarlane, 2010; Santos, 2015).

También es importante que el nivel intermedio de educación se preocupe por las condiciones laborales de los docentes, en particular, por su estabilidad y jornadas de trabajo (Bellei et al. 2014). En el contexto nacional, la investigación indica que los líderes intermedios efectivos fijan estándares de desempeño exigentes para los profesores, pero a la vez se preocupan por su estabilidad laboral y el tiempo que tienen para ejercer sus funciones (Bellei et al. 2014).

Considerando tanto los parámetros definidos en conjunto como los estándares nacionales de desempeño, es posible orientar o diseñar alternativas de Desarrollo Profesional para directivos y docentes (Fuller et al. 2003). Para que sean efectivas, estas deben estar fundadas en un conocimiento acabado de las potencialidades y limitaciones de los profesores (Santos, 2015) y responder a las necesidades específicas de cada establecimiento (Bellei et al. 2014). Es importante considerar que el apoyo a la capacitación y profesionalización de los directivos y docentes no se realiza solo a través de cursos externos, sino también al interior de la escuela, y mediante un trabajo de redes orientado a la construcción de comunidades de aprendizaje.

El fortalecimiento de las capacidades al interior del establecimiento también incluye la búsqueda y selección del personal. La investigación, tanto en Chile como en el extranjero, sugiere que involucrar al equipo local de educación en la búsqueda y contratación de personal calificado es un factor clave de efectividad (Raczynski y Salinas 2006; Leithwood, 2013). Esta búsqueda se debe realizar coordinadamente y dialogando con los directores de las unidades educativas (Killeen y Sipple, 2006).

CUADRO DE REFLEXIÓN: EQUILIBRIO ENTRE LA PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN Y LAS NECESIDADES A CUBRIR

Finalmente, es importante reflexionar en base a lo descrito anteriormente, sobre cómo aseguramos la pertinencia de la formación, en relación a las necesidades del territorio y establecimientos educativos en lo referente al Desarrollo Profesional.

1. Un punto que parece relevante en la literatura, es que los programas de formación estén alineados con los estándares profesionales de la práctica. En el caso chileno, se debiese asegurar que los programas respondan a un marco común de liderazgo escolar y práctica docente cuando se refiera a cada grupo específico. Si bien el MBDLE y el Marco para la Buena Enseñanza no responden a estándares de desempeño, funcionan como principios que orientan respecto a las capacidades, conocimientos y principios que se deben fomentar y desarrollar en los distintos grupos de profesionales del establecimiento.
2. Dentro de los modelos, asegurar la pertinencia de la formación se ancla específicamente en contar con diagnósticos adecuados, que permitan contextualizar la formación profesional alineada a las necesidades. De este modo, se fomenta el uso de datos para la toma de decisiones en esta materia.
3. Igualmente, parece relevante contar con programas que apuntan a momentos específicos en la trayectoria profesional. Con esto se pone el foco en generar mayor relevancia y pertinencia, en cuanto los grupos que comparten ciertos niveles de experiencia y se enfrentan a nuevos roles o funciones, pueden ser atendidos en las necesidades propias de ese momento. En la literatura se habla de generar espacios para las necesidades específicas de cada grupo.
4. Finalmente, asegurar pertinencia tiene relación con las metodologías que son utilizadas. De alguna manera, incorporar mentorías y apoyos individuales contextualizados en el lugar de trabajo contribuye a responder a las necesidades de quienes se encuentra en proceso de Desarrollo Profesional. Se debe considerar incorporar este tipo de instancias altamente valoradas en los procesos de formación. Sin embargo, es probable que deban ser priorizadas, dado el alto costo que involucra su implementación.

5

REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA ABORDAR EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL TERRITORIO

Producto de los antecedentes y la revisión antes descrita, así como elementos derivados de la aplicación de entrevistas a diversos actores, en esta sección revisaremos algunos hallazgos, reflexiones y propuestas en relación a cuatro ámbitos: el rol del nivel intermedio en la generación de condiciones para el Desarrollo Profesional del territorio; las necesidades de los equipos de nivel intermedio para apoyar a los directivos de los establecimientos; la reflexión sobre las posibles estrategias a abordar; y, finalmente, la importancia de los procesos de inducción de directivos en este contexto.

5.1

ROL DEL NIVEL INTERMEDIO EN LA GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL TERRITORIO

En la revisión inicial aparece explícitamente que el foco primordial de los SLEP es el mejoramiento de la calidad de la educación. Al revisar la estructura organizacional con la que se plantean, las funciones de apoyo técnico pedagógico que se proponen para ellos, y las guías orientadoras elaboradas desde la DEP, se entiende que uno de los roles fundamentales y prioritarios tiene que ver con propiciar, desde la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógica, el Desarrollo Profesional de sus equipos docentes, directivos y asistentes de la educación.

Considerando la expectativa y el foco impulsado hacia el mejoramiento de la calidad de la educación -resaltados por miembros del mundo académico, la DEP y el Ministerio de Educación-, el rol del nivel intermedio en la generación de condiciones para el Desarrollo Profesional en el territorio debiese convertirse en una prioridad. Este nivel está llamado, en coordinación con otros actores, a resguardar y potenciar esta labor, que impacta en el aprendizaje de la organización territorial, de los estudiantes del sistema escolar y, por consecuencia, de todo el sistema.

En función de las necesidades y expectativas de mejora, los equipos del nivel intermedio deben comprender su rol, definir directrices de Desarrollo Profesional en términos territoriales, así como también identificar sus capacidades –fortalezas y debilidades- para abordar los desafíos que este depara.

En el primer año de instalación, se puede vislumbrar que entre los equipos de los SLEP existe un entendimiento del rol que se debe cumplir en cuanto al Desarrollo Profesional, como elemento prioritario en sus funciones de liderazgo y mejora continua del sistema. Se entiende que el Desarrollo Profesional está orientado al nivel escolar y, supeditado a ello, a los equipos de nivel intermedio. Desde la DEP también se identifica como relevante en ambos niveles –escolar e intermedio-, aun cuando las orientaciones respecto a este ámbito, a nivel nacional, están en ciernes y pareciera aún no haber sido priorizado por actores o focos específicos en el desarrollo de los equipos de los SLEP.

Dada la intensa demanda administrativa y de gestión que ha involucrado su instalación, en este período el rol del nivel intermedio se ha visto limitado en su campo de acción, abordándose el Desarrollo Profesional de los equipos directivos desde la identificación y levantamiento de necesidades formativas, con la expectativa de diseñar en una segunda fase un plan que responda a aquellas necesidades priorizadas. En esa línea, se han iniciado algunas acciones relativas a:

- La instalación de redes de mejoramiento, apoyadas desde las UATP.
- La realización de visitas orientadas al apoyo de los equipos directivos y establecimientos.
- La ejecución de capacitaciones, enfocadas en el desarrollo de prácticas de liderazgo en general, y habilidades de planificación estratégica. Estas acciones formativas se han enfocado, asimismo, en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para la elaboración de otros planes escolares (p.e., los relativos a la Convivencia Escolar), y el manejo de la normativa legal vigente y los temas de administración pública vinculados a los nuevos procesos de compras.

Como se mencionó antes, estrategias de Desarrollo Profesional como la inducción, planificación de la sucesión, preparación de aspirantes a cargos directivos, y formación en servicio, no se encuentran visibilizadas ni incorporadas en los planes estratégicos. En este punto se aprecia un desafío importante por delante. La instalación de una planificación estratégica que incluya estos aspectos como parte del proceso de apoyo y Desarrollo Profesional de los líderes escolares es de suma relevancia, sobre todo mirado a la luz de la evidencia internacional respecto a cómo se llevan adelante estos procesos en sistemas educativos ejemplares.

En suma, es muy temprano para aseverar que los SLEP no se han apropiado de su rol respecto al Desarrollo Profesional, dado que recién comienzan con su instalación. Es importante continuar con estos esfuerzos a partir del segundo año, dado que los compromisos adquiridos a este respecto se vinculan al diseño e instalación de planes de Desarrollo Profesional basados en el levantamiento de los diagnósticos ya mencionados.

En este punto, además de resguardar la comprensión del rol del nivel intermedio en el Desarrollo Profesional, desde la DEP se debe poner énfasis en clarificar cuál será el enfoque respecto al tema, pues en él se basará el funcionamiento de todo el sistema. Lo anterior, para que exista coherencia con la normativa y las orientaciones que han comenzado a elaborarse en el nivel central. En él, se debe promover una visión compartida para la educación pública y equipos de los SLEP, así como también el desarrollo de planes de preparación y fortalecimiento de capacidades, para permear en los equipos de nivel intermedio una forma de realizar el apoyo que esté alineada con las expectativas propuestas para la Nueva Educación Pública.

También es importante prestar atención a la forma en que se llevan adelante los procesos de apoyo y se concibe el Desarrollo Profesional, entremezclado con la administración del SLEP. En este punto, es relevante mencionar las tipologías planteadas por Orr, King y Lapointe (2010) en el marco de un estudio sobre el comportamiento de los distritos escolares, en su labor de apoyo al desarrollo del liderazgo escolar. Los autores observan a los distritos escolares plantearse como consumidores frente al Desarrollo Profesional, encontrando tres tipologías:

- i. Consumidor discerniente:** En este caso, los distritos plantean expectativas claras respecto del perfil del cargo, intentando articular los criterios de selección de personal con los estándares incorporados en la formación ofrecida en los programas que se ofrecen desde fuera.
- ii. Consumidor competidor:** Los distritos, en esta tipología, se convierten en competidores al crear sus propios programas alineados con sus estándares y prioridades.
- iii. Consumidor colaborador:** En esta clasificación, se observa a los distritos que colaboran con las universidades, bajo un modelo de convenio o contrato especial, en el que se diseñan en conjunto los programas para responder a necesidades específicas del distrito.

En general, se observa que en un mismo distrito puede haber más de un tipo de comportamiento como consumidor. El potencial que propone dicho comportamiento promete mejorar y ajustar la formación a las necesidades específicas de un territorio en particular.

Sin embargo, los SLEP actuales distan de la realidad de los distritos, tanto por la cantidad de recursos profesionales internos que proveen apoyo técnico, como por su nivel de especialización. Lo anterior, primordialmente a causa de un sistema en construcción que se encuentra en proceso de pilotear un primer diseño de estructura, para ajustar y clarificar los perfiles profesionales que requiere. Dado que los SLEP también están funcionando bajo la lógica de compra de servicios para otorgar apoyos y desarrollo profesional, **es importante impulsar en el corto plazo una lógica de consumidor informado y proactivo, es decir, discerniente, siguiendo la primera de las tipologías exploradas por Orr y colegas (2010).**

En el mediano y largo plazo, es relevante explorar y profundizar la lógica de la colaboración con universidades, diseñando en conjunto propuestas articuladas y contextualizadas a las necesidades de los actores de los territorios. De lo contrario, esta forma de funcionamiento, heredada del sistema antiguo y utilizada abundantemente en la administración pública, puede interferir de manera negativa en la relación de apoyo y desarrollo que los SLEP pretenden generar con los establecimientos y los equipos directivos. Esto tiene el riesgo de transformar a los SLEP en entidades preocupadas de buscar oferta de perfeccionamiento y capacitación, para luego ofrecerla en sus territorios, y ejecutar de esta manera un plan de apoyo de Desarrollo Profesional enmarcado y limitado por lo que está disponible versus plantearlo a partir de sus necesidades reales. En este punto, los actores que en ellos se desempeñan demuestran estar altamente conscientes de este riesgo, pero al mismo tiempo refieren que, en la práctica, las urgencias no les permiten abordar estos procesos de contratación o colaboración de manera proactiva, supeditando la mayoría de las decisiones a la decisión técnica de organismos externos. Esta es una arista latente y permanente, a la que los SLEP deben prestar atención.

En relación al peligro de heredar la cultura organizacional de los anteriores administradores -al haber un número importante de funcionarios que vienen del sistema municipal-, otro punto a considerar es la inconveniencia de repetir y mantener también una dinámica de supervisión con los establecimientos, **debilitando los roles de acompañamiento que describen un perfil diferente de aproximación en la relación entre SLEP y centros escolares.**

Si bien se menciona entre los actores consultados que para ambos riesgos la expectativa es mejorar mediante la formación de sus equipos técnicos, se debe incluir en estos procesos no sólo a los equipos pedagógicos, sino también a los de soporte administrativo y de gestión, muchos de los cuales son encargados de comprar estos servicios y poner sus condiciones en los procesos de compra o adquisición, así como también de relacionarse con los centros escolares en los procesos administrativos de una manera vertical y jerárquica, que no necesariamente se condice con las propuestas de desarrollo del nuevo sistema.

El rol que pueden tener los SLEP en esta materia es fundamental para orientarse hacia la mejora del sistema escolar. Darle la prioridad correspondiente es un trabajo y un desafío que tienen todavía por delante.

QUÉ REQUIEREN LOS EQUIPOS DEL NIVEL INTERMEDIO PARA APOYAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DIRECTIVO EN LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

A partir de la evidencia del trabajo realizado en los distritos, en contraste con el proceso de instalación de los SLEP, se puede concluir que existe una diversidad de requerimientos de los equipos de nivel intermedio para apoyar el Desarrollo Profesional Directivo y docente.

El primer punto de mayor acuerdo consiste en contar con datos confiables e integrados en una plataforma tecnológica en constante registro y actualización de datos, desde la cual se puedan extraer y levantar las necesidades de Desarrollo Profesional. Los entrevistados reconocen la existencia de avances importantes en la detección de necesidades por medio del establecimiento de diagnósticos con sus equipos directivos. A la vez, indican la disponibilidad de datos para identificar las necesidades de sus docentes, afirmando que incluso se cuenta con una lista de los datos que integran esa base para los profesores (descrita por la DEP). Sin embargo, se entiende que los datos relativos a los equipos directivos y sus necesidades son limitados a las percepciones de los propios actores. En ese sentido, un paso importante sería contar con información útil y relevante, debidamente organizada y analizada para comprender las necesidades de apoyo que tienen los equipos directivos; y junto con ello, **avanzar en la instalación de sistemas de información integrados, que cuenten con información confiable y desagregada respecto de las habilidades de los líderes escolares.**

A su vez, **desarrollar habilidades de análisis de datos acorde a la demanda actual se hace necesario entre los equipos de nivel intermedio.** La capacidad de mejoramiento de la organización está vinculada a las competencias requeridas para analizar datos, leer el problema y buscar sus soluciones. De este modo, generar las habilidades necesarias para la identificación de qué es lo que se necesita en los equipos directivos se vuelve sumamente importante. Este proceso además debiese contar con un componente participativo de los mismos equipos directivos. Existen iniciativas importantes en los SLEP, con miras a lograr integrar la visión de sus equipos directivos en el levantamiento de sus propias necesidades. La pregunta que queda pendiente es cómo los equipos de nivel intermedio pueden realizar esos procesos de manera efectiva –en concreto, cómo se sistematizan y analizan estos procesos para la toma de decisiones- y con ello mejorarlos en pos de conseguir avanzar en la mejora de los equipos directivos. La evidencia indica que el foco en el aprendizaje de los estudiantes es fundamental para guiar estos procesos.

Asimismo, se identifica como una prioridad importante que los profesionales cuenten con **habilidades interpersonales que les permitan establecer relaciones de colaboración con los establecimientos.** El vínculo primordial entre las UATP de los SLEP y los establecimientos se forja con los equipos directivos. La relación que se espera que establezcan está declarada de manera directa en el espíritu de la Ley 21.040 y en subsecuentes documentaciones como las *Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico*. En estas últimas, los roles de acompañamiento, facilitación, orientación, mediación y articulación descritos se condicen con la necesidad de contar con profesionales que posean habilidades interpersonales como condición de base para relacionarse de forma adecuada con los establecimientos.

Una necesidad también percibida indica que es importante contar con un bagaje sobre los establecimientos y los elementos centrales que movilizan la mejora de la escuela. Se habla de comprender las herramientas de gestión con las que cuentan los establecimientos, como el PEI y el PME, instrumentos liderados por los equipos directivos y a quienes se les hace responsable por su ejecución. Los equipos del nivel intermedio debiesen resultar un apoyo fundamental para los establecimientos en esta materia. Por

lo mismo, lo más recomendable es que manejen con pericia su planificación y apoyo a la implementación. Lo mismo con las normativas vigentes y procesos a los que deben adherir anualmente o en los ciclos que estén determinados. Todo lo anterior, en un hilo de coherencia dado por una Estrategia Nacional de Educación Pública, que permita orientar los Proyectos Educativos Locales y Planes Anuales de los SLEP.

Las necesidades de estos últimos -percibidas en este proceso de instalación- apuntan también a lograr una **nivelación en las herramientas básicas de apoyo**, en el sentido de comprender normativas y políticas educativas que guían la labor de los centros escolares y enmarcan el trabajo de los directivos escolares. A esto se suma la percepción de la necesidad de un **cambio cultural dentro del mismo nivel intermedio**, respecto, por ejemplo, de su forma de trabajar. Esto involucra asumir el propósito moral de sus nuevas responsabilidades y desafíos con la educación pública, así como también hacerse cargo de que los procesos y normativas se encuentran enmarcados en unos ciertos principios -como el de colaboración, uno de los más importantes- que requieren de un cambio de actitud y de prácticas en la labor diaria.

Además, se percibe la necesidad de aprender a implementar el trabajo en red que se desea instalar con y entre los establecimientos. En las entrevistas se menciona que muchos profesionales nunca han trabajado con la metodología de establecer redes de escuelas o de profesionales, y que aprovechar bien esta instancia requiere de una preparación especializada para los profesionales de la UATP. En este punto, se cuentan con antecedentes de otros procesos de investigación realizados por LIDERES EDUCATIVOS, que indican que la generación de una base de preparación no es únicamente atingente para los profesionales de la UATP, sino que se extiende a los equipos de finanzas y unidades administrativas en general, entre quienes también se debe promover el trabajo en red.

Como pilar fundamental de lo anterior, y después del análisis de experiencias deseables de Desarrollo Profesional en distritos internacionales, está la necesidad **de abordar la comprensión de un modelo de desarrollo profesional a la base de la labor que están emprendiendo**. A partir de una visión de Desarrollo Profesional fuertemente anclada a la evidencia de cómo se realiza ese proceso, se pueden identificar las necesidades. Por lo mismo, los equipos del nivel intermedio deben contar con herramientas para precisar qué es lo que requieren. Esto implica también apoyar a las escuelas y liceos, y sus directivos, en la toma de decisiones. Importante en este proceso será acordar en el diagnóstico cuáles son las necesidades de Desarrollo Profesional percibidas desde la evidencia (no únicamente desde las percepciones) y desde sus propias experiencias. El diagnóstico compartido debiese facilitar avanzar de manera eficiente en el proceso de planificación estratégica. Adicionalmente, se hace importante vincular el enfoque de Desarrollo Profesional a los aprendizajes de los estudiantes y docentes del sistema educacional.

El potencial que existe de mejorar el sistema por medio del desarrollo profesional y las altas expectativas sobre lo que pueden lograr los Servicios Locales en esta materia, debe estar apoyado por recursos humanos y una estructura organizacional adecuada, con perfiles claros acorde a los desafíos y exigencias que el sistema plantea. Los Servicios Locales en instalación perciben una alta carga laboral. Se debe evaluar con mayor detalle la propuesta de recursos humanos en virtud de velar por una buena instalación de estos primeros Servicios Locales, dado que marcarán la pauta a los que se instalen posteriormente.

Para realizar una propuesta respecto de las posibles estrategias para abordar el Desarrollo Profesional de los directivos escolares, se hace necesario retomar puntos descritos en la evidencia internacional.

En primer lugar, existe acuerdo sobre las metodologías prioritarias que funcionan cuando el objetivo es desarrollar habilidades para el trabajo. Los programas ejemplares regularmente tienen una mixtura de modelos que promueven el aprendizaje por oficio (i.e. pasantías, prácticas, seguimiento a líderes, acompañamientos), la investigación reflexiva (i.e. trabajo en redes, mentorías, aprendizaje guiado por mentor) y dejan atrás modelos tradicionales de corte académico, priorizando aprendizajes prácticos y contextualizados en el trabajo (Fenwick y Pierce, 2002; Walker, Bryant y Lee, 2013).

Resguardando que las estrategias de Desarrollo Profesional cumplan con este perfil, se tiene además evidencia de que los distritos escolares extranjeros inician **relaciones de cooperación y alianzas con universidades en la formación de sus líderes escolares**. Al ejecutar esta acción, se abordan varias necesidades: el enfocarse en mayor medida en el periodo de pre-servicio, por sobre la formación en servicio; el diseñar programas formativos en fases, para acompañar a los participantes en las distintas etapas de la trayectoria; y el prestar especial atención a la selección de los participantes en los procesos de formación, incorporando aquellos que cumplan con un perfil y cuenten con la motivación adecuada para asumir roles de liderazgo en los establecimientos.

Tomando esto en consideración, lo más recomendable es establecer alianzas de mediano y largo plazo entre SLEP y universidades. Esto permite instalar y mediar procesos de formación que incluyan una práctica extensa y continua, proveyendo oportunidades de actividades auténticas de aprendizaje, e involucrando la construcción de habilidades personales e interpersonales. Estas competencias, a su vez, ayudan a formar e identificar lo que podemos denominar “entrenadores calificados”, otorgar especial relevancia a los procesos de inducción e impulsar tanto espacios de aprendizaje entre pares como redes de mejoramiento, liderados o guiados por mentores experimentados.

La alianza con universidades debiese considerar, entonces, las alternativas y condiciones con las que cuentan los SLEP actualmente para establecer relaciones de largo plazo, por medio de convenios u otros instrumentos disponibles en el sistema de administración pública.

En términos de formar e identificar aquellos “entrenadores calificados”, y tal como se ha mencionado previamente, se hace importante **establecer como parte de la estrategia la formación de los equipos internos de los SLEP**. Es propicio considerar entonces las necesidades con las que cuentan actualmente los equipos de UATP dentro de la planificación de la estrategia de instalación de los SLEP. En consecuencia, fortalecer las capacidades en todos los aspectos identificados en este informe (i.e. levantamiento y análisis de datos, habilidades interpersonales, normativas, estrategias de formación en redes) se vuelve relevante para contar un grupo importante de formadores calificados, que puedan apoyar y establecer alianzas con las instituciones de educación superior en el marco de la difícil labor de apoyar el Desarrollo Profesional de sus equipos directivos y docentes.

Paralelamente, existe también un interés especial por lograr fortalecer el trabajo en red como estrategia de formación de Desarrollo Profesional para los directivos. En esta línea, se vuelve fundamental formar a los equipos del nivel intermedio en la implementación de estrategias de esta índole, para que puedan ser utilizadas como una herramienta efectiva en el proceso de formación de los directivos escolares.

Asimismo, *la estrategia nacional a la base de este proceso debiese considerar, a su vez, el establecimiento de redes entre las universidades que participan actualmente de las alianzas con los SLEP, o lo harán en el futuro*. En este momento, existen algunas instituciones con experiencia en la formación de directivos, pero todavía sin el alcance masivo y nacional que se necesitará para apoyar la instalación de estos organismos en relación a esta materia. Trabajar colaborativamente mediante redes de apoyo y aprendizaje institucional será beneficioso para avanzar en dicho alcance, y también en la innovación que se pueda lograr en este ámbito.

Los procesos de inducción son identificados como una necesidad, pero aún no han sido atendidos como un factor prioritario en el proceso de instalación de los SLEP. Si bien los actores pertenecientes a ellos y a la DEP conocen los procesos de inducción ofrecidos desde CPEIP, no son contextualizados por su alcance nacional.

Los planes de inducción son una oportunidad potente para el diseño de estrategias de Desarrollo Profesional que fortalezcan las ideas fundamentales, alineen visión y generen espacios de aprendizaje en la transición que experimenta el rol de liderazgo en los centros escolares. Sin embargo, no existe en la actualidad un foco que esté puesto en desarrollar con mayor profundidad una estrategia que incluya un diseño de formación en fases múltiples, con foco especial en el pre-servicio e identificación de candidatos potenciales a cargos directivos. Se debe dar tiempo a los SLEP para realizar la instalación, pero lo más aconsejable es no olvidar priorizar dentro de agenda los temas fundamentales en el Desarrollo Profesional de sus miembros.

Desde la literatura se entiende la importancia de contar con sistemas de inducción en el contexto de la socialización que experimenta el nuevo rol de liderazgo. La llegada al cargo de director ha sido explorada en el contexto chileno, identificando que se trata de un momento crítico para los directores escolares que asumen sus cargos generalmente de forma abrupta, enfrentando responsabilidades nuevas. Son estos líderes los que más se beneficiarían de una preparación y apoyo especial en su proceso de instalación y aprendizaje en el nuevo rol (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016).

Finalmente, si bien existen menos antecedentes que permitan entender los métodos y efectividad de los programas de inducción para directores escolares, se cuenta con evidencia incipiente que puede dar luces respecto de cómo se pueden emprender estos programas. En Inglaterra, Hobson y Colegas (2003) mencionan las siguientes estrategias:

1. Provisión de documentación detallada previo a la toma del cargo.
2. Visitas preparatorias a la llegada a la nueva escuela o institución escolar.
3. Métodos para reunir a los directores y propiciar apoyo entre pares o redes de apoyo.
4. Mentoría dada por directores experimentados.
5. Capacitación en áreas específicas (p.e. finanzas y desarrollo personal).
6. Conferencias de verano previas al inicio al cargo.
7. Programas de capacitación relacionados con el contexto del trabajo de los directores.

La relevancia de establecer sistemas de inducción para los directivos escolares se encuentra instalada, a pesar de que, por el momento, no se emprendan estos procesos de forma sistemática. Sin embargo, existe otro elemento a tomar en cuenta: aunque el sistema de inducción a nivel nacional propone que esta preparación se enfoque en quienes han sido seleccionados por concurso de ADP, este proceso es implementado por instituciones de educación superior que han ganado una licitación, lo que conlleva a suponer que existe una cierta coherencia que no siempre es tal.

Lo anterior, porque las instituciones de educación superior pueden excluir aspectos que son importantes a considerar en el contexto de los SLEP, todos factores a los que deben estar muy atentos para ser capaces de responder en forma local. Invertir en generar capacidades y proveer una visión común en las tareas y responsabilidades correspondientes a los cargos de liderazgo intermedio, puede traer grandes beneficios para el sistema en términos de coherencia y avances en la instalación de capacidades. En este sentido, **se recomienda combinar procesos de inducción nacionales con otros que intencionen enfoques regionales o locales, a fin de promover la preparación de un aprendizaje situado en el contexto.**

REFERENCIAS

- Ackerman, R. Ventimiglia, L. y Juchniewicz, M. (2002). The meaning of mentoring: Notes on a context for learning. In K. Leithwood y P. Hallinger (Eds). *Second Handbook of educational leadership and administration*, part two, pp. 1133-1161.
- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Sostenedores y directores en la Educación Pública. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sostenedores_y_directores.pdf
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile. pp.55-94
- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity Building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468–494. doi:10.1177/0013161X04267113
- Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role conception, initial socialization, role-identity transformation, purposeful engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39, 468–503. doi:10.1177/0013161X03255561
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. Paris: International Institute for Educational Planning; Brussels: International Academy of Education.
- Cunningham, W. G., y Sherman, W. H. (2008). Effective internships: Building bridges between theory and practice. *The Educational Forum*, 72, 308–318. doi:10.1080/00131720802361936
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. School Leadership Study. Final Report. Palo Alto: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. Reading, England.
- Dirección de Educación Pública (2018-2019). *Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en educación pública*. Santiago.
- Elfers, A. M. y Stritikus, T. (2014). How School and district leaders support classroom teachers' work with english language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), pp 305-344. doi: 10.1177/0013161x13492797
- Fenwick, L. T. y Pierce, M. C. (2002). *Professional development of principals*. ERIC Digest, 6.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. y Benefield, P. (2003). *Issues for early headship—problems and support strategies (research report)*. National College for School Leadership.
- Huber, S.G. (2008). School development and school leader development. New opportunities for school leaders and their schools. In J. Lumby, G. Crow y P. Pashahiardis (Eds). *International Handbook on the development of school leaders*. Pp. 163-175.
- Huber, S.G. y West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood y P. Hallinger (Eds). *Second handbook of educational leadership and administration, part two*, pp. 1017-1101.
- James-Ward, C. (2013) The coaching experience of four novice principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2(1), 21-33.

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Ley Núm. 21.040. (2017). *Crea el sistema de educación pública*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile
- Mendels, P. (2016). *Improving university principal preparation programs: Five themes from the field*. The Wallace Foundation.
- Mendels, P. y Mitgang, L. D. (2013). Creating strong principals. *Educational Leadership*, 22–26.
- Ministerio de Educación (2018). *Educación Pública: ¿Quiénes somos?* Recuperado desde: www.educaciónpública.cl
- Mitgang, L. (2012). The making of the principal: Five lessons in leadership training. (June).
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). In J. Weinstein y G. Muñoz (Eds). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 397-423). Santiago: Centro de Innovación en Educación Fundación Chile y Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. In J. Weinstein y G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago: Centro de Innovación en Educación Fundación Chile y Centro de Estudios de Política y Práctica en Educación.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 48(1), 63–80.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2009). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Fundación Chile: Santiago.
- Orr, M.T., King, C. y LaPointe, M. (2010). *Districts developing leaders: Lessons on consumer actions and program approaches from eight urban districts*. Educational Development Center Inc-The Wallace Foundation.
- Parylo, O., Zepeda, S. y Bengtson, E. (2012). The different faces of principal mentorship. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 1(2), 120-135.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 213–232. doi:10.1177/0013161X02382006
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Salinas D. y Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente la gestión educativa municipal? En Mario Marcel y Dagmar Raczynski (Eds). *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Pp. 135-176. Uqbar Editores: Santiago.
- Sciarappa, K. y Mason, C. Y. (2014). National principal mentoring: Does it achieve its purpose? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 51–71. doi:10.1108/IJMCE-12-2012-0080
- Santos, K. (2015). *Linking district leadership to teacher leaders: The district office-school partnership for teaching and learning improvement* (tesis doctoral de educación). University of California, Los Ángeles, CA.
- Szczesiul, S. A. (2014). The [Un]Spoken Challenges of Administrator Collaboration: An Exploration of One District Leadership Team's Use of Protocols to Promote Reflection and Shared Theories of Action. *Journal of Educational Change*, 15(4), pp. 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-

- Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools. A Leadership Brief*. Olympia, Washington: Learning First Alliance.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>
- Walker, A., Bryant, D. y Lee, M. (2013). International patterns in principal preparation: Commonalities and variations in pre-service programmes. *Educational Management Administration & Leadership*. SAGE. 41 (4) 405-434. DOI: 10.1177/1741143213485466
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44), 12-45.
- Weinstein, J. y Hernandez, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 13, 52-68. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-468
- Weinstein, J. Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y El Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. UNESCO: Santiago.
- Williamson, R. y Hudson, M. (2001). The good, the bad, the ugly: Internships in principal preparation. In *Annual Meeting of the National Council of Professors of Educational Administration* (p. 85). Houston, TX.
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Informe Técnico N°8. Valparaíso: Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion-una-mirada-desde-los-actores-y-las-experiencias-internacionales-sobre-los-temas-ineludibles-en-el-proceso-de-transicion-a-los-servici/>