

CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO DIRECTIVO A NIVEL LOCAL EN LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA: HALLAZGOS DE UNA PROPIUESTA BASADA EN EL CODISEÑO

Mario Uribe¹ , Javiera Peña² , Lorena Ramírez³ ,
Gabriel Gutiérrez⁴ , Yulan Sun⁵ , José Weinstein⁶ 

RESUMEN

Es ampliamente reconocido que un liderazgo directivo de alta calidad desempeña un rol central en la introducción de mejoras en las escuelas. Cuando el desarrollo de capacidades de liderazgo directivo cuenta con un apoyo planificado y sistemático, logra transformarse en una poderosa estrategia para la mejora de los resultados de aprendizaje. Este artículo aborda la creación y validación de un Sistema de Gestión para el Desarrollo del Liderazgo Directivo a nivel local en el contexto de la Nueva Educación Pública en Chile. Su objetivo es constituirse en una herramienta de apoyo a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en la identificación y formación del liderazgo en sus territorios. Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y desarrollado en colaboración con diversas entidades, el proyecto se fundamentó en un enfoque de codiseño. A través de este artículo, se presentan los hallazgos clave de esta experiencia, que incorporó el desarrollo de cuatro componentes interrelacionados: definición de perfiles de liderazgo; identificación de potenciales liderazgos; diagnóstico de necesidades formativas; y planificación de la formación. El sistema propuesto se configura como un instrumento estratégico para progresar hacia una gobernanza educativa más coherente, pertinente y fundamentada.

Conceptos clave: codiseño, desarrollo profesional, liderazgo educativo, necesidades formativas, sistema de gestión.

1 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: mario.uribe@udp.cl

2 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: javiera.pena.fde@mail_udp.cl

3 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: lorena.ramirez@udp.cl

4 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: gigutierrez@uc.cl

5 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: yulan.sun@udp.cl

6 Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Contacto: jose.weinstein@udp.cl

DEVELOPING A SYSTEM FOR LOCAL-LEVEL EDUCATIONAL LEADERSHIP IN THE NEW PUBLIC EDUCATION SYSTEM: INSIGHTS FROM A CO-DESIGN PROPOSAL

ABSTRACT

It is widely recognized that high-quality school leadership plays a central role in driving improvements in schools. When the development of school leadership abilities is supported in a planned and systematic manner, it can become a powerful strategy for enhancing learning outcomes. This article presents the creation and validation of a Management System for Leadership Development at the local level within the context of Chile's New Public Education system. Its purpose is to serve as a tool to support Local Public Education Services (Servicios Locales de Educación Pública, SLEP) in identifying and training leadership in their territories. Funded by the National Agency for Research and Development (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID) and developed in collaboration with various entities, the project was grounded in a co-design approach. The article reports the key findings from this experience, which involved the development of four interrelated components: defining leadership profiles, identifying potential leaders, diagnosing training needs, and planning of training. The proposed system is conceived as a strategic instrument for advancing toward more coherent, relevant, and evidence-based educational governance.

Key Concepts: Co-design, Educational Leadership, Professional Development, Training Needs, Management System.

Introducción

La importancia del liderazgo en las escuelas ha sido ampliamente documentada; investigaciones han demostrado que un liderazgo efectivo no solo impacta en la calidad de la enseñanza, sino también en el compromiso de las y los educadores, el clima escolar y la participación de las familias en el proceso educativo (Clifford et al., 2012; Day, 2017; McCarley et al., 2016; Orphanos & Orr, 2014; Sanders, 2014). El contexto actual en Chile, marcado por la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) y la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), ofrece una oportunidad única para transformar el liderazgo en las escuelas. Se trata de una reforma a gran escala que implica un cambio en la gestión local de educación que no tiene comparación con lo observado en otros sistemas educativos, dada su cobertura y complejidad (Anderson y Cuglievan, 2018) y con una característica especial, ya que implica el tránsito de un sistema de gestión municipal que se inició a principios de los años ochenta a un sistema más centralizado que crea un nuevo sistema de educación pública (Bellei, 2018).

Sin embargo, el camino hacia la mejora del liderazgo directivo no está exento de desafíos. La escasa coordinación entre las políticas de promoción del liderazgo en el sistema escolar chileno (Cancino y Monrroy, 2017), ha limitado la efectividad de las iniciativas implementadas hasta ahora. Así mismo, la falta de articulación entre los distintos instrumentos ha llevado a una fragmentación que dificulta el avance hacia un sistema coherente e integral del desarrollo del liderazgo directivo. Además, la necesidad de formación constante y pertinente para las y los líderes educativos se hace evidente, ya que el contexto educativo está en constante cambio y requiere de un enfoque dinámico y adaptativo.

En este escenario, se propuso construir y validar un sistema de gestión para el desarrollo del liderazgo directivo a nivel local (de ahora en adelante SGL-NEP) que, de forma integrada y en coherencia con las normativas educacionales vigentes y necesidades territoriales, pueda entregar a los SLEP una herramienta para fortalecer el desarrollo del liderazgo directivo en sus contextos locales, en aspectos como la definición de metas, el monitoreo y la

implementación de sus planes de desarrollo del liderazgo directivo. El SGL-NEP se proyectó como una plataforma de desarrollo tecnológico, que busca permitir a los administradores de educación del nivel intermedio (SLEP) gestionar el acompañamiento que realizan en las escuelas en el ámbito de fortalecimiento del liderazgo directivo. Para la consecución de sus propósitos, el sistema integra cuatro componentes que se retroalimentan entre sí, como lo muestra la siguiente figura.

Figura 1

Componentes del Sistema de Gestión para el Desarrollo del Liderazgo Directivo a nivel local



Fuente: Elaboración propia.

El primer componente “Definición de perfiles de liderazgo directivo locales” tuvo por objetivo proporcionar perfiles de funciones de liderazgo directivo locales que consideraran la normativa y las orientaciones ministeriales disponibles al respecto, como lo establecido por los instrumentos que orientan la política de NEP y la práctica local de las y los directivos en el ejercicio de sus funciones. El segundo componente “Identificación de potenciales liderazgos entre docentes” tuvo por objetivo proporcionar una herramienta que permitiera y facilitara a los SLEP identificar y gestionar nuevos liderazgos entre docentes de sus establecimientos escolares y jardines infantiles para las funciones directivas de acuerdo con las necesidades locales.

El tercer componente “Diagnóstico de necesidades de formativas” se orientó al desarrollo de una herramienta que permita a los SLEP el diagnóstico y monitoreo constante, adecuado y eficiente de las necesidades formativas tanto de las y los potenciales directivos (y así prepararlos mejor para su eventual desempeño en ese tipo de funciones) como de quienes están en ejercicio, de acuerdo con cada función directiva. Por último, el cuarto componente “Planificación y desarrollo de formación del liderazgo directivo” se propuso el desarrollo de una herramienta que permitiera condensar de forma planificada y estratégica todas las acciones formativas existentes disponibles en el sistema educacional, posibilitando su vinculación y monitoreo con las necesidades y realidad local. Contar con soluciones como las descritas no solo permitirá otorgar un orden con propósitos claros para cada SLEP a la oferta ya disponible, sino que también posibilitará el desarrollo y/o búsqueda de los programas o instancias de formación más idóneos para sus líderes escolares.

El proyecto arribó en un momento clave del proceso de transformación de la educación pública y ha sido una oportunidad para instalar una cultura de gestión del liderazgo directivo que, como hemos dicho, tiene un gran impacto en los resultados de las escuelas. El proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del concurso IDeA I+D que tiene por objetivo el financiamiento de proyectos aplicados que cuentan con un fuerte componente científico orientado al desarrollo de tecnologías que puedan convertirse en nuevos productos, procesos o servicios. El desarrollo del SGL-NEP estuvo a cargo de un equipo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y contó con dos entidades asociadas: la Dirección de Educación Pública y un Servicio Local de Educación Pública de la zona sur del país. Asimismo, el proyecto integró tres entidades colaboradoras: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), el Servicio Civil y la Fundación Educacional Arauco.

En términos metodológicos, el desarrollo del sistema propuesto y su herramienta tecnológica se orientó con un enfoque de codiseño en el que participaron activamente tanto la institución responsable del proyecto como las instituciones asociadas. Los organismos

colaboradores, por su parte, desempeñaron en este marco un rol más consultor, proporcionando información valiosa y retroalimentando aspectos puntuales del proyecto.

De esta forma, el presente artículo tiene por objetivo dar cuenta de la experiencia de elaboración del sistema y los principales hallazgos realizados en relación con el desarrollo de cada uno de sus componentes.

Revisión de literatura

Liderazgo y su desarrollo profesional

Es ampliamente reconocido en el mundo educacional que un liderazgo directivo de alta calidad desempeña un rol central en la introducción de mejoras efectivas en las escuelas y en los resultados académicos de los estudiantes (Barber & Mourshed, 2007; Bellei, 2015; Bush, 2008; Elmore, 2004; Weinstein et al., 2019).

El liderazgo educativo ejercido por las y los directivos de un centro escolar es entendido como un proceso de influencia social orientado a conducir a los establecimientos educacionales hacia el logro de ciertos objetivos y resultados deseados, enmarcado en valores determinados, articulando y promoviendo una visión compartida dentro de la comunidad educativa (Bush, 2016; Leithwood, 2009).

La evidencia existente ha constatado su impacto decisivo sobre diversos ámbitos del quehacer escolar tales como el trabajo y las prácticas docentes (Day, 2017; Marfán et al., 2012; Orphanos & Orr, 2014), el clima de convivencia (Clifford et al., 2012; McCarley et al., 2016) y el involucramiento de las familias en los procesos educativos (Roth y Volante, 2017; Sanders, 2014).

Esta preponderancia del rol del liderazgo directivo ha sido resultado del tránsito histórico que ha vivenciado el rol directivo en el sistema escolar, desde un enfoque en sus funciones, principalmente de tipo administrativas, hacia una comprensión del liderazgo más integral y de mayor involucramiento con el proceso educativo (Hallinger, 2010; Leithwood et al., 2020).

También la evidencia da cuenta del impacto del liderazgo. Es así como no se explican procesos de mejoramiento sostenido en el tiempo sin un equipo de liderazgo efectivo que planifique y estimule dicha trayectoria de mejora. Asimismo, en los resultados de aprendizaje, las diferencias entre las y los directores con desempeño por debajo de la media y aquellos por encima de la misma pueden equivaler hasta a tres meses de aprendizaje en matemáticas y lectura, lo que es comparable en magnitud al impacto que tienen las y los profesores en el aprendizaje de sus estudiantes (Grissom et al., 2021).

Asimismo, pese a que tradicionalmente se ha puesto especial énfasis en la figura individual de las y los directores, en la última década se ha llamado la atención respecto de la necesidad de reconocer a otros actores de las comunidades educativas que también ejercen liderazgo y contribuyen a la mejora (MacBeath, 2019; Spillane, 2006). Por ejemplo, para Anderson (2010) corresponde hablar de equipos de liderazgo directivo en los que se integran “atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes” (Anderson, 2010, p. 50).

En las últimas décadas, a raíz de estos cambios se ha dado un amplio consenso en torno a que los roles directivos en las escuelas son, en la práctica cotidiana, ocupaciones que requieren de conocimientos específicos, constante actualización de conocimientos y desarrollo de habilidades, sistemas de selección/identificación y evaluación específicas (Bush, 2008; Bush et al., 2011; Gronn, 2002; Mitgang, 2012; Pont, 2020). Cuando el desarrollo de capacidades de liderazgo directivo cuenta con un apoyo planificado y sistemático, logra transformarse en una poderosa estrategia para la mejora de los resultados de aprendizaje (Honig & Rainey, 2020). La evidencia existente ha constatado también que un rol estratégico para orientar y generar espacios efectivos de desarrollo y fortalecimiento de liderazgos directivos es desempeñado por el nivel intermedio del sistema educativo escolar (Childress, 2007; Honig & Rainey, 2020).

Nueva Educación Pública en Chile y el liderazgo educativo

En Chile, con la entrada en vigor de la Ley 21.040 (2017) que establece la NEP, se plantea la expectativa de transformar y desarrollar un nivel intermedio, con capacidades de liderazgo y perspectiva sistémica, que permita conectar las políticas nacionales con la gestión educativa local (Bellei, 2018). Para ello se crean los SLEP, que asumen la administración de los establecimientos escolares y jardines infantiles en reemplazo de los municipios y la Dirección de Educación Pública (DEP), como organismo convocado a orientar y asistir técnicamente al nivel intermedio. Desde su origen, los SLEP se definen como órganos públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios (Ley 21.040, 2017, art. 16), que tienen como mandato, entre otros, la implementación de “iniciativas de desarrollo profesional para los equipos directivos” de los establecimientos educacionales de su dependencia (Ley 21.040, 2017, art. 18, letra e), siendo entonces convocados a desempeñar un rol clave en el desarrollo del liderazgo directivo, específicamente a través de sus Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP).

Un primer desafío se vincula con la escasa articulación y coordinación de las políticas de promoción del liderazgo directivo en el sistema escolar chileno. Desde 2004, la institucionalidad educativa ha reconocido progresivamente la importancia del liderazgo directivo, siendo un momento clave la promulgación de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501, 2011), en que se posiciona a la figura de la directora o director como protagonista del cambio y la mejora escolar (Ley 20.501, 2011). En los últimos años, se ha diseñado e implementado un conjunto de normativas, instrumentos y lineamientos que han buscado la promoción del liderazgo directivo como un aspecto central en el desarrollo del sistema escolar del país. Sin embargo, la evidencia ha dado cuenta de que este desarrollo se ha producido de modo más bien descoordinado y fragmentado (Cancino y Monrroy, 2017; Figueroa Céspedes et al., 2020). Asimismo, un aspecto del que adolece la normativa es que si bien se ha avanzado en definir ámbitos de competencia y caminos para desarrollar liderazgos directivos, el concepto ha tendido a anclarse fundamentalmente en la figura de la y el director, existiendo ciertos grados de ambigüedad y escaso desarrollo en la identificación y promoción de otros liderazgos.

Un segundo desafío para los SLEP se refiere a la falta de lineamientos y coherencia con la normativa con la que se ha estructurado el desarrollo de capacidades y formación del liderazgo directivo en el país. De este modo, los SLEP se ven enfrentados a integrar y dialogar con esta oferta diversa, buscando la manera de generar un mayor impacto al momento de definir planes de desarrollo del liderazgo directivo en sus territorios.

Un último desafío corresponde a las dificultades que han enfrentado los SLEP en sus procesos de instalación y funcionamiento:

- los procesos de traspaso desde los municipios a los SLEP, marcados por problemáticas diversas y falta de eficiencia (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021);
- la vinculación poco articulada con otros actores educativos (como la DEP y DEG) (ClioDinámica, 2021);
- dificultades en la conformación de equipos de trabajo estables y tardanza, en algunos casos, en el nombramiento de cargos claves (ClioDinámica, 2021; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021; Cabezas, et al., 2021); y
- sobrecarga laboral entre sus funcionarios (Garretón et al., 2022).

Todo esto ha conducido a que hoy en día los SLEP se encuentren en gran medida cooptados por la resolución de asuntos administrativos, lo que ha impedido impulsar procesos claros de desarrollo del liderazgo directivo a nivel local (ClioDinámica, 2021; Cabezas, et al., 2021; Garretón et al., 2022). En este contexto, los SLEP se ven enfrentados a un complejo escenario para articular y operacionalizar las políticas, normativas y orientaciones existentes, lo que pone en riesgo la intención misma de la política respecto de desarrollar el liderazgo directivo en su territorio.

Principal Pipeline Initiative (PPI) – Fundación Wallace

A nivel internacional, es posible identificar una iniciativa que destaca y se aproxima a proporcionar una solución en línea más directa con el problema identificado en nuestro sistema educativo, a saber, la denominada Principal Pipeline Initiative (PPI) (Mendels, 2017; Syed, 2015). Esta fue llevada a cabo entre 2011 y 2016 por la Fundación Wallace, la que financió y proporcionó asistencia técnica

a seis distritos de Estados Unidos con el objetivo de desarrollar e implementar un conjunto de reformas sistemáticas que potenciaran el modo en el que los distritos escolares gestionaban la preparación, selección y apoyo a las y los directores escolares. Para ello se planteó un enfoque comprehensivo e integral de “desarrollo de directores” que fuese más apropiado al habitualmente empleado en los distritos, orientado por lógicas empresariales o de gestión, considerando el desarrollo de capacidades, cultura e infraestructura locales. La iniciativa contempló cuatro actividades que definen la gestión del talento (o del liderazgo directivo) que entran en el ámbito de responsabilidad de un distrito escolar:

- Estándares de liderazgo que guíen todas las actividades de la red.
- Oportunidades de preparación de preservicio para las y los subdirectores y directores.
- Contratación y colocación selectiva de las y los directores.
- Inducción a sus labores, evaluación y apoyo.

En términos prácticos, PPI apoyó a los distritos en los siguientes aspectos:

- desarrollar y revisar los estándares de liderazgo;
- utilizar esos estándares para alinear y guiar la formación previa de líderes;
- llevar a cabo procesos de contratación selectivos, informados y en línea con los estándares;
- revisar y desarrollar procesos de evaluación de desempeño de las y los líderes consistentes con los estándares; y
- promover asociaciones con proveedores de formación de directores y/o desarrollo de programas internos de preparación de directores (Gates et al., 2019).

Cada distrito participante desarrolló un Sistema de Seguimiento de Líderes (LTS, por sus siglas en inglés), que consistió en una base de datos con información longitudinal acerca de las y los directores actuales y de quienes aspiran a serlo, que potencialmente apoyaría la toma de decisiones basada en datos en relación con la selección, contratación y apoyo a las y los directores, además de cumplir con los requisitos de datos de una evaluación rigurosa de la iniciativa.

Metodología

El desarrollo del sistema propuesto se llevó a cabo desde un enfoque metodológico orientado por el codiseño, que corresponde a una metodología de tipo participativa para incorporar las diversas perspectivas que forman parte de un problema de estudio o de un proceso de desarrollo de una tecnología (Gros y Durall, 2020). Es un enfoque metodológico que no solo mejora la relevancia y usabilidad de una herramienta como la propuesta, sino que también fomenta el sentido de propiedad y compromiso de las y los actores involucrados, proyectando su sostenibilidad (Lewis et al., 2024; Moura & Baldi, 2022). De acuerdo con Sanders y Stappers (2008) mientras que en un modelo de diseño centrado en el usuario los participantes proporcionan información para el desarrollo del sistema, en el caso de un enfoque de codiseño las y los futuros usuarios participan activamente desde el inicio en la propia concepción de la herramienta (Gros y Durall, 2020). Específicamente en relación con el desarrollo de tecnologías como la propuesta, la literatura enfatiza que la influencia y control de todas las partes implicadas durante el proceso de diseño constituye un aspecto crítico en la democratización del proceso (Feenberg, 2017).

Ahora bien, la literatura reconoce diversos grados de involucramiento y profundidad en un modelo de codiseño (Gros y Durall, 2020). Es así como siguiendo a Willis y Wright (2000) un diseño participativo puede ser “débil” o “fuerte”, en relación con la incidencia en el proceso de toma de decisiones de las partes involucradas. De este modo, mientras en un codiseño “débil” la toma de decisiones es realizada principalmente por las y los diseñadores o equipos a cargo, solicitando a los usuarios información que alimenta el proceso, en un codiseño “fuerte”, las y los usuarios participan activamente en todo el proceso, reflexionando, proponiendo, desarrollando y apoyando cada etapa (Gros y Durall, 2020). De este modo, es relevante dar cuenta de que el codiseño no es un enfoque cerrado, sino más bien una orientación metodológica que puede tener variaciones en términos de formas y niveles de implicación de las diferentes partes involucradas.

Dado que el sistema busca ser una herramienta que pueda ser implementada y empleada por los SLEP del país en su labor

de desarrollo del liderazgo directivo local, resultó central llevar a cabo su proceso de elaboración y diseño involucrando, desde el comienzo, a las instituciones asociadas (DEP y SLEP). De este modo, el codiseño se llevó a cabo en relación con los dos procesos que permitieron el desarrollo de la herramienta. Por una parte, en la conceptualización y elaboración del sistema y cada uno de sus componentes participaron activamente tanto el SLEP como la Subdirección de Desarrollo Estratégico de la DEP. Por otro lado, respecto del proceso de desarrollo tecnológico de la plataforma –y dada la relevancia de que estuviese alojada dentro de los servidores de la DEP, que masificará la herramienta a futuro–, se trabajó en conjunto con el Subdepartamento de Tecnologías de la Información de la DEP. Tanto desde la DEP como del SLEP se destinaron horas de trabajo de profesionales para participar en todo el desarrollo del proyecto. Ahora bien, es relevante señalar que, pese a ello, la responsabilidad del proceso recayó en gran medida en el equipo de la Universidad Diego Portales. La capacidad de agencia de las y los participantes incluyó la sugerencia de modificaciones y ajustes tanto a nivel conceptual y de diseño de la plataforma, considerando sus necesidades y proyectando la escalabilidad futura del sistema propuesto (Bustamante et al., 2021). De este modo, y de acuerdo con la experiencia, es posible en este caso hablar, en términos de Willis y Wright (2000) de un nivel “medio” de codiseño. Asimismo, además de los tres actores involucrados directamente en el proceso de codiseño, también en la metodología de desarrollo del proyecto fueron incorporados las y los directivos de las escuelas, liceos y jardines infantiles del SLEP, quienes tuvieron una participación más pasiva y de consulta, aunque participaron en el pilotaje de la herramienta.

Una particularidad de las investigaciones que emplean diseños participativos como el propuesto es el desarrollo paralelo de dos tipos de conocimiento. Por una parte, uno referido al propio codiseño y el producto tangible asociado –que, en este caso, corresponde tanto al sistema como a la plataforma que lo sustenta tecnológicamente– y, por otra, el monitoreo o evaluación de datos acerca del proceso participativo llevado a cabo. Si bien ambos aspectos se encuentran interconectados, se orientan a objetivos distintos. Es así como,

por ejemplo, se espera que los resultados del codiseño aporten beneficios directos a las y los participantes y a su entorno, en este caso, a los SLEP y al sistema de gestión del liderazgo directivo en la NEP. Paralelamente, en cuanto a los hallazgos relacionados con la investigación del codiseño se busca aportar conocimiento respecto de la experiencia como una contribución a la difusión y transferencia para la realización de futuros diseños similares, pero también acerca de los temas abordados en cuanto al desarrollo del liderazgo directivo.

La metodología de investigación propuesta implicó un conjunto de ciclos iterativos de diseño, pilotaje y levantamiento de percepciones y opiniones durante el desarrollo del sistema y sus componentes. En cada caso, los hallazgos de investigación de cada ciclo, si bien fueron sistematizados y procesados por el equipo de la universidad, se presentaron y evaluaron tanto con el SLEP como con la DEP, en un proceso de retroalimentación constante. La Tabla 1 da cuenta del proceso de investigación en relación con cada uno de los cuatro componentes que integran el sistema, especificando el tipo de técnica y estrategia de investigación empleada, las y los actores participantes y el marco temporal que abarcaron.

Tabla 1
Resumen de estrategias y técnicas de investigación implementadas

Estrategia	Participantes	Marco temporal	Objetivos	Componentes del SGL-NEP al que tributan
Cuestionario de consulta a las y los directivos.	166 directivas y directivos (70% del universo).	Entre abril y mayo de 2024.	Consulta por percepciones y opiniones respecto de aspectos relevantes para el levantamiento de línea base.	Componentes 1, 2, 3 y 4.
Grupos focales con las y directivos.	Siete grupos focales con 38 directivas y directivos en total.	Entre el 18 y el 30 de octubre de 2023.	Evaluación y levantamiento de información y retroalimentación de las y los directivos respecto de los perfiles directivos.	Componente 1.
Reuniones con el Servicio Civil.	Representantes del Área de Educación ADP del Servicio Civil.	Tres reuniones.	Levantar información con el Servicio Civil, organismo a cargo de apoyar a las y los sostenedores en los procesos de selección de las y los directores por medio de Alta Dirección Pública (ADP).	Componente 1.
Evaluación de perfiles.	Profesionales DEP y UATP del SLEP.	Diciembre de 2023.	Validación y levantamiento de información a través de una rúbrica de evaluación a los perfiles de cargos directivos.	Componente 1.
Evaluación cruzada de perfiles directivos.	Directivos del SLEP (dos por perfil).	Marzo de 2024.	Validación y levantamiento de información respecto de los perfiles directivos.	Componente 1.
Tres grupos focales con SLEP.	Profesionales y funcionarios de diversas unidades del SLEP.	Entre el 18 y el 30 de octubre de 2023.	Levantar información respecto del modo en el que el SLEP tradicionalmente ha abordado cada uno de los componentes propuestos. Recoger sugerencias y comentarios en torno al sistema, de modo de asegurar su pertinencia y sostenibilidad.	Componente 1, 2, 3 y 4.
Entrevistas semiestructuradas a las y los directivos.	20 directivas y directivos de escuelas, liceos y jardines.	Entre abril y mayo de 2024.	Recoger opiniones y sugerencias respecto del proceso de pilotaje de la plataforma.	Componentes 1 y 3.
Entrevistas semiestructuradas a UATP del SLEP.	10 profesionales UATP del SLEP.	Entre abril y mayo de 2024.	Recoger opiniones y sugerencias respecto del proceso de pilotaje de la plataforma.	Componentes 1, 2 y 3.
Reuniones de monitoreo, seguimiento y retroalimentación con SLEP.	Profesionales designados por el SLEP para participar en el desarrollo del SGL-NEP.	Permanente durante la duración del proyecto y, dependiendo del periodo, dos o tres veces al mes.	Diseñar contenido y lógica de funcionamiento de los componentes. Retroalimentación durante el proceso de pilotaje respecto de componentes.	Componentes 1, 2, 3 y 4.

Reuniones con foco en el diseño de la plataforma con DEP.	Profesionales designados por la DEP para participar en el proceso de diseño de la plataforma.	Semanales durante toda la duración del proyecto.	Participación en el diseño de plataforma.	Componentes 1, 2, 3 y 4.
Pilotaje de instrumentos de identificación de potenciales líderes.	34 docentes y un director del SLEP.	Enero y marzo de 2025.	Responder instrumentos de autorreporte y reporte como patrocinador de habilidades de liderazgo directivo.	Componente 2.
Pilotaje de instrumentos de diagnóstico de necesidades de formación.	145 directivas y directivos (de un total de 237 que componen el universo del SLEP) y 16 profesionales UATP del SLEP.	Entre julio y septiembre de 2024.	Responder instrumentos de autodiagnóstico y diagnóstico de terceros acerca de necesidades de formación del liderazgo directivo.	Componente 3.
Pilotaje del componente de planificación del desarrollo del liderazgo directivo.	Dos profesionales designados por el SLEP.	Entre octubre y diciembre de 2024.	Poblar la plataforma con acciones de formación. Elaborar plan de formación de directivos.	Componente 4.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Tal como fue enunciado, el principal resultado del proyecto fue la elaboración de un Sistema de Gestión del Liderazgo Directivo Local puesto a disposición a través de una plataforma virtual que actualmente se encuentra alojada en un servidor de la DEP. Respecto de los hallazgos levantados durante el desarrollo del sistema SGL-NEP, un resultado general pesquisado fue una opinión favorable, tanto de los liderazgos intermedios como de las y los directivos del territorio, acerca del sistema propuesto y sus características conceptuales, de uso y tecnológicas. Desde el SLEP se valoró la posibilidad de contar con una herramienta que permitiera dar coherencia y sistematización de las necesidades formativas del liderazgo en el territorio y el procesamiento de los datos para el desarrollo del liderazgo directivo de forma atingente con la realidad local.

En ese volver atingente la formación, muchas veces se manifiesta que ‘venga a la medida’, pero es difícil [cuando] los establecimientos tienen contextos diferentes... [Hay] datos,

pero no hemos tenido la capacidad interna de poder procesar los datos para ver qué estrategias utilizar (Profesional SLEP 2).

Asimismo, tanto desde el SLEP como de las y los directivos, se otorga una gran valoración a la información que permite sistematizar y poner a disposición. Por una parte, el acceso a datos de caracterización de las y los directivos y de sus necesidades formativas y, por otra, contar con información respecto de los perfiles directivos y de la oferta formativa –que además pueda ser actualizada y vinculada con el desarrollo del liderazgo directivo– emergen como aspectos especialmente valorados. Junto con ello, se reconoce el potencial de la plataforma para simplificar la gestión documental y facilitar el acceso a información relevante para la gestión directiva y la realización de devolución de resultados. Desde el SLEP destacan la plataforma como un espacio de generación de conocimiento para la toma de decisiones.

A continuación, se profundiza en la descripción y principales hallazgos asociados al desarrollo de cada uno de los componentes del sistema propuesto.

Definición de perfiles de liderazgo directivo locales

La definición de perfiles de cargos directivos constituye un componente y fase central del desarrollo del sistema propuesto, en tanto se encuentra a la base de la construcción de la herramienta. Durante el proceso de consulta y monitoreo con los directivos del SLEP se constató una necesidad relativamente generalizada en cuanto a contar con perfiles directivos que orienten su quehacer y desarrollo profesional.

Lo primero [sería] definir los perfiles directivos, saber qué queremos de nuestros líderes. [Y] después las acciones para desarrollar eso, lo que necesitamos para hacerlo (. . .) Si no tenemos claro eso, es difícil para mí pensar en acciones (Profesional SLEP 4).

En la encuesta realizada un 58% de las y los directivos señala no estar de acuerdo con la frase: “El SLEP ha impulsado suficientes instancias para que se conozcan las funciones y prácticas propias de los diferentes cargos directivos”. Es así como la mayoría de las y

los actores consultados declaró que esta información suele no estar disponible de manera unificada y sencilla, lo que conduce a que también sea muy variable la interpretación respecto del propio rol:

No hay como un reglamento que te diga a ti lo que tienes que hacer [de forma explícita] (Directivo 1).

Todos tienen creencias en relación a cómo debiese ser el rol, porque lo vieron así, porque en el otro colegio se hacía así (Profesional SLEP 3).

Los perfiles fueron definidos buscando integrar comprensivamente tanto los lineamientos, normativas e indicaciones institucionales, como también la evidencia de la práctica levantada en el propio el SLEP. De este modo, una primera decisión estratégica tomada en conjunto con el SLEP fue superar la mirada reduccionista del liderazgo directivo –que tradicionalmente ha recaído en la figura de la y el director– para considerar a otros actores que conforman los equipos directivos y de gestión de los establecimientos, tales como: la y el jefe técnico pedagógico, la y el inspector general, la y el encargado de convivencia escolar y la y el coordinador del Programa de Integración Escolar (PIE). Estos últimos dos cargos, si bien no son definidos por la normativa como parte del equipo directivo, a la luz de la evidencia de las necesidades planteadas por las escuelas se consideró necesario y oportuno incluirlos como tales. Esto fue también una demanda planteada desde el propio SLEP:

Yo abriría la puerta más a lo que es el equipo de gestión (. . .), pensando en estos actores que no [son] el director, inspector y UTP. [Porque] son bastante [importantes] en la toma de decisiones diarias (Profesional SLEP 2).

Asimismo, con el objetivo de considerar la particularidad y variedad existente respecto del propio rol directivo principal de los establecimientos, se elaboraron perfiles para los cargos de la y el profesor encargado de escuela rural, la y el director de jardín infantil y la y el director de escuela especial. De este modo, en total se elaboraron ocho perfiles de cargos directivos que engloban tanto escuelas y liceos urbanos, como escuelas rurales, escuelas especiales y jardines infantiles.

La elaboración de los perfiles de cargo directivo fue llevada a cabo en un proceso que contempló cuatro etapas consecutivas de diseño y ajustes:

- Propuesta de perfiles.
- Validación y levantamiento de información con directivos.
- Revisión y evaluación de perfiles por la DEP y el SLEP.
- Validación cruzada de perfiles con directivos.

En tanto que para cada perfil se establecieron cinco ámbitos centrales de definición:

- Misión del rol.
- Principio educativo ético-moral que rige la función directiva.
- Prácticas de liderazgo.
- Conocimientos profesionales.
- Habilidades intra e interpersonales asociadas al liderazgo directivo.

Tanto la misión como las prácticas y conocimientos fueron elaborados en específico para cada perfil de cargo. El formato se orientó en relación con la única herramienta más estructurada y conocida por el SLEP y las y los directores: el formato de perfil propuesto por el Servicio Civil en el marco de los concursos de ADP. Las prácticas, dada la centralidad y validación entre las y los propios actores consultados de los *Marcos para la buena dirección y liderazgo directivo* de Mineduc en sus distintas versiones (2015, 2021, 2023), se estructuraron en relación con sus dimensiones, correspondiendo a un total de cinco para directivos escuelas y liceos y seis para directoras y directores de jardines infantiles.

Algunos temas generales pesquisados como hallazgos durante el proceso de elaboración del componente fue la centralidad otorgada por las y los directivos a tres instrumentos normativos y de política referidos al liderazgo directivo y que estuvieron a la base de la formulación de los perfiles propuestos. Estos son:

- Normativa respecto de roles y funciones de las y los directores y equipos directivos.
- Marcos para la buena dirección y liderazgo.
- Estándares indicativos de desempeño.

Otro hallazgo fue la necesidad de elaborar enunciados de prácticas que pudiesen ser aplicables en contextos diversos, por ejemplo, escuelas rurales multinivel o uni y bidocentes.

Por otra parte, se enfatizó en la relevancia de entender las prácticas como parte de sus competencias pero que, en su ejecución, son siempre compartidas con otros roles directivos. Lo que da cuenta de la precaución que debe existir al considerar que los perfiles han sido diseñados para fines de desarrollo profesional y formativo y no como funciones exclusivas y restringidas a los cargos que refieren.

Respecto de cada perfil emergieron ciertos temas relevantes que condujeron a la reelaboración de los perfiles propuestos. Es así como, de modo transversal se planteó la necesidad de incluir el liderazgo distribuido y el fomento de habilidades “blandas” en sus equipos como elementos relevantes no considerados inicialmente. En el caso de los profesores encargados, se enfatizó la necesidad de esclarecer y obtener mayor reconocimiento en cuanto a su rol directivo. Asimismo, se pesquisó que en la práctica resulta relevante contar con una mayor delimitación acerca de las funciones y atribuciones de ciertos cargos, para evitar superposiciones en términos de responsabilidades. Esto ocurriría tanto entre las y los jefes de UTP y las y los inspectores generales, como de forma más generalizada entre estos últimos y las y los encargados de convivencia escolar. Por último, emerge como relevante una mayor definición del rol y participación en los equipos directivos y/o de gestión de las y los coordinadores PIE, quienes reconocen haber adquirido mayor preponderancia en los últimos cinco años.

Identificación de potenciales líderes para funciones directivas

La identificación y selección efectiva de sus directivas y directivos es uno de los desafíos centrales que enfrentan las escuelas y sistemas educacionales en el ámbito del liderazgo escolar (Pont, 2020). En el caso del SLEP, se evidenció que la promoción de liderazgos emergentes en los establecimientos educativos depende en gran medida de la iniciativa de los equipos directivos, no existiendo una política formal a nivel intermedio para identificar y fomentar a

personas con potencial de liderazgo en su territorio. Es así como, por ejemplo, alrededor de un tercio de las y los directivos encuestados se mostró no de acuerdo con la siguiente afirmación: “En el SLEP es posible que un profesional de la educación sea promovido para ocupar un cargo directivo en el establecimiento en que trabaja”.

De este modo, el componente propuesto buscó enfrentar esta tarea, elaborando herramientas que ayuden a los SLEP a identificar líderes potenciales entre sus establecimientos. Dado que los perfiles directivos propuestos son diversos y específicos por función, en este caso los instrumentos diseñados se centraron en las características más genéricas o comunes entre ellos. Asimismo, cabe señalar que dado que el objetivo es contribuir a la identificación de potenciales líderes que no necesariamente tienen claridad ni cuentan con oportunidades concretas asociadas a asumir determinada función directiva, lo relevante fue contar con instrumentos centrados en aspectos más transversales como las habilidades de liderazgo. En total y en consonancia con los *Marcos para la buena dirección y liderazgo* (2015, 2021, 2023) se definieron 13 habilidades de liderazgo:

Adaptabilidad/flexibilidad.	Aprendizaje permanente.	Autocuidado.
Autoeficacia.	Colaboración y trabajo en equipo.	Comunicación efectiva.
Confianza relacional.	Creatividad.	Empatía.
Iniciativa y proactividad.	Mediación y resolución de conflictos.	Resiliencia.
Visión estratégica.		

El primer instrumento diseñado fue un Cuestionario de autorreporte, orientado a las y los docentes o educadores que estuvieran interesados en asumir un rol directivo. En total, el cuestionario cuenta con 65 ítems, cinco por cada habilidad de liderazgo, los que son formulados en formato de afirmaciones con una escala de respuesta tipo Likert con 5 puntos. El segundo instrumento corresponde a un reporte de tercero, que tiene un carácter de “patrocinador” respecto del interés de quien completa el instrumento anterior y complementa la información entregada por este. Dependiendo del caso, el patrocinador puede ser un o una

directora, directiva de establecimiento, un o una profesional del SLEP u otro tercero que tenga cierto nivel de conocimiento del trabajo, desempeño y características del potencial líder. Ambos instrumentos incluyen, además, una sección de respuesta abierta que es presentada directamente (sin procesamiento) a las y los usuarios del SLEP, como fuente complementaria de información.

Los instrumentos fueron aplicados en carácter de pilotaje dentro del SLEP. Se invitó a participar del proceso a todas las y los docentes del territorio del SLEP a través de una convocatoria general abierta. En total, se contó con 34 participantes que completaron el Cuestionario de autorreporte y un director de establecimiento que participó como patrocinante de cuatro potenciales líderes. En la literatura se ha planteado que en contextos exploratorios o preliminares entre 30 y 50 casos sería una cifra aceptable, teniendo prudencia en la interpretación de los datos, especialmente cuando las tendencias no son nítidas (Bonett & Wright, 2015). Puesto que el instrumento de reporte de tercero fue completado solo para cuatro potenciales líderes y por un único patrocinador, se descartó realizar los análisis estadísticos, puesto que se requieren como mínimo de cinco a diez casos por ítem.

El pilotaje del autorreporte ha evidenciado un desempeño psicométrico adecuado, con medias altas que reflejan la autopercepción positiva de habilidades de liderazgo en individuos aspirantes. Se identificaron diferencias significativas entre dimensiones, con un coeficiente de variación que sugiere capacidad discriminativa, especialmente en habilidades como Adaptabilidad y Autocuidado. La confiabilidad general del instrumento es alta ($\alpha = 0,914$); sin embargo, algunas subescalas como Resiliencia y Adaptabilidad, presentan alfas bajos, lo que condujo a revisar su formulación y alineación conceptual. El análisis de correlaciones entre ítem reveló variaciones en las asociaciones entre subescalas, con algunas mostrando relaciones significativas y consistentes, mientras que otras presentaron asociaciones débiles. La estructura factorial es diversa, con algunas habilidades reflejando una estructura unidimensional y otras mostrando complejidades bidimensionales o tridimensionales. Estos hallazgos muestran el potencial promisorio del instrumento, a la vez que puede beneficiarse de la revisión de

algunas subescalas, con Alfa de Cronbach bajo o una estructura factorial poco nítida. Se llevó a cabo una revisión cualitativa de estos ítems por expertos para su reformulación, pero se sugiere que en futuras aplicaciones con muestras más grandes se realice un proceso de validación y mejoramiento de la estabilidad y utilidad diagnóstica del instrumento en contextos educativos más amplios.

Diagnóstico de necesidades formativas de liderazgos directivos

Un imperativo en el desarrollo del liderazgo directivo es la pertinencia de la formación proporcionada a las y los líderes actuales o potenciales, considerando tanto sus necesidades personales como aquellas de las comunidades educativas y el marco de estándares, normativas y políticas educacionales vigentes (Pont et al., 2009). En el caso de Chile, existen antecedentes de que, hasta ahora, ha sido escasa una oferta formativa específicamente pertinente para las y los directivos y las necesidades y desafíos que afrontan (Jara et al., 2024). Los SLEP enfrentan, por tanto, un desafío importante respecto del fortalecimiento de la pertinencia de las oportunidades formativas de sus directivas y directivos.

[Es un] desafío, creo que siempre tenemos que estar levantando las necesidades del territorio. (...) Con esta dispersión siempre hay dificultades para llegar a todos (Profesional SLEP 4).

Es así como también un 68% de las y los directivos consultados no se muestra de acuerdo con la siguiente afirmación: “El SLEP ha impulsado suficientes instancias que permitan autoevaluar en qué aspectos requiero fortalecer mi liderazgo directivo”.

De este modo, el sistema propuesto consideró el diseño de un componente de diagnóstico de necesidades de formación de directivos, que contempla dos instrumentos con este fin. El foco en este caso son las “necesidades percibidas” o “sentidas” por las y los actores en cuanto a las prácticas definidas por los perfiles directivos levantados (Bradshaw, 2013).

El primer instrumento corresponde a un autodiagnóstico de necesidades de formación diseñado para cada perfil directivo. En este cuestionario, cada directiva y directivo reporta sus necesidades de formación a partir de un conjunto de ítems de respuesta cerrada. El segundo instrumento corresponde a un reporte de tercero, también diseñado para cada perfil. Estos cuestionarios son respondidos por profesionales que desempeñan un rol de supervisión y apoyo al directivo: la y el asesor técnico pedagógico (ATP) u otro profesional del SLEP, en el caso de la y el director; y este último, en el caso de los demás integrantes del equipo directivo. En total, se diseñaron 14 instrumentos, siete de autodiagnóstico y siete de reporte de tercero.

Los ítems que conforman estos instrumentos fueron elaborados a partir de las prácticas señaladas en los perfiles directivos identificados en el proyecto. En ese sentido, la detección de las necesidades percibidas se realiza en referencia a un marco normativo, dado que aquellas prácticas describen las competencias y acciones que se espera sea capaz de realizar el o la profesional que desempeña un rol directivo determinado. Este vínculo directo entre ítems y prácticas favorece la validez de contenido de los instrumentos. Cada tipo de instrumento contiene tres secciones. La primera, consiste en ítems cerrados ligados a las prácticas del perfil (escala de respuesta tipo Likert); la segunda sección contempla ítems de priorización de las dimensiones del perfil, según necesidad de formación; por último, se elaboró una sección de ítem de priorización de dimensiones en relación con el equipo directivo en su conjunto (sección disponible para aquellos establecimientos que cuentan con equipos, es decir escuelas y liceos urbanos). Este elemento supone una propuesta de diagnóstico más integral, al incorporar la perspectiva colectiva, lo que resulta consistente con una visión distribuida del liderazgo escolar, como la recomendada por especialistas e investigadores en este ámbito (Ahumada et al., 2017).

En el proceso de pilotaje participó en total 145 directivas y directivos, que contempla un 62% de la población directiva total. En el caso del instrumento de reporte de tercero, se contó con 95 respuestas, en donde participaron profesionales de la UATP del SLEP y directoras y directores.

El análisis de las respuestas del autodiagnóstico y reporte de tercero revela que, de los 364 ítems evaluados, solo 35 (9,6%) indican una necesidad de formación. Además, 60 ítems (16,5%) no se consideran prioritarios. Un hallazgo relevante es que 22 de los ítems con necesidad de formación provienen de directoras de jardines infantiles y profesores, sugiriendo una mayor conciencia de sus necesidades formativas. Los patrones de datos sugieren que los instrumentos son efectivos para discriminar distintos niveles de necesidad formativa.

Se realizaron también múltiples análisis para evaluar los instrumentos de diagnóstico de necesidades formativas. Por una parte, el análisis descriptivo evidenció una alta variabilidad en las respuestas, indicando que los instrumentos son efectivos para captar diferencias en la percepción de necesidades formativas entre las y los directivos y terceros. Por otra parte, el análisis de correlación de cada instrumento reveló correspondencias positivas y significativas entre los ítems, lo que sugiere una coherencia interna adecuada, aunque se identificaron algunos pares con alta redundancia que condujeron a ajustes menores. Por último, el análisis de confiabilidad fue respaldado a través de altos niveles de consistencia interna para la mayoría de los instrumentos.

Respecto del análisis de la sección de priorización de necesidades se destacó la capacidad de los instrumentos para discernir entre las necesidades individuales y del equipo, lo que subraya la importancia de abordar ambas perspectivas para un diagnóstico más completo y efectivo en la gestión de oportunidades formativas.

Planificación y desarrollo de formación de liderazgo directivo

Un cuarto componente corresponde a la gestión de los planes formativos y cursos de acción para la preparación de las y los líderes directivos, potenciales y en ejercicio, de cada territorio local. El objetivo es proporcionar una herramienta de gestión a los SLEP que les permita navegar por la múltiple oferta disponible, elaborando y gestionando un plan integrado de formación, que sea parte de los Planes Estratégicos Locales y Planes Anuales y estén en línea con

los criterios y perfiles de liderazgo directivo definidos localmente (Componente 1) y las necesidades formativas diagnosticadas a través del Componente 3 del SGL-NEP. Respecto del desarrollo de este componente, cuatro hallazgos resultaron centrales.

El primero de ellos refiere al reconocimiento transversal entre las y los actores respecto de la escasez de formación orientada a las y los directivos y a la falta de consistencia con necesidades locales de los establecimientos. Existe la percepción de que la formación ofrecida a las escuelas no siempre reconoce su voz o responde a criterios/prioridades que le son ajenas.

no hay tantos espacios de formación directiva[,] me conseguí a alguien para el reglamento de evaluación, que es de UTP, lo más directivo es eso (Profesional SLEP 3).

Un segundo hallazgo refiere a que la oferta formativa se encuentra disgregada en diversas fuentes, las que suelen responder a la institución que gestiona y/u ofrece cada instancia de capacitación o formación. De acuerdo con la información recabada con actores que desempeñan sus funciones al interior del SLEP, hoy en día no cuentan con un sitio web donde se ponga a disposición este tipo de oferta, sino que más bien esta información suele ser consolidada en un boletín (Conexión Profesional), con una selección de oferta que se realiza sin criterios establecidos y que es distribuido a lo largo del territorio para su conocimiento y uso. Comúnmente esta oferta es levantada por el SLEP, tanto a través del CPEIP, correos institucionales enviados al SLEP desde la DEP, el CPEIP u otros organismos, fundaciones e instituciones con estos fines. En cuanto a la oferta externa al SLEP, la información disponible en general se circunscribe al nombre de la formación, su objetivo más general, cuándo es posible contar con esta información y las fechas de inicio, término y formato (virtual o presencial). A partir de la información recabada con actores del CPEIP, se confirma lo reportado por el SLEP. Asimismo, existen alianzas que se dan principalmente con fundaciones que ofrecen programas de formación a la o el sostenedor del establecimiento.

Un tercer hallazgo refiere al modo en que el SLEP lleva a cabo el proceso de detección de necesidades de formación, que se

sustenta por una parte en una consulta por temas de interés de las y los propios directivos y/o docentes, o bien, a lo pesquisado por los equipos de acompañamiento. No responde, sin embargo, a un proceso sistemático y tiende a realizarse de forma más contingente.

Por último, se relevó que las instancias formativas acerca del liderazgo pueden ser distinguidas, por un lado, entre espacios o instancias dedicadas a la formación directiva como las mencionadas anteriormente y, por otro, entre espacios e instancias de acompañamiento del SLEP, en donde se potencian competencias y habilidades directivas con una orientación más bien pragmática. Este acompañamiento o asesoría suele provenir del SLEP, específicamente a través del trabajo con la UATP y en ocasiones, de manera puntual, por otras instituciones. Es así como un 57% de las y los directivos que participó de la encuesta señalada anteriormente indica estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación: “El acompañamiento de la UATP del SLEP ha servido para fortalecer/desarrollar mi liderazgo directivo”. En el marco de las entrevistas, las y los directivos afirman al respecto:

Con la jefa de UATP hemos tenido acciones sobre, no sé, temas formativos con el RIE y la normativa vigente para actualizar el reglamento interno (. . .) Hay instancias formativas de actualización de normativa (Directivo).

En el caso de las escuelas rurales se destaca también a los Microcentros⁷ como espacios de formación, lo que subraya la formación entre pares:

El Microcentro es una instancia formativa en sí misma, [las] capacitaciones las hacemos entre pares, porque hay personas que saben un poco más y le enseñan al de al lado (Directivo 1).

Por último, otro hallazgo relevante es que dentro de los instrumentos de gestión del SLEP hay planes en los que se alude

⁷ El microcentro es “el espacio de trabajo técnico-pedagógico, de carácter presencial, semipresencial o a distancia que realizan los docentes de las escuelas rurales multigrado de un territorio geográfico cercano, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa, con el propósito de mejorar sus habilidades para enseñar, lograr los aprendizajes esperados de sus estudiantes y organizar estrategias de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en sus aulas” (Decreto 1107, 2021).

a la formación directiva. Por un lado, está el Plan Estratégico Local (PEL), en donde existe una dimensión vinculada al desarrollo de habilidades y competencias de los equipos directivos, lo cual se especifica anualmente en el Plan Anual Local (PAL). Sin embargo, en la práctica esas acciones del PAL remiten en última instancia a procesos de gestión, más que al fortalecimiento o desarrollo de los equipos directivos:

Es más visto como temas de gestión, más que formativo; el PAL incluso [está] centrado en procesos de gestión asociados a asistencia, recuperación de aprendizaje y trayectoria educativa, no necesariamente ligados a procesos formativos (Profesional SLEP 2).

De este modo, la concepción que se tiene de los cargos directivos se vincula fuertemente al cumplimiento de obligaciones normativas por parte de los establecimientos educativos. Esto lleva a que las habilidades directivas o de liderazgo sean trabajadas de manera concomitante en la resolución de las distintas obligaciones y tareas a las cuales los distintos perfiles deben responder. Todo ello se traduce muchas veces en que la participación de los cargos directivos no sea en espacios formativos dirigidos al desarrollo de habilidades o competencias directivas o de liderazgo:

Foco en liderazgo así como tal, no, y foco en formación directiva tampoco tan así, sería un efecto colateral (Profesional SLEP 4).

En este marco el componente de Planificación y desarrollo de formación de liderazgo directivo se diseñó considerando dos momentos relevantes para el SLEP en estos procesos. En primer término, sobre la base de la falta de sistematicidad en cuanto a la oferta formativa, se diseñó un módulo en la plataforma orientado a registrar y ordenar las acciones de formación que eventualmente podrían ser parte de un plan de formación del SLEP. Para ello, se consideraron como acciones de formación tanto la oferta externa que proviene de instituciones públicas, como también la oferta proveniente de alguna ONG o de privados y las acciones llevadas a cabo por el propio SLEP. Dentro del sistema, el SLEP podrá crear acciones de formación y los directivos proponer acciones que

serán aprobadas por el SLEP, en las que se registre y se ponga a disposición de las y los actores directivos del SLEP información relevante de las acciones de formación.

El segundo proceso vinculado con el componente es proporcionar al SLEP un desarrollo tecnológico que le facilite y permita elaborar un plan de formación orientado a sus directivos. Para ello, la plataforma del SGL-NEP pone a disposición de los SLEP un módulo en el que es posible elaborar un plan de formación que se base tanto en los resultados de los diagnósticos de necesidades de formación de directivas y directivos como también a partir de acciones de formación más generales. Cada SLEP podrá poblar su planificación de acuerdo con su propia oferta disponible, tiempos y recursos con que cuenta. Asimismo, además del diseño, una segunda etapa contempla la asignación de las y los directivos a cada una de las acciones, lo que también puede ser llevado a cabo por el SLEP en la plataforma.

Ambos módulos fueron piloteados y elaborados en función de la propia experiencia del SLEP. Este pilotaje permitió que el SLEP planteara sugerencias que condujeron a introducir modificaciones a la plataforma para aumentar su usabilidad y funcionalidad. Un ejemplo de ello fue la introducción de campos de datos relevantes a registrar acerca de las acciones de formación. Asimismo, y de mayor relevancia, fue pesquisar la necesidad de plantear un sistema abierto de planificación, es decir, sin fechas delimitadas que permitiera ser robustecido en el tiempo. Al respecto, desde el SLEP se señaló:

Nosotros a medida que vamos trabajando también vamos poblando el año (...) eso es lo que pasa entonces, porque van llegando las alianzas, los convenios, los recursos y ahí uno va creando las bases de licitación (Profesional SLEP).

Asimismo, se pesquisó la relevancia de contar con un sistema flexible que considere que parte de la formación se vincule a lineamientos generales, por ejemplo, o temáticas específicas levantadas como relevantes por el propio SLEP. En este marco, el diagnóstico de necesidades cumpliría un rol de insumo relevante para aquellas formaciones, pero no necesariamente como el factor determinante para la selección de las acciones de formación.

En mi caso, yo por lo menos voy conversando también con los encargados para levantar las priorizaciones de las áreas y ahí se priorizan las temáticas a abordar según presupuesto igual, porque eso es lo otro. Este año, por ejemplo, me dieron nada de presupuesto en comparación al año pasado. Entonces, y en la temática a abordar voy a tener que tomar una temática que me dijo la directora, porque es un foco institucional (Profesional SLEP).

Conclusiones y discusión

El desarrollo de un sistema de gestión que potencie las capacidades de liderazgo educativo, resulta altamente valorada en la medida que responda a las necesidades de las y los directivos en sus distintos contextos (rurales, urbanos) y niveles (parvularia, básica y media), generando acciones de desarrollo de capacidades (acompañamientos, talleres y cursos) a partir de un proceso que asegura un descripción de perfiles de cargo pertinentes y una planificación de la formación continua viable y con sentido de utilidad para sus necesidades específicas.

Desde esta perspectiva podemos concluir que el diseño de perfiles de cargos que integra normativas vigentes y prácticas específicas, permite una representación contextualizada de las mismas. Cuando la construcción es en base a codiseño, dicha representación se torna legítima para aquellos que luego utilizarán los perfiles como un referente para diagnóstico de necesidades, contribuyendo así a una gestión más coherente en el fortalecimiento de capacidades directivas.

En relación con el diagnóstico de necesidades formativas, la elaboración de instrumentos (autoevaluación y evaluación de terceros) y su prueba de campo demostró buena discriminación y consistencia interna, lo que nos permite afirmar que sus resultados son confiables no solo desde un punto de vista de la solidez de los instrumentos, sino desde la orientación estratégica y operativa, individual y colectivamente, con evidencia robusta para una planificación efectiva a nivel local en el desarrollo directivo.

En relación con la planificación, la organización del sistema otorga un avance sustantivo en cuanto a la sistematización y

organización de la información y vincula coherentemente perfiles, necesidades y oferta formativa, además de ser un recurso que permite analizar su factibilidad económica. Este componente fue altamente valorado por las y los actores involucrados en el SLEP, ya que permite integrar acciones dispersas y facilitar la toma de decisiones sobre la base de necesidades locales. Esta característica flexible y abierta a fuentes de información local es un elemento fundamental al momento de proyectar su escalamiento.

Un punto de innovación relevante del sistema es que permite la exploración e identificación de potenciales líderes, un aspecto muy necesario para establecer procesos de sucesión planificada de directivas y directivos. Si bien es un proceso nuevo, cuyos instrumentos fueron validados y sus resultados psicométricos fueron prometedores, no siempre se comprendió su sentido y fue necesario reforzar el mensaje e invitación a participar. A futuro, un nivel de participación mayor permitirá asegurar efectivamente un conjunto de profesionales que el sistema podrá proyectar de acuerdo con sus capacidades de gestión y liderazgo educativos y en distintos contextos y niveles.

Se concluye igualmente que el SGL-NEP constituye un aporte al proceso de implementación efectiva del nuevo Sistema de Educación Pública, ofreciendo un modelo replicable y escalable que promueve el desarrollo de capacidades locales sostenibles en cada uno de los SLEP, asegurando pertinencia, pero al mismo tiempo en concordancia con los requerimientos del sistema a escala nacional.

El desarrollo del SGL_NEP, en tanto, responde oportuna y estratégicamente a resolver necesidades propias del sistema en cuanto a atender debilidades en los procesos de detección de necesidades, planificación y formación de líderes escolares. En este sentido, el SGL-NEP aporta una herramienta concreta para robustecer el rol del nivel intermedio como generador de condiciones para el desarrollo de capacidades profesionales en la dirección y el liderazgo de los centros educativos. Este es un objetivo claro desde la perspectiva de mejora, dado que los liderazgos efectivos están estrechamente vinculados con las trayectorias de mejoramiento escolar sostenido.

Desde un punto de vista sistémico, para que el impacto del sistema supere el caso piloto y se transforme en una política pública es necesario considerar un conjunto de condiciones y acciones entre las que se destaca la institucionalización de su uso a través de normativas que aseguren su operación y vinculación con otras instituciones como el CPEIP, Agencia de Calidad y Servicio Civil, además de incorporar sus resultados en otras iniciativa como por ejemplo la discusión de una futura carrera directiva.

Para la consolidación de esta línea de desarrollo directivo es necesario fortalecer el nivel intermedio. El sistema requiere dotar a los SLEP de capacidades técnicas, tiempos asignados y estructuras internas claras para su gestión. La existencia de equipos responsables, con formación específica en análisis de datos y desarrollo profesional, es clave para asegurar su sostenibilidad.

Finalmente, no se trata solo del desarrollo de una herramienta tecnológica que cumpla con los requisitos expuestos en sus componentes, sino que la misma requiere de una gobernabilidad que le dé sustento, donde por una parte los representantes de las y los directivos aseguren pertinencia y legitimidad de las soluciones a las necesidades detectadas en cada contexto, mientras los equipos directivos de los SLEP aseguren coherencia con las políticas educativas y los objetivos declarados por la Nueva Educación Pública.

Referencias

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., y Maureira, Ó. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 7. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Anderson, S. y Cuglievan, G. (2018). *Revisión de la literatura internacional para el estudio sobre el proceso de transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los SLEP*. Centro Líderes Educativos PUCV y Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile.

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM Ediciones. <https://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/Nueva-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.Contexto-contenidos-y-perspectivas-de-la-desmunicipalizaci%C3%B3n.pdf>
- Bonett, D. G. & Wright, T. A. (2015). Cronbach's alpha reliability: Interval estimation, hypothesis testing, and sample size planning. *Journal of Organizational Behavior*, 36(1), 3-15. <https://doi.org/10.1002/job.1960>
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A multitiered approach to prevention and integration. *Theory Into Practice*, 52(4), 288-295. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. SAGE Publications <https://doi.org/10.4135/9781446213605>
- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: The ACE: School Leadership Programme. *South African Journal of Education*, 31(1), 31-43. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n1a356>
- Bush, T. (2016). School leadership and management in England: The paradox of simultaneous centralisation and decentralisation. *Research in Educational Administration & Leadership*, 1(1), 1-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207739.pdf>
- Bustamante, A. M., Ataei, M., Degbelo, A., Brendel, N., & Kray, C. (2021). Safe spaces in participatory design with young forced migrants. *CoDesign*, 17(2), 188-210. <https://doi.org/10.1080/15710882.2019.1654523>
- Cabezas, V., Irarrázaval, I., Tello, C., Hochschild, H., e Inostroza, D. (2016). *Nuevo sistema de Educación Pública: ¿foco en los aprendizajes?* Apuntes Legislativos. Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/nuevo-sistema-de-educacion-publica-foco-en-los-aprendizajes/>
- Cancino, V. C. y Monrroy, L. V. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>

Childress, S. (2007). *Managing school districts for high performance: Cases in public education leadership*. Harvard Education Press.

Clifford, M., Behrstock-Sherratt, E., & Fetter, J. (2012). *The ripple effect: A synthesis of research on principal influence to inform performance evaluation design (quality school leadership)*. American Institutes for Research (AIR). <https://www.achievehartford.org/wp-content/uploads/2016/09/American-Institutes-for-Research-The-Ripple-Effect-A-Synthesis-of-Research-on-Principal-Influence-to-Inform-Performance-Evaluation-Design-May-2012.pdf>

ClioDinámica Consulting (2021). *Servicio de análisis y evaluación de la implementación de los servicios locales de educación pública. Subsecretaría de Educación. Sistema de Educación Pública, Informe Final*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/analisis_y_evaluacion_de_la_implementacion_de_los_servicios_locales_de_educacion_publica.pdf

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2021). *Evaluación intermedia. Implementación de la Ley N° 21.040 que crea el sistema de educación pública*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/evaluacion_intermedia_de_la_implementacion_del_sistema_de_educacion_publica.pdf

Day, C. (2017). School leadership as an influence on teacher quality. In X. Zhu, A. L. Goodwin, & H. Zhang (Eds.), *Quality of teacher education and learning* (pp. 101-117). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3549-4_7

Decreto 1107 de 2021. Exento autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales en la forma que indica y deroga Decretos Exentos N° 477, de 1995, y N° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press.

Feenberg, A. (2017). Critical theory of technology and STS. *Thesis Eleven*, 138(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0725513616689388>

Figueroa Céspedes, I., Sepúlveda Guajardo, G., Soto Cárcamo, J., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en proyectos de integración educativa. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 57(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>

- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., y Núñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>
- Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K., & Chavez-Herreras, E. R. (2019). *Principal pipelines: A Feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools. Research report*. Rand.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gros, B. y Durall, E. (2020). Retos y oportunidades del diseño participativo en tecnología educativa. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 12-24. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1761>
- Hallinger, P. (2010). Developing instructional leadership. In B. Davies & M. Brundrett (Eds.), *Developing successful leadership* (pp. 61-76). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9106-2_5
- Honig, M. I. & Rainey, L. (2020). *Supervising principals for instructional leadership: A teaching and learning approach*. Harvard Education Press.
- Jara Ibarra, C., Peña Fredes, J., y Weinstein Cayuela, J. (2024). ¿Por qué los directores quieren aprender? Motivaciones, expectativas y necesidades de formación continua desde la perspectiva del liderazgo escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1), 5-28. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación.
- Lewis, C. C., Taba, M., Allen, T. B., Caldwell, P. H., Skinner, S. R., Kang, M., Henderson, H., Bray, L., Borthwick, M., Collin, P., McCaffery, K., & Scott, K. M. (2024). Developing an educational resource aimed at improving adolescent digital health literacy: Using co-design as research methodology. *Journal of Medical Internet Research*, (26), e49453. <https://doi.org/10.2196/49453>

Ley 21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. 17 de noviembre de 2017. <https://bcn.cl/2f4ye>

Ley 20.501 de 2011. Calidad y equidad en la educación. 8 de febrero de 2011. <https://bcn.cl/27glu>

MacBeath, J. (2019). Leadership for learning. In T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools* (pp. 49-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3_3

Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 19-24.

McCarley, T. A., Peters, M. L., & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342. <https://doi.org/10.1177/1741143214549966>

Mendels, P. (2017). *Building principal pipelines: A job that urban districts can do. Perspective*. Wallace Foundation.

Mitgang, L. (2012). *The making of the principal: Five lessons in leadership training*. The Wallace Foundation. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/The-Making-of-the-Principal-Five-Lessons-in-Leadership-Training.pdf>

Moura, I. S. & Baldi, V. (2022). Co-design and shared practices: An overview of processes of learning in nonformal educational contexts. In Ó. Mealha, M. Dascalu, & T. Di Mascio (Eds.), *Ludic, co-design and tools supporting smart learning ecosystems and smart education* (vol. 249, pp. 179-188). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3930-2_14

Orphanos, S. & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700. <https://doi.org/10.1177/1741143213502187>

Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (vol. 1): *Política y práctica*. OCDE Publishing.

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

Roth Eichin, N. y Volante Beach, P. (2017). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>

- Sanders, E. & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Sanders, M. G. (2014). Principal Leadership for school, family, and community partnerships: The role of a systems approach to reform implementation. *American Journal of Education*, 120(2), 233-255. <https://doi.org/10.1086/674374>
- Syed, S. (2015). *Building principal pipelines: A strategy to strengthen education leadership*. Update. Wallace Foundation.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., y Marfán, J. (2019). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Calidad en la Educación*, (51), 15-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Willis, J. & Wright, K. E. (2000). A general set of procedures for constructivist instructional design: The new R2D2 model. *Educational technology*, 40(2), 5-20. <https://www.jstor.org/stable/44428586>