



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°12 - 2019

ESTUDIOS DE CASO:

APRENDIZAJES SOBRE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ENTRE ESTABLECIMIENTOS DE LA RED CEILE

POR: José Herrera, Daniela Figueroa, Germán Fromm, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni
CIAE - Universidad de Chile



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



Estudios de caso: Aprendizajes sobre prácticas de liderazgo entre establecimientos de la Red CEILE.

José Herrera, Daniela Figueroa, Germán Fromm, Juan Pablo Valenzuela y Xavier Vanni

Nota técnica N° 12
Diciembre 2019

Para citar este documento:

Herrera, J., Figueroa, D., Fromm, G., Valenzuela, J.P. y Vanni, X. (2019). *Estudios de caso: Aprendizajes sobre prácticas de liderazgo entre establecimientos de la Red CEILE*. Nota Técnica N° 12. 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 docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

1. Antecedentes	4
2. Metodología y plan de análisis	6
2.1. La selección de los casos	6
2.2. Trabajo de campo	7
2.3. Plan de análisis	7
3. Resultados	9
3.1. Características generales de las prácticas y actividades: Objetivos, evaluación y periodicidad	9
3.2. Impacto de las prácticas y actividades	9
3.3. Antigüedad del equipo directivo y las prácticas o actividades	10
3.4. Facilitadores para el desarrollo de buenas prácticas de liderazgo	12
3.5. Rol del equipo directivo para el desarrollo de las prácticas y actividades	12
3.6. Rol de LIDERES EDUCATIVOS	13
3.7. Contribución del Nivel Intermedio	14
4. Replicabilidad y aprendizajes	15

I. ANTECEDENTES

LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en alianza con la Universidad de Chile, la Universidad de Concepción, la Fundación Chile y la Universidad de Toronto. Su misión es mejorar las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional, para la generación y difusión de conocimientos, y la implementación de prácticas que sustenten una educación inclusiva y de calidad.

Para esto, LIDERES EDUCATIVOS ha establecido convenios y alianzas estratégicas con municipios, y un conjunto de escuelas y liceos, para fortalecer y promover nuevas prácticas de liderazgo escolar. Estos establecimientos son los denominados Centros Escolares para la Innovación en Liderazgo Escolar (CEILE). En esta línea, uno de sus principales focos ha sido el desarrollo de capacidades de los líderes escolares, con más de 100 centros de educación pública, mediante la realización de cursos de formación para miembros de los equipos directivos, en cuatro regiones del país –Valparaíso, Biobío y Metropolitana desde 2016, y Magallanes a partir del 2017-. La mayoría de los establecimientos públicos participantes se encuentran en situación de vulnerabilidad social, y su diseño implica una colaboración plurianual hasta el año 2019.

Con el fin de monitorear el avance en el cambio de las prácticas de liderazgo al interior de los establecimientos, desde el inicio de estos programas de formación se ha realizado una medición anual sobre éstos, a través de un diseño longitudinal de tipo experimental, encuestando al final de cada año a los docentes y directivos de los CEILE y de un grupo de establecimientos similares que sirven de grupo de comparación (Fromm, Valenzuela, Vanni y Herrera, 2018).

La comparación en las diferentes dimensiones de liderazgo escolar evaluadas (*pedagógica, convivencia, colaboración y gestión de la mejora basada en el uso de datos*), da cuenta de que las prácticas entre los colegios CEILE y de control eran relativamente similares para el año 2016. Luego de un año de apoyo, en la evaluación del año 2017, se observó una mejora estadísticamente significativa para el promedio de los establecimientos CEILE en relación con el año base, mientras que, en los establecimientos del grupo de comparación, se mantuvieron puntajes promedio similares a los del año anterior.

Ante la evidencia de mejora en las prácticas de liderazgo escolar de los establecimientos CEILE, surgieron nuevas interrogantes tales como: ¿Efectivamente se desarrollaron mejores prácticas instaladas en los establecimientos CEILE que tuvieron mejoras significativas en la encuesta? ¿Cuál fue el rol de LIDERES EDUCATIVOS en este mejoramiento? ¿Cómo son estas prácticas en su contexto y cotidianeidad escolar?

Con base a estas interrogantes es que surge la presente investigación, la cual, mediante una metodología cualitativa de estudios de caso, buscó analizar la experiencia de un conjunto de siete escuelas y un liceo de tres regiones del país, cuyos resultados dentro de la red CEILE destacaron para ambos años de la medición.

Así, en la siguiente Nota Técnica se presenta el análisis transversal de las experiencias de estos establecimientos, visitados durante el año 2018, con el objetivo de identificar, promover y describir buenas prácticas y actividades de liderazgo escolar entre establecimientos públicos. La estructura del documento se compone de: 1) Un apartado metodológico y del plan de análisis, estableciendo una distinción entre práctica y actividad de liderazgo escolar, la que resultó trascendental para el estudio; 2) una descripción de los principales hallazgos y resultados; y 3) recomendaciones y aprendizajes de los casos revisados.

Los resultados aquí plasmados son relevantes para quienes se interesen por conocer experiencias de mejoramiento de prácticas y actividades de liderazgo, a partir de casos provenientes de contextos cercanos al promedio de la realidad nacional –o incluso

más desaventajados-, pero que han logrado sobresalir en este aspecto. Varias de las escuelas y liceos estudiados son de carácter rural y otros tienen un alto porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En general, estos establecimientos educacionales presentan una categoría de desempeño que fluctúa entre las categorías *medio-bajo* y *medio-alto*, manteniendo esta tendencia durante los últimos tres años, según constata la Agencia para la Calidad de la Educación.

2. METODOLOGÍA Y PLAN DE ANÁLISIS

2.1. LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

Para la selección de los casos, se consideró sólo a las escuelas y liceos en los que se aplicaron sucesivamente los instrumentos de monitoreo en los años 2016 y 2017, y que pertenecen a las regiones de Valparaíso, Metropolitana y del Biobío. Luego, del total de prácticas medidas en el cuestionario, fueron seleccionadas las seis que se consideraron directamente vinculadas al apoyo de formación entregado por LIDERES EDUCATIVOS y de responsabilidad de la dupla director/a – jefe/a de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP): *gestión curricular, seguimiento de aprendizajes, desarrollo profesional docente, acompañamiento docente, colaboración docente y liderazgo para la colaboración.*

Finalmente, se eligieron siete escuelas y un liceo, con base a dos criterios. El primero, que en su evaluación de las dimensiones medidas, se encontraran cercanas o sobre la media del total de los casos. El segundo, que en relación a las seis prácticas específicas seleccionadas para el estudio, mantuvieran -al menos en alguna de ellas-, las mejores evaluaciones durante ambos años, o mostraran una mejora significativa de un año a otro.

Ahora bien, debido a que los establecimientos escogidos podían trabajar una misma práctica de distintas maneras, se diferenció, en primera instancia, entre “dimensión” y “práctica” de liderazgo. Dentro de esta distinción, la dimensión se condice con la categoría conceptual, mientras que la práctica corresponde al cómo este concepto se implementa en la escuela o liceo, mediante un determinado conjunto de estrategias y actividades, con los matices propios de cada realidad escolar. De esta forma, luego de seleccionar los casos y su fenómeno, se realizó una entrevista telefónica a distintos miembros del equipo directivo de las escuelas seleccionadas, para contar con una caracterización preliminar de las prácticas a estudiar.

Tabla N° 1. Descripción de establecimientos participantes del estudio.

RBD	Región	Comuna	Escuela o liceo	Dimensión	Práctica preliminar
1313	Valparaíso	Putendo	Alegría Catán	<i>Gestión curricular</i>	Gestión curricular total por dupla jefa de UTP - directora: acompañamiento docente, monitoreo de aprendizajes, planificación semanal y diaria de clases, y evaluación de cobertura curricular.
1307	Valparaíso	Putendo	San Alberto	<i>Acompañamiento docente</i>	Visitas a aula de dupla jefa de UTP - director, con retroalimentación individual.
1234	Valparaíso	San Esteban	Silvio Zenteno	<i>Seguimiento de aprendizajes</i>	Seguimiento de aprendizaje de estudiantes por parte del equipo directivo, con base a visitas a aula, con triangulación de información y encuestas a estudiantes.
1269	Valparaíso	San Felipe	John Kennedy	<i>Colaboración docente</i>	Planificación de mentorías entre pares.
8522	Metropolitana	Santiago	República de Colombia	<i>Liderazgo para la colaboración</i>	Liderazgo en la generación de tiempos y espacios de colaboración docente.
5026	Biobío	Lebu	Liceo Fresia Müller	<i>Desarrollo profesional docente</i>	Planificación de capacitaciones docentes y gestión de su implementación.
5033	Biobío	Lebu	Arturo Ebersperger Ritcher	<i>Acompañamiento docente</i>	Observación participante de clases de docentes por parte de directivos.
4998	Biobío	Coronel	Rosa Yáñez Rodríguez	<i>Acompañamiento docente</i>	Visitas a aula del equipo directivo, con retroalimentación individual.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, destaca la concentración de seis prácticas de liderazgo que tienen relación con el trabajo directo de los docentes (*desarrollo profesional, acompañamiento a aula o planificación de clases*), mientras que otra se vincula a la *gestión curricular* y, una última, al *seguimiento de los aprendizajes*.

2.2. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó entre los meses de junio y noviembre del año 2018, ajustando las distintas técnicas de recolección de información, según su idoneidad para el caso de cada práctica a estudiar. La metodología de obtención de información se basó en:

- Entrevistas semi estructuradas individuales a miembros del equipo directivo o docentes.
- *Focus groups* compuestos por, al menos, dos docentes por establecimiento.
- *Shadowing* o seguimiento durante todo el día, a algún miembro del equipo directivo.
- Observaciones de instancias vinculadas a la práctica, tales como reuniones de consejos de profesores, consejos de reflexión, reuniones de planificación u observaciones de clases.

En promedio, se realizaron tres visitas a cada establecimiento, realizando entre dos a cuatro entrevistas a los actores responsables de llevar a cabo las prácticas de liderazgo, además de realizar algunas revisiones de documentos internos de los establecimientos y varias observaciones a las instancias o procesos vinculados con la respectiva práctica. Sólo en una ocasión se llevó a cabo el seguimiento de un día a las actividades regulares de una de las directoras.

Tabla Nº 2. Actividades realizadas en el trabajo de campo por establecimiento.

Establecimiento	Nº de visitas	Nº de entrevistas	Nº de actores consultados	Nº de observaciones de instancias
Alegría Catán	2	2	2 (además, se realizó un shadowing a la directora).	3 instancias.
San Alberto	3	2	2	3 instancias.
Silvio Zenteno	2	2	2	2 instancias.
John Kennedy	4	3	3	7 instancias.
República de Colombia	3	4	5	2 instancias.
Fresia Müller	3	4	4	Ninguna.
Arturo Ebensperger Ritcher	3	3	4	6 instancias.
Rosa Yáñez Rodríguez	3	2	2	2 instancias.

Fuente: Elaboración propia.

2.3. PLAN DE ANÁLISIS

El plan de análisis consistió en triangular la información obtenida por las pautas de observación de las instancias, con los discursos de los actores registrados en las entrevistas. Para la codificación de los discursos, se utilizó el software Atlas.T versión 7.5.4, combinando los criterios de codificación selectiva, generados a partir de una operacionalización de las dimensiones de las prácticas, con elementos emergentes (Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006; San Martín, 2014). Posteriormente, se generaron relaciones analíticas de estos datos, siguiendo las siguientes dimensiones de análisis:

- Antigüedad de equipos directivos y de las prácticas estudiadas.
- Rol de los equipos directivos en el desarrollo de las prácticas.

- Facilitadores de las prácticas y rol de otras instituciones.
- Identificación del conjunto de acciones analizadas, diferenciando si corresponden a una práctica de liderazgo escolar o a una actividad (Valenzuela, Contreras y Ruiz, 2019). Dentro de esta distinción, se consideró que una práctica de liderazgo escolar se caracteriza por los siguientes elementos:
 - **Son sistemáticas:** Tienen objetivos explícitos y actividades coherentes para cumplirlos, además de ser regulares.
 - **Están institucionalizadas:** Son compartidas por directivos y docentes, y están articuladas con el proyecto educativo. En este sentido, cumplen con un criterio de sustentabilidad, al no depender su implementación, en la escuela o liceo, de cierto líder en particular, pues están instaladas en la comunidad escolar.
 - **Son efectivas:** Cumplen con los objetivos por los cuales fueron creadas.
 - **Son monitoreadas y evaluadas:** Están sujetas a revisión y ajuste, lo que va en línea con el punto anterior.
 - **Pueden tener un carácter innovador.**

Siguiendo la metodología de los autores, se definió que una buena práctica de liderazgo cuenta con, al menos, la presencia de los dos primeros criterios: ser sistemáticas e institucionalizadas, ya que elementos como su innovación, efectividad, monitoreo y evaluación, además de requerir bastante tiempo para desarrollarse, pueden ser también criterios correspondientes a una actividad. Esta definición más flexible se debe a que, en la mayoría de los centros escolares, no se desarrollan todos los atributos de las prácticas, especialmente, la evaluación regular y la conclusión respecto de su efectividad basada en evidencia.

En contraparte, una actividad de liderazgo se definió como un conjunto de acciones que no logran estar articuladas con un proyecto educativo compartido por la comunidad, además de no tener objetivos explícitos ni regularidad establecida. En otras palabras, acciones que no se encuentran instaladas aún en las escuelas y liceos.

Con este análisis, se concluyó que seis de las acciones estudiadas correspondían a prácticas de liderazgo, mientras que sólo dos casos no cumplían con los criterios de sistematicidad e institucionalización, por lo cual fueron catalogadas como actividades con un alto potencial de transformarse en prácticas regulares.

Tabla N° 3. Categorización de casos según práctica o actividad.

Establecimiento	Nombre de práctica o actividad preliminar	Práctica	Actividad
Alegría Catán	Gestión curricular total por dupla jefa de UTP - directora: acompañamiento docente, monitoreo de aprendizajes, planificación semanal y diaria de clases, y evaluación de cobertura curricular.	✓	
San Alberto	Visitas a aula de dupla jefa de UTP - director, con retroalimentación individual.	✓	
Silvio Zenteno	Seguimiento del aprendizaje de estudiantes por parte del equipo directivo, con base a visitas a aula, con triangulación de información y encuestas a estudiantes.		✓
John Kennedy	Planificación de mentorías entre pares.		✓
República de Colombia	Liderazgo en la generación de tiempos y espacios de colaboración docente.	✓	
Fresia Müller	Planificación de capacitaciones docentes y gestión de su implementación.	✓	
Arturo Ebensperger Ritcher	Observación participante de clases de docentes, por parte de directivos.	✓	
Rosa Yáñez Rodríguez	Visitas a aula de equipo directivo, con retroalimentación individual.	✓	

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES: OBJETIVOS, EVALUACIÓN Y PERIODICIDAD

La mayoría de las prácticas y actividades tienen por objetivo mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con especial énfasis en el desarrollo de los aprendizajes profundos y significativos. Sin embargo, en el estudio se observó una disparidad al no incluirse, como una prioridad complementaria entre los objetivos, la obtención de una mejora en los puntajes Simce o en las evaluaciones internas (pruebas estandarizadas o evaluaciones de desempeño) que se realizan a los estudiantes.

Teniendo como horizonte la mejora de los procesos de aprendizajes, la mayoría de las duplas director/a – jefe/a de UTP impulsaron el ajuste de varios instrumentos de trabajo, que les permitieron diagnosticar de manera más precisa cómo aprenden los estudiantes, sustituyendo el foco de los antiguos instrumentos, que apuntaba a cómo enseñan los docentes. Esto es, particularmente, evidente en las tres prácticas que pertenecen a la dimensión de *acompañamiento docente y observación de aula*. En ellas, los ítemes de las pautas de observación que se concentraban en los aspectos formales de la clase, tales como la puntualidad del docente o el clima de aula -entendido como el hecho de que los estudiantes se encontraran en silencio-, fueron complementados con ítemes sobre el trabajo que están haciendo los niños y jóvenes, la coherencia entre el contenido y el objetivo de aprendizaje de la clase, la didáctica o estrategia utilizada, la participación en la clase y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

En la mayoría de los casos correspondientes a una práctica, la dupla director/a – jefe/a de UTP generó un espacio de evaluación de ésta, con una periodicidad anual o semestral y en un consejo de profesores. Con esto, se esperaba identificar el cumplimiento de sus objetivos o la necesidad de realizar ajustes a dicha práctica. En un porcentaje menor de los establecimientos, las evaluaciones se realizaron en reuniones periódicas que consideraban sólo a los equipos directivos. Por último, en los casos clasificados como actividades, para el momento del estudio aún no habían realizado evaluaciones formales y periódicas de las mismas.

Respecto a la periodicidad de estas prácticas y actividades, en la mayoría de las que implican observación de aula se observó que cada docente era acompañado al menos una vez a lo largo del semestre, dividiéndose usualmente las visitas y retroalimentaciones entre los miembros de los equipos directivos. Las otras prácticas y actividades se realizaron con un rango de entre dos a seis veces por semestre. Las excepciones a esto fueron dos: el caso de la Escuela Alegría Catán de Putaendo, donde la gestión curricular total se implementa diariamente y se va reajustando semanalmente; y el del Liceo Fresia Müller, donde los talleres gestionados para el desarrollo profesional docente se llevan a cabo en un único momento del año.

3.2. IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES

A partir de las evaluaciones realizadas a las prácticas y actividades, se considera que son tres los principales impactos que se están generando en los centros educacionales:

- 1) **Mejoras en los resultados de las evaluaciones internas del establecimiento.** Un par de escuelas y liceos asoció una mejora, o mantener una tendencia de mejora en los puntajes Simce, a su práctica estudiada.
- 2) **Desarrollo y ajuste de los procesos de aprendizaje.** Buscando hacerlos más efectivos para los distintos tipos de estudiantes de estos establecimientos, se mejoró la articulación de contenidos entre distintos niveles de una materia, el apoyo a algunos docentes en aspectos débiles de sus clases y la determinación de la cobertura curricular real de los ramos.

3) **Mejoramiento del clima escolar.** Se observó la construcción de una cultura docente de confianza y respeto, volviéndolos más receptivos a los cambios, haciendo más efectivas las retroalimentaciones y generando un clima en el cual los docentes conversan entre ellos sobre sus fortalezas y debilidades en el aula, además de favorecer la recepción de evaluaciones y retroalimentaciones por parte de sus pares o directivos, al reorientarlas con fines formativos y de apoyo.

3.3. ANTIGÜEDAD DEL EQUIPO DIRECTIVO Y LAS PRÁCTICAS O ACTIVIDADES

La implementación regular de las prácticas y actividades descansa en los equipos directivos, puesto que estos son los que definen su prioridad, le dan sentido y también permiten generar las condiciones para su implementación, tales como regularidad, formalidad, prioridad, tiempo y otros recursos para que pueda llevarse a cabo. Sin embargo, cabe destacar que cinco de las ocho prácticas y actividades estudiadas se implementaron en años recientes, ya sea por iniciativa de equipos directivos que llevaban muchos años en el centro escolar, y fueron capaces de innovar, o bien, por equipos directivos nuevos, que anteriormente habían indagado y consolidado acciones que luego aplicaron en su nueva gestión. Sólo en un caso ocurrió que la práctica previa del colegio fue mantenida por el nuevo equipo directivo, anticipando el desafío que reviste la sustentabilidad de dichas prácticas, en relación a la renovación de los cargos de liderazgo escolar. De esta forma, la rotación de directores se vuelve un tema crítico, pensando en la sostenibilidad de procesos y prácticas regulares, que han demostrado ser efectivos en la educación pública.

Se identificaron en el estudio cinco tipos de relaciones existentes entre la duración de los equipos directivos y la antigüedad de las prácticas y actividades observadas:

■ **Equipos directivos estables en el tiempo, con prácticas de varios años (dos casos):**

Las prácticas venían siendo implementadas en la escuela o liceo por el mismo equipo directivo o director/a desde hace más de ocho años. Sin embargo, se observó que estuvieron sujetas a algunas actualizaciones, según los nuevos conocimientos que fueron adquiriendo algunos directivos (principalmente, asociados al vínculo que generaron con LIDERES EDUCATIVOS o a solicitudes de sus DAEM), o bien, de acuerdo a las evaluaciones que ellos mismos realizaron.

■ **Equipo directivo reciente, pero con experiencia previa, y práctica desarrollada recientemente (dos casos):**

Estas prácticas se originaron a raíz de la innovación propuesta por directores que, si bien estaban en su primer período en el establecimiento, ya contaban con experiencia directiva previa.

■ **Equipo directivo novel y desarrollo reciente de actividad con potencial de transformarse en práctica (dos casos):**

Acá se encuentran las dos escuelas en las que se identificó la realización de actividades, que en ambos establecimientos comenzaron a planificarse luego de haber conocido otras experiencias, o adquirir nuevos conocimientos en los cursos de LIDERES EDUCATIVOS.

■ **Equipo directivo reciente pero práctica desarrollada en el colegio desde hace varios años (un caso):**

La práctica se venía desarrollando de manera relativamente similar desde el año 2009, pero su actual directora asumió sólo en 2016, mientras que la jefa de UTP se desempeñaba como docente, en la misma escuela, desde hace casi 29 años.

■ **Dupla directora - jefa de UTP estables en el cargo, pero práctica de implementación más bien reciente (un caso):**

Esta práctica surgió de innovaciones que el equipo directivo implementó, en conjunto con la comunidad docente, dentro de las tradicionales observaciones de aula que se realizaban antiguamente en la escuela. Varias de estas innovaciones se dieron al alero del trabajo con LIDERES EDUCATIVOS y la DAEM de Lebu, comuna a la cual pertenece la escuela referida.

Tabla N° 4. Tipos de relaciones existentes entre duración de equipos directivos y antigüedad de prácticas y actividades observadas.

Tipo	Establecimiento(s)	Resumen de la práctica o actividad
Equipos directivos estables en el tiempo con prácticas de varios años.	Escuela Alegría Catán	La gestión curricular total es dirigida por la dupla conformada por la directora y la jefa de UTP, y se compone por la planificación diaria de clases, el acompañamiento a aula, la retroalimentación y el seguimiento de la cobertura curricular.
	Escuela San Alberto	Las visitas a aula las realiza el director y la Jefa de la UTP, con pautas abiertas y cerradas, llevando a cabo, posteriormente, una retroalimentación individual.
Equipo directivo reciente, pero con experiencia previa, y práctica desarrollada recientemente.	Escuela República de Colombia	Bajo las directrices de la dupla directora – jefa de UTP, se organizan horarios para que duplas de docentes tuvieran instancias formales de trabajo de planificación colaborativa de clases.
	Escuela Rosa Yáñez Rodríguez	El equipo directivo divide entre cinco personas la función de realizar visitas a aula y efectuar posteriormente una retroalimentación individual a cada docente.
Equipo directivo novel y desarrollo reciente de actividad con potencial de transformarse en práctica.	John F. Kennedy	La dupla directora – jefa de UTP organizan horarios, en los cuales duplas docentes de la misma materia puedan realizar observaciones mutuas de sus clases y luego desarrollar una retroalimentación.
	Escuela Silvio Zenteno	Se realiza una breve encuesta abierta a los estudiantes, sobre lo aprendido en la clase anterior, triangulando esa información con la revisión de cuadernos y libros de clases. Es el único caso en que la directora tiene menos de dos años de experiencia al momento de efectuarse el estudio.
Equipo directivo reciente pero práctica desarrollada en el colegio desde hace varios años.	Liceo Fresia Müller	El equipo directivo planifica y gestiona capacitaciones para los docentes del liceo, según las necesidades que anualmente se identifican de manera colectiva.
Dupla directora - jefa de UTP estables en el cargo, pero práctica de implementación más bien reciente.	Escuela Arturo Ebersperger Richter	Docentes experimentados o miembros del equipo directivo observan la clase de algún docente, con la particularidad de que éstos modelan momentos de la sesión.

Fuente: Elaboración propia.

3.4. FACILITADORES PARA EL DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO

Para posibilitar la instalación de las prácticas analizadas, fue necesaria la existencia de un conjunto de prácticas de soporte, que los equipos directivos desarrollaron previamente en sus respectivos establecimientos educacionales, y que hicieron viables las nuevas acciones hacia la mejora escolar. Estas prácticas de soporte son denominadas facilitadores.

En siete casos, durante el primer año de su gestión los/as directores/as consolidaron o modificaron el equipo directivo, especialmente, respecto a quiénes asumirían como encargados/as de convivencia y como jefes(as) de UTP. Paralelo a esto, los/as directores/as buscaban instalar su misión y visión respecto al quehacer de la escuela, mientras se realizaba un diagnóstico de la comunidad escolar, y se buscaba conocer a los distintos docentes.

Posteriormente, en el segundo año, se transmitieron los objetivos emanados de la visión y misión, una vez consolidado el equipo de gestión, realizando un plan de trabajo que buscaba generar confianzas entre los docentes, y entre ellos y los equipos directivos. Lo anterior, con énfasis en sensibilizar a los primeros sobre la necesidad de realizar ciertos cambios en algunos procedimientos de la escuela, además de modificar el enfoque de supervisión de los directivos hacia los docentes, reemplazándolo por uno de acompañamiento.

La participación de los profesores en estas iniciativas es muy relevante, al igual que la legitimidad que a ellas les otorgan. Por otra parte, como estrategia para comprometerlos con las nuevas propuestas, en algunas ocasiones se promovió su participación activa en la toma de decisiones, algo que se observó en espacios como el consejo de profesores. En otros casos, el equipo directivo consideró que contaba con la legitimidad y confianza suficientes para resolver entre ellos algunas de estas decisiones, y luego informarlas de manera clara y transparente a los docentes en los consejos de reflexión o de profesores. En ambas estrategias, los docentes fueron igual de receptivos a estos cambios, debido a la confianza en la imparcialidad que motivaban estas modificaciones.

3.5. ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO PARA EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES

En casi la totalidad de los casos, la distribución de funciones de los equipos directivos para el desarrollo de las prácticas y actividades fue fundamental, algo especialmente observado al tratarse de las duplas de directores/as – jefes/as de UTP. En los casos relacionados con el *acompañamiento docente*, *desarrollo profesional docente* y el *seguimiento de aprendizajes*, las acciones que se realizaron en las prácticas y actividades tendieron a ser compartidas por ambos miembros de estas duplas, aunque existió un ligero protagonismo de los/as jefes de UTP en todo lo que implica organizar los horarios lectivos de los docentes.

En los casos de prácticas que se enmarcan en las dimensiones de *colaboración docente*, esta diferencia de funciones se exacerbó en favor de las atribuciones de los/as jefes de UTP, siendo el extremo más marcado de esto el caso de la *gestión curricular*.

Incluso en los casos que existió una imposibilidad para realizar alguna de estas prácticas o actividades dentro de los horarios lectivos, algunos miembros de los equipos directivos cubrieron la función de algún docente, para que la práctica o actividad se pudiera realizar con normalidad, protegiendo el tiempo instruccional.

Como reportan algunos ejemplos de líderes efectivos de otros países (Day & Sammons, 2014), los directivos de los casos analizados compartieron las siguientes características: un liderazgo flexible en cuanto a las planificaciones, una apertura a conversar distintos temas con miembros de su comunidad y el ser percibidos como transparentes por los distintos docentes, con una importante capacidad para instalar la visión y misión que esperaban generar en la escuela o liceo, independiente de si recurrían de manera más frecuente o no a espacios participativos para impulsar algunos cambios.

3.6. ROL DE LIDERES EDUCATIVOS

En siete de los ocho casos, se identificaron efectos importantes en el trabajo de los directivos y la existencia actual de las prácticas y actividades, asociados a la participación en LIDERES EDUCATIVOS. El aporte del Centro de Liderazgo para la Mejora escolar se distingue en tres niveles:

■ **Identificación y comprensión del problema:**

Los directivos entrevistados valoraron el cambio de paradigma que implicó su participación en los programas de LIDERES EDUCATIVOS, en torno a tres aspectos.

- El primero fue priorizar el desarrollo de aprendizajes profundos y significativos en los estudiantes.
- El segundo, en estrecha coherencia con el anterior, fue comprender que las acciones de mejora escolar deben poner el foco en cómo se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes en el aula, más que en cómo enseñan los docentes.
- Un tercer elemento muy valorado fue que, en el trabajo con sus docentes y en las instancias de observación de aula, comenzaron a enfatizar en el objetivo formativo y no evaluativo de estos acompañamientos.

■ **Experiencias prácticas y pilotaje:**

En el marco de su participación en LIDERES EDUCATIVOS, se organizaron encuentros entre directores de diferentes escuelas y liceos, para compartir experiencias y visitas de aula cruzadas entre docentes y directivos de estos establecimientos. Fue fundamental -en varias prácticas y actividades- el hecho de haber piloteado distintas acciones innovadoras en las escuelas, fomentando que el establecimiento adoptara la que consideraran que se amoldaba mejor a sus necesidades, o ratificaran la idoneidad de la que ya desarrollaban. Estas acciones incluyeron: caminatas a aula, talleres en donde se revisaban y modificaban los instrumentos de evaluación internas, mentorías entre pares, análisis de incidentes críticos, entrevistas a algunos estudiantes para saber qué aprendieron en la clase anterior, entre otras.

■ **Efectos de participar en la red CEILE:**

En función de priorizar el desarrollo de los aprendizajes profundos y significativos de los estudiantes, se realizaron ajustes a la visión que los directivos transmitían hacia su comunidad escolar y docentes, modificándose los objetivos de algunas prácticas o acciones, enfatizando en nuevos aspectos en sus proyectos educativos y ajustando instrumentos de evaluación y observación, para poder monitorear el cumplimiento de estos objetivos.

En cinco de los ocho casos, probablemente no existirían las prácticas y actividades que fueron estudiadas, sin el aporte de LIDERES EDUCATIVOS, mientras que, en otras dos escuelas, su contribución se observó en la clarificación del problema y la orientación de los esfuerzos de los equipos directivos a los procesos de aprendizajes. En el octavo caso al que se hace referencia, se determinó que, a pesar del aporte del Centro de Liderazgo en reflexiones teóricas sobre la práctica que realizaba la escuela, la existencia de la práctica y su desarrollo se debía, en gran medida, al rol de la directora y su experiencia previa en el mismo cargo, pero en otro establecimiento.

Por último, en dos regiones, LIDERES EDUCATIVOS contribuyó a consolidar una red de trabajo de las escuelas con las universidades vinculadas a la red, tales como la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Concepción, donde los equipos directivos valoraron positivamente

la calidad, profesionalismo e innovación del apoyo obtenido, a través de distintos trabajos conjuntos con estas casas de estudios. En el caso de los establecimientos de la comuna de Lebu, también emergió en el relato el aporte de la Universidad de La Frontera, la cual no es parte de la red de trabajo CEILE.

3.7. CONTRIBUCIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO

Con base a las entrevistas realizadas a docentes y miembros de los equipos directivos de los casos estudiados, se identificó que, además de las universidades, las otras instituciones que son consideradas como un aporte en el desarrollo de sus prácticas y actividades son los líderes del Nivel Intermedio, específicamente, en el caso de las comunas de Lebu y Putaendo. Ambos destacaron por su apoyo constante a los directivos de sus establecimientos educacionales, proponiéndoles instancias de formación y generación de instrumentos de evaluación que, posteriormente, serían elementos de referencia para las actuales prácticas instaladas. En el caso de Lebu, los entrevistados enumeraron los aportes y aprendizajes obtenidos a través de vínculos gestionados por la directora del DAEM con otras instituciones relacionadas con la educación, como universidades o fundaciones, lo que se debe entender en el marco de una red de trabajo en la cual los sostenedores de escuelas públicas también se vinculan con el trabajo de LIDERES EDUCATIVOS.

4. REPLICABILIDAD Y APRENDIZAJES

La replicabilidad de la mayor parte de estas prácticas y actividades tiene, como primera condición, el trabajar al interior del establecimiento educacional algunos de los facilitadores mínimos que permitan su correcta implementación, partiendo por dos indispensables: instalar una misión y una visión compartidas por la comunidad escolar. Junto a esto, aspectos como la construcción de confianza al interior de ella, y la estandarización y el involucramiento de los docentes en las iniciativas que se desean impulsar, son elementos necesarios para una implementación efectiva de mejores prácticas y actividades de liderazgo.

Luego, una práctica o actividad tiene sentido si se sostiene con base a un diagnóstico claro del problema que se desea resolver, y se considera que los objetivos a los que puede dar respuestas son coherentes con dicho diagnóstico.

Otro criterio para considerar la replicabilidad de ciertas prácticas y actividades es el contexto, siendo ejemplos claros la condición de ruralidad y el tamaño del colegio, así como también la cultura docente instalada. En términos de tiempo, algunas de las prácticas y actividades acá analizadas son demandantes para miembros del equipo directivo, mientras que, en otros casos, existen condiciones que facilitan el desarrollo de algunas de ellas, como ocurre con el tamaño de los establecimientos o el hecho de que los mismos docentes deciden, en conjunto con el equipo directivo, conservar o implementar innovaciones. Por ende, los distintos liderazgos escolares deben adecuarse a su contexto para generar las condiciones que permitan las mejoras en los establecimientos (Hallinger & Heck, 1996).

En esto se torna fundamental la capacidad de los equipos directivos para distribuir funciones entre sus miembros, ya que en algunos casos basta con la coordinación entre los/as directores/as y sus jefes de UTP, mientras que, en otros, la práctica se vuelve factible sólo al distribuir funciones entre cinco miembros del equipo directivo.

En cuanto a los desafíos identificados, emerge de manera transversal la necesidad de:

- Estandarizar y mejorar las retroalimentaciones de las observaciones de aula, enfocándose en orientaciones específicas para fortalecer y mejorar las clases futuras.
- Generar un sistema de evaluación de cumplimiento de los objetivos, para el cual fueron creadas las prácticas y actividades.
- Considerar que la sustentabilidad en el tiempo de las prácticas y actividades estudiadas responde a potenciales problemas más estructurales, donde la permanencia, desarrollo e innovación dependen, en gran parte, de la voluntad del equipo directivo de turno, existiendo escasos elementos instalados en las escuelas y liceos al momento de asumir un/a nuevo/a director/a, como se pudo constatar en la caracterización de los equipos directivos y la antigüedad de las prácticas estudiadas.

Por último, es necesario enfatizar en la importancia que tuvo para los directivos, de al menos siete de los casos, el vínculo y alianza con instituciones ligadas al mundo académico, destacando en este estudio LIDERES EDUCATIVOS. Mediante su labor conjunta con el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, los directivos pudieron actualizar conocimientos, contrastar experiencias y prácticas, pudiendo adecuar ciertas innovaciones a sus contextos y posibilitando el inicio, desarrollo o adaptación de las prácticas y actividades descritas.

REFERENCIAS

- Day, C. y Sammons, P. (2014). *Successful school leadership*. Berkshire: Education Development Trust.
- Fromm, G., Valenzuela, J.P., Vanni, X., y Herrera, J. (2018). *Evaluación longitudinal de las acciones formativas del centro de liderazgo para la mejora en establecimientos públicos*. Informe Técnico N° 3. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/evaluacion-longitudinal-de-las-acciones-formativas-del-centro-de-liderazgo-para-la-mejora-escolar-en-establecimientos-publicos/>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996): Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Osses, S., Sánchez, I., y Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Valenzuela, J.P., Contreras, M. y Ruiz, C. (2019). *Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar*. Informe final de investigación encargada por Mineduc y PNUD. Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile.