

RLE

REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

N° 1

2022



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

CL ISSN 2735-7341 (online)

<https://revistas.udec.cl/index.php/rle/index>

contacto: rle@udec.cl

Publicación semestral del Magíster en Gestión y Liderazgo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

Director:

Dr. German Fromm Rihm

Editora:

Dra. Noemí Sancho Cruz

Comité Científico:

Jorge Ulloa, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

José Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Gonzalo Muñoz, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Mario Uribe, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Jorge Rojas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Andrea Horn, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

Óscar Maureira, Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.

Javier Murillo, RILME, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Antonio Bolívar, RILME, Universidad de Granada, Granada, España.

Vladimir Figueroa, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, Santo Domingo, República Dominicana.

Mónica Cortés, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Javiera Marfán, University of Cambridge, Cambridge, Reino Unido.

RLE

REVISTA DE LIDERAZGO EDUCACIONAL

N° 1

2022



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Revista de Liderazgo Educacional (RLE) es una revista científica, publicada de manera digital, desde 2022, por el Magíster en Gestión y Liderazgo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile.

RLE es una revista académica sobre liderazgo educacional con un enfoque integral que publica resultados de las investigaciones científicas más recientes en el área, así como también notas de divulgación. Además, promueve, regionalmente e internacionalmente, las iniciativas en desarrollo y reúne comunidades de académicos, formadores y practicantes en torno a un objetivo común. Es la primera revista académica en Chile enfocada específicamente al ámbito del liderazgo educacional.

La revista es arbitrada y se rige por estándares científicos; publica artículos originales provenientes de investigaciones, trabajo de campo e instancias de innovación en liderazgo educacional, en ámbitos de formación, políticas públicas, inclusión, comunidades educativas e impacto pedagógico, organizacional y/o social. En los espacios de divulgación se publican textos de expertos en el área, así como reseñas de libros y entrevistas.

La revista tiene por finalidad ser un medio de comunicación científica y una tribuna pública de difusión de los principales avances en investigación e información, tanto de interés general como específico, en el ámbito del liderazgo educacional. Su enfoque une audiencias entre un grupo tradicionalmente académico y practicantes y educadores, que están en proceso de formación y especialización en la disciplina o buscan acceder al conocimiento internacional actualizado.

ÍNDICE

GERMÁN FROMM Editorial. Comentario para practicantes	6-7
JAIME RIVERA Modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional. Análisis de la investigación producida en Chile (2006 – 2020)	8-31
VALENTINA MALBRÁN Liderazgo pedagógico como variable en la prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes secundarios en Chile	32-45
CHRISTIAN LAZCANO, PAULO VOLANTE, CLAUDIA LLORENTE Diseño y validación piloto de una rúbrica de retroalimentación instruccional	46-65
MARIO URIBE, SERGIO GALDAMES, JENNIFER LY OBREGÓN Desarrollo del Liderazgo intermedio como estrategia de mejora del sistema educativo: primeros hallazgos sobre necesidades formativas para liderar los Servicios Locales de Educación Pública.	66-84
SERGIO GALDAMES, MARÍA JOSÉ OPAZO, PAULINA MORALES Una Decisión (inter)Personal: Estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile	85-111
SIMÓN RODRÍGUEZ Agencias de Educación Pública de Nivel Intermedio: Un Campo de Investigación en Construcción.	112-128

EDITORIAL

COMENTARIO PARA PRACTICANTES

Dr. Germán Fromm. Director RLE

Este segmento editorial de la *RLE* tiene por objeto acercar el aporte teórico y académico, que tienen las contribuciones de cada número, a una realidad práctica aplicable en nuestras escuelas. El estilo llano y directo debe hablar de procesos claves que se pueden comentar bajo la perspectiva que aportan nuestros artículos presentados y pueden servir al lector como un resumen, pero también una presentación de los alcances del texto. Sin más, queremos invitar a nuestra comunidad de lectores a revisar los artículos con este foco práctico y aportar posteriormente con sus propios comentarios y observaciones a través de nuestras redes sociales.

Este primer número de la *RLE* presenta un buen viaje inicial para cualquiera que necesite adentrarse en una perspectiva moderna del liderazgo educativo. Veremos énfasis puestos en aspectos institucionales del “Liderazgo” como un sistema de dirección y mejora de las escuelas, lo que evidencia una necesidad de pensar crítica y reflexivamente lo que estamos haciendo en estas funciones. Pero, comenzaremos nuestro viaje con el artículo que enfatiza los aspectos sociales del individuo con una perspectiva biográfica y generacional.

Para comenzar, se presenta la revisión que realiza Jaime Rivera desde la Universidad Autónoma de Barcelona donde describe un campo de desarrollo del Liderazgo Educativo desde una perspectiva tradicionalmente académica. La producción de conocimiento, en general, es de interés para académicos que están en el ruedo del financiamiento a través de proyectos institucionalizados, pero también de estudiantes con aspiraciones en esa área. Haberse centrado en una producción de conocimiento aplicado, abre puertas a preparar nuevos proyectos provenientes de otros niveles del sistema, como los niveles intermedios, o las mismas escuelas. Las asociaciones entre organizaciones serían recomendables y pueden reportar sendos beneficios a quienes se comprometen con desarrollar un proyecto así.

Este viaje continúa, mostrándonos una realidad que afecta a nuestras escuelas desde una perspectiva dramática, que incluye la dimensión humana del ejercicio u función docente. Valentina Malbrán de la Universidad Católica de Chile, aporta con una perspectiva representativa a escala nacional una compleja interacción entre los líderes educativos y las condiciones adversas que muchos profesores padecen. El resultado es una prevalencia de Síndrome de Burnout y el estrés sostenido que lo causa entre nuestros profesores, cuando hay líderes que son capaces de retener a los docentes en las escuelas y su precariedad institucional. La autora hace con este estudio un llamado de alerta informado e informativo, para repensar las escuelas, sus condiciones laborales y por supuesto el rol que tenemos como líderes dentro de nuestra sociedad.

Las realidades dentro de los establecimientos educativos nos demandan construir herramientas que nos permitan realizar trabajos efectivos con impactos considerables. Por ello, Christian Lazcano, Paulo Volante y Claudia Llorente, desde el Programa Avanzado en Dirección y Liderazgo Escolar de la PUC, nos presentan una aplicación práctica evidente. La creación de un instrumento de validez teórica y empírica y de un método es una solución

requerida en muchas escuelas, sobre todo en una tema tan central como es el desarrollo profesional a través de la retroalimentación de las observaciones de clases. Este es un trabajo de aplicación inmediata y amplia que inspirará a muchos.

Para comprender la aplicación de las herramientas, es necesario tener una noción del desarrollo del sistema educativo. De esta manera, encontramos respuesta en el trabajo de Mario Uribe, desde el Centro de Líderes Educativos de la PUCV en conjunto con Sergio Galdames y Jennifer Ly Obregón, que a la luz de su vasta experiencia profesional en la mejora del sistema educativo, nos ofrecen un artículo con información muy reciente. Los cambios en los sistemas educativos de los diferentes países de la escala de los Servicios Locales que son presentados en este trabajo, constituye una oportunidad única para cualquier interesado en estos procesos. Pero también los practicantes en las escuelas tienen un ejemplo de una nueva visión y alineamiento hasta el aula.

El viaje continúa de manera cronológica en el estudio realizado por Sergio Galdames, María José Opazo y Paulina Morales desde el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, ya que realizan un estudio que nos permite identificar diferencias y preferencias que marcan a los líderes educativos, dependiendo de su pertenencia generacional, como los Boomers, X o Millennials. Esto nos despierta una curiosidad natural porque habla de temas cercanos como la horizontalidad jerárquica, el compromiso trabajólico y la equidad laboral. Pero a la vez, da perspectivas que todo practicante puede aprovechar para comprender y comprenderse mejor a sí mismo, a la hora de constituir equipos de trabajo, tomar decisiones en la alta jerarquía y por supuesto, al pensar en carreras profesionales y desarrollo de personas. Eso, de por sí, nos propone una mirada reflexiva y más informada sobre nuestra realidad y en términos prácticos refuerza una máxima del filósofo sistémico Kurt Lewin que dice: “no hay nada más práctico que una buena teoría”.

Finalmente, nuestro viaje se cierra con el texto de Simón Rodríguez, desde el programa de Doctora en Educación de la Universidad Diego Portales, que nos ofrece una revisión conceptual de las agencias u organismos que se encuentran en los niveles intermedios de los sistemas educativos. Esta revisión, no solo indaga en los aspectos abstractos, área que cubre a cabalidad, sino que se adentra en la complejidad subjetiva y social que significa articular las agencias. Para practicantes, este trabajo ofrece un entendimiento de las altas esferas de los sistemas. Esto interesa a quienes ya están llamados a colaborar en ese nivel del sistema desde sus cargos, dejándonos ver que es esta agencia un proceso de aprendizaje.

Estos comentarios tienen la intención de orientar la lectura de este número y, además, de invitarles a su participación en nuestras redes sociales para convertirse en voces opinantes de esta comunidad de liderazgo educativo que impulsa nuestra revista.

MODOS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LIDERAZGO EDUCACIONAL. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN PRODUCIDA EN CHILE (2006 – 2020)

MODES OF KNOWLEDGE PRODUCTION ON EDUCATIONAL LEADERSHIP.
ANALYSIS OF RESEARCH PRODUCED IN CHILE (2006 - 2020)

Jaime Rivera¹

Resumen: Como una forma de conocer con mayor profundidad los modos de producción del conocimiento en educación en Chile, este estudio analiza puntualmente las investigaciones sobre liderazgo educacional realizadas en el país entre 2006 y 2020. A través de un análisis de contenido de diversos informes finales de los proyectos presentados en FONDECYT, FONIDE, FONDEF y los encargados y elaborados directamente por el MINEDUC. Se estudian las diferencias entre las investigaciones desarrolladas por el Estado, la Academia y un modelo mixto (Estado y Academia) de producción de las investigaciones. Los resultados muestran que en los últimos catorce años las investigaciones realizadas en Chile se concentran en concursos con criterio académico, en las que predomina el estudio del área de la mejora escolar y el liderazgo distribuido. Mayoritariamente, los investigadores provienen de diversas disciplinas de las ciencias sociales y se concentran en dos universidades (PUC y PUCV). Las características de estas investigaciones están centradas en el objetivo de comprender distintos fenómenos que se dan en el liderazgo educacional, predominando en estas, el uso de metodologías mixtas y cuantitativas. Se concluye que existe una clara diferencia en el foco de las investigaciones, la forma de realizarlas y quienes la ejecutan entre los dos actores principales de producción de conocimiento. Esto indica que las investigaciones, en el área del liderazgo educacional en Chile, corresponden a un proceso que tiene una movilidad restringida producto del bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en el período de estudio.

Palabras claves: Liderazgo educacional, Producción de conocimiento, Investigación liderazgo educacional.

Abstract: To learn more about knowledge production modes in educational research in Chile, this study analyzes educational leadership publications in the country between 2006 and 2020. Through a content analysis of various final reports of projects presented to FONDECYT, FONIDE, FONDEF and those commissioned and prepared directly by MINEDUC. We study the differences between the research developed by the State or by the Academy and by a mixed model (State and Academy) are studied. The results show that in the last fourteen years the research in Chile is guided by academic criteria, in which the study of school improvement and of distributed leadership predominates. Most of the researchers come from varied social sciences and are concentrated in two universities (PUC and PUCV). The characteristics of this research are focused on the objective of understanding different phenomena that occur in educational leadership, predominantly, the use of mixed and quantitative methodologies. The conclusion is that there is a clear difference in the research foci, the way they are carried out, and those people who carry it out, between the two main actors in the knowledge production. This indicates that research in the area of educational leadership in Chile corresponds to a process that has restricted mobility as a result of the low growth in the number of investigations that have been carried out in the study period.

¹ Doctor © en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, email: jrivera1@uc.cl.

Keywords: Educational leadership, Knowledge production, Research educational leadership.

Recibido: 03.11.2021 / Aceptado: 23.05.2022

Introducción

Las investigaciones que se han realizado y que tienen como objetivo conocer cómo se produce el conocimiento sobre liderazgo educativo han sido escasas y solo se han desarrollado mediante el análisis de diferentes publicaciones en revistas indexadas en algunas bases de datos (Aravena y Hallinger, 2017 y Hallinger y Kovacevic, 2019). No se observan investigaciones donde el tema central sea conocer cómo se produce conocimiento en liderazgo educativo en Chile y se analice, de manera detallada, las características de esta producción (Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE, 2007).

Desde los últimos diez años del siglo XX se han posicionado dos actores muy relevantes en la producción de conocimiento, el Estado y la Academia. Estos entregan actualmente diversos insumos para el desarrollo de la investigación y aportan un producto que permite promover el desarrollo epistémico y el de las políticas públicas en diversas áreas, siendo la educación (Villalobos et al., 2016) y, en este caso, siendo el liderazgo educativo nuestro centro de atención.

El objetivo de esta investigación es analizar las investigaciones sobre liderazgo educativo realizadas en Chile entre 2006 y 2020 para conocer con mayor profundidad cuál es el modo de producción de conocimiento que predomina en estas y cuáles con las características que lo circunscriben. Para ello, se realizó una revisión sistemática de la investigación bajo el concepto de “estudio de la literatura” de un conjunto de informes finales de los proyectos presentados en FONDECYT, FONIDE, FONDEF y los encargados y elaborados directamente por el MINEDUC que han sido entregados a la comunidad científica.

Marco Teórico y Contextual

Todas las formas de producción de conocimiento con el tiempo han ido generando importantes variaciones en la actual epistemología y que son necesarias al momento “de aplicarlas a los proyectos de investigación y a los programas de desarrollo científico-tecnológico” (Padrón, 2007, p.11).

Junto a lo anterior, han ocurrido importantes transformaciones en las instituciones universitarias hace cuarenta años siendo los más relevantes “la expansión de la educación superior, la diversificación, la dirección del sistema y la gestión de la educación superior, la internacionalización y la profesionalización” (Pekkola, 2014, p.11). Respecto de este punto Gibbons et al. (1994) desarrolló una teoría que, a partir de los cambios en la producción científica de las universidades occidentales, propone dos modalidades de producción a las que llama Modo 1 y Modo 2. El Modo 1, conocido como *modo tradicional*, es generado por la Academia y por los centros de investigación siendo los investigadores sus actores centrales. A este Modo le es propia una lógica organizativa estable, homogénea, jerarquizada y disciplinaria propia del ámbito universitario y una validación de la producción de conocimientos entre pares (expertos). Por otro lado, el Modo 2 evoluciona desde la matriz

disciplinar del primero, pero coexiste con él. Es un modo de producción de conocimiento donde, además de la Universidad, se involucran otros actores provenientes de diversas disciplinas, historias y lugares diferentes generando una transdisciplinariedad y asociatividad institucional. Esto es un reflejo de la sociedad de la información donde las personas y sus modos de interactuar generan formas organizadas socialmente.

Producción de conocimiento científico en educación

El estudio de la producción de conocimiento científico en educación se ha sustentado en una mirada sociológica, donde las relaciones entre el estado y otras instituciones se establecen a través de vínculos de poder intelectual. Además, ha descrito detalladamente cuáles son los espacios de producción de conocimientos sistemáticos sobre educación (Palamidessi, 2008; Suasnabar, 2006; Galarza et al., 2007). En este sentido, esta red de vínculos, actores e instituciones organizan una esfera de interés por el capital cultural institucionalizado. Esto implica que la educación y los conocimientos que se realizan sobre ella estarán siempre vinculados a la realidad social respecto de la producción y la reproducción de esta (Villalobos et al., 2016).

Al analizar la relación entre educación y producción de conocimiento se observa un vínculo recursivo donde el lugar de análisis es un ámbito que produce conocimiento, por lo tanto, es un producto y el resultado de su propio proceso. Esto plantea la necesidad de generar una revisión más exhaustiva no solo del campo de producción, sino también del resultado de esa producción. Implica hacer converger diversas formas de análisis, metodologías de estudio, acercamientos epistemológicos y perspectivas conceptuales (Villalobos et al., 2016).

En cuanto a los diversos estudios que en Chile se han realizado sobre la producción de conocimiento científico en educación, en su mayoría han abordado el problema de forma longitudinal, dando cuenta de la cantidad de producción, de los investigadores e instituciones más relevantes y las principales áreas temáticas en un amplio segmento temporal. Además, presentan la relación existente entre lo investigado y la importancia de su presencia en diferentes bases de datos, destacando las indexaciones a Web of Science (WoS) y se refieren, en detalle, a la producción de conocimiento en áreas muy específicas del ámbito educativo chileno, como la formación docente, política educativa y educación superior, quedando ausente del campo central de distintas investigaciones el liderazgo educacional, entre otros.

En este panorama investigativo Villalobos et al (2016) realizaron un estudio que no consideró como corpus las publicaciones indexadas a Web of Science (WoS) u otras bases de datos. Su método de análisis se basó en incorporar a los Modo 1 y Modo 2 de producción de conocimiento científico de Gibbons et al. (1994) un Modo 3 y Modo 4 (Villalobos et al., 2016) donde la presencia del Estado y la Academia se vinculan para promover la producción de conocimiento científico en educación.

Entonces, siguiendo a Villalobos et al. (2016), al realizar los cruces respecto de quién propone la investigación (Estado o Academia) y quién evalúa y adjudica las investigaciones (Estado o Academia), se generan cuatro tipos de concursos de investigación o de modos de producción de conocimiento científico (ver Tabla 1).

Tabla 1. Proceso de clasificación de investigaciones, (Villalobos et al., 2016).

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio estatal (Modo I)	Concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Modo II)
	Academia	Concurso con criterio académico mediado por el Estado (Modo IV)	Concurso con criterio académico (Modo III)

Esto permite asociar cuatro tipos de concurso con cuatro Modos de producción de conocimiento. Dicho de otra manera, las investigaciones que se desarrollan en los distintos fondos concursables son una fuente de producción de conocimiento científico que se aleja de las publicaciones indexadas en Web of Science (WoS) u otras y que actualmente representan el exitismo y la competencia académica como actitud política (Brunner y Salazar, 2009; Mancinas, et al., 2016).

Realizar el estudio de las investigaciones mediadas por los diferentes fondos concursables posibilita analizar qué, quién y cómo se produce la actividad investigativa en Chile. Tanto las iniciativas del estado como de la academia y sus respectivos cruces en el fomento a la investigación de la educación y, especialmente, del liderazgo educativo corresponden al centro del análisis de este artículo

Investigación sobre la producción de conocimiento y el liderazgo educativo

El liderazgo educativo como tema central de análisis, en las últimas décadas se ha acumulado un volumen considerable de investigaciones (Bridges, 1982; Campbell y Faber, 1961; Hallinger y Heck, 1996; Leithwood, 2005; Gumus et al., 2016) contribuyendo al desarrollo de una base de conocimientos mundiales respecto del liderazgo y gestión de la educación (Oplatka, 2004; Gumus et al., 2016; Hallinger, 2016; Clarke y O'Donoghue, 2017; Mertkan et al., 2017).

Una de las funciones del liderazgo educativo es reconocer, orientar y desarrollar la agenda de producción de conocimiento (científico – social) y tecnología en este ámbito (MINEDUC, 2018). Sin embargo, las investigaciones que se han realizado para observar esta función han sido escasas, y han tenido como propósito mostrar un estudio longitudinal de investigaciones publicadas en revistas de alto impacto e indexadas en importantes bases de datos y que darían cuenta de la producción de conocimiento en liderazgo educativo (Aravena y Hallinger, 2017 y Hallinger y Kovacevic, 2019).

Si bien estas investigaciones son un aporte relevante para conocer el estado actual de las investigaciones sobre liderazgo educativo, no profundizan en la producción de conocimientos que se encuentra fuera del ámbito de las publicaciones indexadas en bases de datos como SCOPUS o WoS, y no dan cuenta de la investigación sobre la producción científica de conocimientos en liderazgo educativo en Chile.

Método

Diseño y recolección de datos

De acuerdo a los objetivos de esta investigación y sus características, el tipo de problema abordado tiene un alcance descriptivo que permitió tener una idea más acertada respecto del tema, objeto y fenómeno de análisis. De esta forma, el diseño de la investigación se centró en la realización de una revisión sistemática de la investigación bajo el concepto de “estudio de la literatura” (Hallinger, 2013). Una importante acción fue realizar una “revisión topográfica” que se centra en las características observables de los estudios, como el volumen, los tipos de fuentes, los modelos conceptuales, los métodos de investigación y los temas (Hallinger, 2013, 2016).

En síntesis, se decidió utilizar una metodología que se enmarca en el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) de distintas fuentes de información secundaria asociado a un paradigma cualitativo.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal de este estudio es indagar sobre los distintos tipos de modos de producción de conocimientos en las investigaciones sobre liderazgo educativo en Chile durante estos últimos catorce años, la recolección de datos se centró en dar respuesta a tres preguntas respecto de estas investigaciones: i) ¿qué se investiga?; ii) ¿quién investiga?; y iii) ¿para qué y cómo se investiga? a partir de un corpus específico de investigaciones que son realizadas por agentes estatales y por la Academia.

Para realizar la obtención de los datos que den respuesta a estas preguntas se realizó una búsqueda específica de fuentes secundariamente disponibles. Estas se asociaron a los informes finales de los proyectos presentados en FONDECYT, FONIDE, FONDEF y los encargados y elaborados directamente por el MINEDUC. El análisis se hizo en dos aspectos generales: ¿quién propone el tema a investigar? y ¿quién evalúa y adjudica las investigaciones? Posteriormente se realizó cruce de información respectivo.

El tipo de recolección de datos que se empleó, se apoya en el formato utilizado por la investigación de Villalobos et al. (2016), que sirvió como base para este estudio y guía en la adquisición de datos. Es decir, el análisis que se realizó en este estudio vincula el Modo I y II (Gibbons et al., 1994) con un Modo III y un Modo IV, donde el saber ligado al Estado y la evaluación por parte de la Academia (Villalobos et al., 2016).

En síntesis, según Villalobos et al. (2016) los **Modos I y III** corresponden a solo un agente quien es el que desarrolla todo el proceso de proposición y adjudicación de la investigación. Y los **Modos II y IV** son mecanismos híbridos, ya que las funciones de proposición, adjudicación y evaluación son compartidas entre el Estado y la Academia (Ver Tabla 1).

En cuanto al **Modo I** se seleccionaron todas las evaluaciones, licitaciones y proyectos realizados, solicitados y evaluados directamente por el Ministerio de Educación (**MINEDUC**).

Por otra parte, el **Modo II** (híbrido) que corresponde a un concurso con criterio estatal mediado por la Academia, es decir, los académicos proponen los temas y los agentes estatales deciden los concursos se obtendrá de todas aquellas investigaciones producidas por el Fondo de Investigación y desarrollo en Educación (**FONIDE**) del MINEDUC.

Respecto del **Modo III** se seleccionarán los concursos con criterio académico que es donde

los propios académicos proponen temas y generan un sistema de evaluación y asignación de estos. Investigaciones desarrolladas a partir del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) en sus versiones (FONDECYT Regular, FONDECYT de iniciación y FONDECYT de Posdoctorados) y el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF).

Finalmente, no se han registrado en Chile investigaciones en liderazgo escolar que puedan responder a la idea de concurso con criterio académico mediado por el Estado (**Modo IV**) (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Clasificación de investigaciones y concursos sobre liderazgo educativo, (adaptado de Villalobos et al., 2016).

		¿Quién propone la investigación a realizar?	
		Estado	Academia
¿Quién evalúa y adjudica las investigaciones?	Estado	Concurso con criterio estatal (Licitaciones MINEDUC)	Concurso con criterio estatal mediado por la Academia (Concurso FONIDE)
	Academia		Concurso con criterio académico (Concursos FONDECYT-FONDEF)

Selección de la muestra

Como se señaló anteriormente, para realizar el análisis de la producción de conocimientos sobre el liderazgo educativo en Chile se vincularon dos paradigmas centrales como son la Academia y el Estado (Gibbons, 1994) obteniendo de diversas fuentes secundarias los diversos informes finales de las investigaciones sobre liderazgo educativo alojados en las siguientes bases de datos:

1. Centro de Documentación (CEDOC) - Centro de Estudios MINEDUC.
2. El Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, FONIDE (MINEDUC).
3. Producción científica asociada a proyectos FONDECYT – FONDEF.

Se acotó la búsqueda en términos temporales solo a proyectos adjudicados entre el 2006 y el 2020, debido a que no se encontraron proyectos disponibles en fuentes públicas previos al año 2006 que estuvieran en la línea de esta investigación. Es necesario mencionar que las escasas investigaciones que han abordado relativamente este campo de estudio (las que solo analizaron la producción de conocimiento en educación) abarcan desde 1995 hasta el año 2010 (Soto, 2012); no existiendo otro estudio que abarque el período posterior al 2010. En dichas bases de datos se escogieron 72 investigaciones que en el título, resumen o palabras claves contengan términos relacionados con el liderazgo educativo, como “instituciones educativas”, “sistema educativo”, “líderes escolares”, “liderazgo escolar”, “liderazgo educativo”, “gestión educativa” y “prácticas de liderazgo educativo”.

Adicionalmente, se excluyeron 45 investigaciones que no se relacionaban con el campo de estudio, ya que estas analizaban ámbitos curriculares, pedagógicos o didácticos de la enseñanza, sobre políticas educacionales, formación de profesores o estudios que abordan los métodos de enseñanza, los procesos cognitivos y los procesos psicológicos de los estudiantes.

El corpus final fue de 27 investigaciones en formato “informe final” que aportaron los antecedentes necesarios para realizar este estudio.

Recolección de datos

Es importante destacar que las revisiones sistemáticas de la investigación se deben tratar como “estudios de la literatura” (Hallinger, 2013), donde la acción es privilegiar las “revisiones topográficas” que no profundizan en los niveles de la investigación, sino que se centran en las características observables de los estudios (Hallinger, 2013, 2016). Los datos que se obtuvieron, a través de la revisión topográfica, permiten trazar tendencias que describan una literatura, hacer recomendaciones para futuras investigaciones (Aravena y Hallinger, 2016), liderar la formación de educadores (pedagogos, líderes escolares, académicos y diseñadores de políticas) y, por supuesto, generar una fuente de argumentos que permitan fundamentar las políticas educativas en el país, sin desconocer que una de las funciones del liderazgo educacional es reconocer, orientar y desarrollar la agenda de producción de conocimiento y tecnología (científica-social) en este ámbito.

Análisis de datos

El plan de análisis está asociado a la descripción del contenido manifiesto de los informes finales de las investigaciones sobre liderazgo educacional. Este análisis de contenido permitió formular inferencias identificando de manera sistemática características específicas del corpus en estudio. En este sentido, se buscó explicar y sistematizar el contenido de los textos, con el objetivo de efectuar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente, el emisor y su contexto.

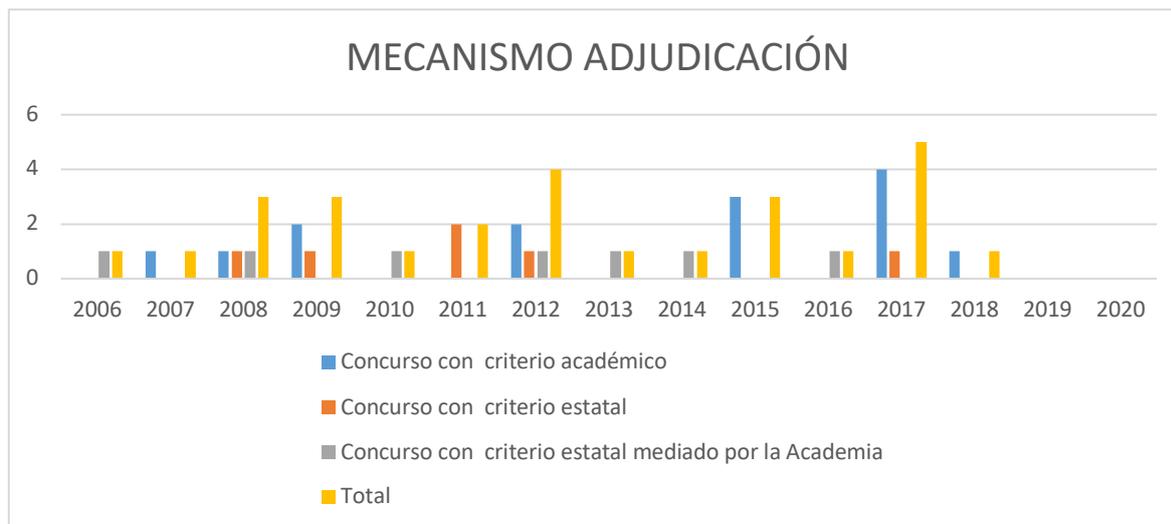
Con el fin de responder a la pregunta “¿qué se investiga?” se centró el análisis en las áreas temáticas que trataban las investigaciones, las que se dividieron en 4 grupos: i) ambiente escolar; ii) calidad de la gestión escolar; iii) modelo de liderazgo; y iv) mejora escolar. Además, se obtuvo el tipo de modelo de liderazgo educacional que se establecía como eje central en cada estudio.

Ante la pregunta “¿quién investiga?”, fue central el análisis del área disciplinar que proviene el primer autor y tipo de instituciones presentes en la producción de conocimiento. Y, por último, para dar respuesta a “¿para qué y cómo se investiga?” se analizaron los objetivos centrales que movilizaban las investigaciones. Siguiendo la clasificación de Ramos et al. (2008) se categorizó de acuerdo a los objetivos de las investigaciones, pudiendo clasificarlas en más de un objetivo a la vez. Junto con ello, se analizó el tipo de metodología empleada, y el componente de la autocita que referencia la recursividad en los temas investigados. La edición y análisis de datos estuvo a cargo del investigador.

Resultados

Se revisaron en total 27 investigaciones sobre liderazgo educativo en Chile asignadas a algunos de los concursos o licitaciones tanto estatales como académicas o con función híbrida durante catorce años (2006 – 2020). Estas investigaciones fueron analizadas longitudinalmente y comparadas según el tipo de mecanismo de adjudicación (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Número de proyectos de investigación sobre liderazgo educativo adjudicados entre 2006 y 2020 según tipo de mecanismo. Elaboración propia



Los datos fueron analizados considerando dos aspectos. Primero, el comportamiento de las investigaciones durante el total del período. Y segundo, la relación que las investigaciones tuvieron con los tres modos de producción de conocimiento.

Respecto del desglose por año de los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo se observa que, en los catorce años que comprende nuestra investigación, hay tres períodos que se pueden identificar y diferenciar.

El primer período que comprende los años 2006 y 2007 tuvo dos estudios que fueron realizados correspondiendo a un 7,4% del total.

El segundo período que abarca desde el 2008 al 2017 registró el mayor número de investigaciones adjudicadas (24) correspondiente a un 89% del total. Es importante destacar que en este período el número de investigaciones asignadas empieza año a año a aumentar, siendo el año 2017 el punto más alto con estudios adjudicados (5 de 27) correspondiendo a un 3,6% del total.

En el tercer y último período, que va desde el año 2018 al 2020, se observa una baja muy significativa de investigaciones adjudicadas. Solo un estudio fue registrado en el año 2018 correspondiendo a un 0,6% del total. Esta situación plantea algunas interrogantes que serán abordadas en las discusiones finales.

En cuanto a la relación que tuvieron las investigaciones adjudicadas con los tres modos de producción de conocimiento, se observó que, del total de proyectos, seis estudios fueron

asignados mediante concurso público con criterio estatal (Licitaciones **MINEDUC** - Modo I) correspondiendo a un 20% del total. Siete fueron asignados a través del concurso público con criterio estatal mediado por la Academia (Concurso **FONIDE** - Modo II) correspondiendo a un 25% del total. Y catorce investigaciones asignadas por medio de concurso público con criterio académico (Concursos **FENDECYT** - **FONDEF** - Modo III) que equivalen a un 55% del total.

Al comparar el Modo I (Licitaciones **MINEDUC**) que son iniciativas exclusivamente del estado con el Modo III (Concursos **FENDECYT** – **FONDEF**) iniciativas exclusivamente de la academia, se observa que este último modo de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional es el más importante en el campo de estudio (55%). Ahora bien, al unir los porcentajes de los Modos II (Concurso **FONIDE**) y el Modo III (Concursos **FENDECYT** – **FONDEF**), se observa que la participación de la academia es aún mayor y absolutamente central en los modos de producción de conocimiento sobre liderazgo educacional en país en el período 2006 – 2020.

¿Qué se investiga?

Como se señaló en los capítulos anteriores, uno de los objetivos de esta investigación es dar respuesta a tres preguntas: i) ¿qué se investiga?; ii) ¿quién investiga?; y iii) ¿para qué y cómo se investiga?

Para resolver la primera interrogante se analizó el contenido de los informes finales de los proyectos presentados en FONDECYT, FONIDE, FONDEF y los encargados y elaborados directamente por el MINEDUC en liderazgo educacional colocando énfasis en las áreas temáticas y los modelos de liderazgo presentes.

En este sentido, el primer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar qué áreas temáticas son trabajadas y cómo ellas se distribuyen en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 3).

Tabla 3. Distribución de proyectos de investigación sobre liderazgo educacional según áreas temáticas abordadas y tipo de mecanismo (2006-2020). Elaboración propia.

Área temática	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Ambiente escolar	0%	14%	7%	7%
Calidad de la gestión escolar	0%	43%	29%	26%
Modelos de liderazgo	83%	14%	7%	26%
Mejora escolar	17%	29%	57%	41%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Se observa que una cantidad relevante de las investigaciones analizadas (en torno al 41%) abordan la “mejora escolar” como tema de estudio y, adicionalmente, hay dos temas que son estudiados y que aportan una cantidad similar de investigaciones. Por una parte, sobre la “calidad de la gestión escolar” y los “modelos de liderazgo” registrándose siete estudios en el periodo, correspondiendo a un 26% en cada caso. Cabe destacar que, en el total del periodo analizado (2006 – 2020), el Modo I (licitaciones del MINEDUC) financió un 83% estudios sobre “modelos de liderazgo” y un porcentaje menor (17%) financió estudios sobre “mejora escolar”, aspecto relevante dado que en los concursos con criterio académicos existe más del doble de los concursos adjudicados en este tema. Adicionalmente, los datos muestran que no hubo estudios sobre el “ambiente escolar” y la “calidad de la gestión escolar” que fueran financiados mediante licitaciones del estado (0%). Por otra parte, destaca que las investigaciones sobre “mejora escolar” realizadas por el Modo II (híbrido del Estado y la Academia) se sitúan en un 57% y sobre “calidad de la gestión escolar” con un 29%. En el Modo III (academia) las investigaciones tratan mayoritariamente la “mejora escolar” (57%) y la “calidad de la gestión escolar” (29%).

El segundo análisis realizado a los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo fue observar qué modelos de liderazgo educativo son relevantes en dichos estudios y cómo estos se distribuyen en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de estudios sobre liderazgo educativo según modelos de liderazgo educativo abordados y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia

Modelos de liderazgo	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Lid. Distribuido	50%	29%	57%	48%
Lid. Instruccional	0%	57%	36%	33%
Lid. Transformacional	50%	14%	7%	19%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Las investigaciones sobre “liderazgo distribuido” (13) y “liderazgo instruccional” (9) abarcan todo el período de estudio, es decir, desde 2006 a 2020 contabilizando un total de 22 investigaciones que corresponden a un 81% del total. La cantidad de investigaciones sobre “liderazgo transformacional” están acotadas a un período menor de años que van desde el 2008 al 2012 contabilizándose 5 (19%) del total.

No obstante, los resultados dan cuenta que en prácticamente la mitad de las investigaciones (48%) destaca el “liderazgo distribuido” como modelo de liderazgo central en los estudios.

Es de interés señalar que las investigaciones con criterio estatal (Modo I) abordan el análisis de dos modelos de liderazgo, destacando de manera equitativa el “liderazgo distribuido” y el “liderazgo transformacional” (un 50% cada uno). Por otro lado, existe una relativa diferencia en las investigaciones con criterio académico (Modos II y III) donde destacan dos tipos de liderazgos, el “liderazgo distribuido” (57%) y “liderazgo instruccional” (36% del total).

¿Quiénes investigan?

La segunda interrogante se relaciona con los actores involucrados, es decir, los investigadores incumbentes y sus características (disciplina del primer autor, cantidad de investigaciones realizadas, grado académico e instituciones a las que pertenecen los investigadores).

Se analizó, en primer lugar, la disciplina del primer autor, la cantidad de investigaciones ejecutadas por los autores y el grado académico de estos. Posteriormente, se analizaron las instituciones a las que pertenecen los investigadores.

El primer análisis consistió observar cuál es la disciplina del primer autor y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 5).

Tabla 5. Porcentaje de estudios sobre liderazgo educativo según disciplina del primer autor y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia.

Disciplina primer autor	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt Fondef	
Ciencias sociales	100%	100%	79%	89%
Educación	0%	0%	21%	11%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Respecto de la disciplina de procedencia de los autores, es posible apreciar que los autores pertenecientes al área de las “ciencias sociales”, entendiéndose sociología, y psicología, corresponden a un 89% del total, siendo la sociología la disciplina predominante con un 60% del 89%.

En los concursos donde el estado interviene, o bien, se asocian con él (Modo I, licitaciones MINEDUC y Modo II, híbrido del Estado y la Academia), se observa que 100% de los proyectos adjudicados, respectivamente, corresponden a investigadores de estas disciplinas.

En cambio, en el Modo III (FONDECYT - FONDEF), pese a existir una mayor presencia de proyectos de liderazgo educativo presentados por profesionales del área de las “ciencias sociales” (79%), hay un 21% de profesionales provenientes del área de la “educación”, entendiéndose profesores en filosofía, historia u otras disciplinas.

Junto a lo anterior, se exploró la cantidad de investigaciones ejecutadas por los autores. Es importante señalar que sólo tres investigadores han llevado a cabo más de un estudio sobre liderazgo educacional a través de alguno de los mecanismos estudiados.

Otro aspecto relevante a mencionar es que la gran mayoría de los primeros autores de los estudios adjudicados por alguno de los tres mecanismos cuentan con el grado de doctor.²

Así, de los seis estudios adjudicados por el Modo I (Licitaciones MINEDUC) para los que se encuentra información, en cuatro (80%) los investigadores principales cuentan con grado de doctor. En el caso del Modo II (FONIDE) y Modo III (FONDECYT - FONDEF), la tendencia a estar en posesión del grado de doctor es más marcada (100%).

Un segundo análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educacional se relacionó con observar cuáles son las instituciones pertenecientes de los investigadores y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 6). Se realizó un análisis según el tipo de institución ejecutora de los proyectos, estableciendo una distinción entre universidades y centros de investigación.³

Tabla 6. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educacional según institución ejecutora y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia

Institución ejecutora	Modo I	Modo II	Modo III	Total ⁴
	Mineduc	Fonide	Fondecyt	
Centro de estudios MINEDUC	67%	0%	0%	15%
Fundación Chile	0%	29%	0%	7%
CPEIP	17%	0%	0%	4%
Galerna consultores	0%	14%	0%	4%
PUC	0%	29%	29%	22%
PUCV	0%	0%	43%	22%
UDP	0%	14%	0%	4%
Univ. Alberto Hurtado	17%	14%	7%	11%
Univ. de Chile	0%	0%	7%	4%
Univ. de Concepción	0%	0%	7%	4%
Univ. de Tarapacá	0%	0%	7%	4%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

² Se decidió analizar solo las características de los primeros autores de las investigaciones. Estos corresponden a los investigadores responsables o encargados de las investigaciones.

³ Al igual que con los autores, en el caso de las instituciones se decidió analizar solo a las instituciones principales.

⁴ Los porcentajes indicados en total final de cada fila se relacionan con el total de investigaciones realizadas en cada Modo señaladas al pie de cada columna.

Se observa que un 70% de las investigaciones en el periodo 2006 – 2020 se ejecutaron por universidades y un 30% por centros de investigación, destacando dentro de estos el Centro de estudios del MINEDUC con 15% de ese 30%.

Hay una presencia destacada de dos universidades en las investigaciones sobre liderazgo educativo durante el periodo: la Pontificia Universidad Católica y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ambas con un 22% respectivamente. También tienen una importante participación la Universidad de Alberto Hurtado (UAH) con un 11%.

Se observa que la PUCV ha realizado el 100% de las investigaciones en el Modo III (Licitaciones FONDECYT – FONDEF), a diferencia de la PUC que se ha adjudicado investigaciones los Modos II y III (un 50% en cada Modo). Solo la UAH es la única universidad que ha diversificado sus procesos de conocimiento en los tres modos: 17% en Modo I, 14% en el Modo II y 7% en el Modo III.

Finalmente, en el Modo I (licitaciones del MINEDUC) destacan las investigaciones del Centro de estudios MINEDUC (67%); en el Modo II (híbrido del Estado y la Academia) la Fundación Chile y la PUC comparten el mayor porcentaje de investigaciones adjudicadas (29%) respectivamente; y el Modo III destaca la PUCV con un 43% de las investigaciones.

¿Para qué y cómo se investiga?

La última pregunta de esta investigación, sobre de los modos de producción de conocimiento en liderazgo educativo, se sitúa en las características de la investigación que se ha realizado en este campo de análisis.

Se analizó el objetivo principal de las investigaciones, el procedimiento metodológico y el uso de la autocita.

En cuanto al primer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo fue observar cuál es el objetivo principal que se pretende resolver y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 7).

Tabla 7. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educativo según objetivo y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia

Objetivo	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt	
Comprender	53%	52%	39%	45%
Analizar	11%	12%	8%	10%
Aplicar	0%	8%	12%	9%
Sintetizar	16%	12%	25%	20%
Evaluar	21%	16%	15%	17%
Total	100%	100%	100%	100%
	19	25	59	103

Las investigaciones analizadas tienen como objetivo principal “comprender” alguna situación puntual correspondiendo a un 45% del total. El segundo objetivo que destaca en las investigaciones es el de “sintetizar” con 20% y “evaluar” con un 17% del total. Se observan diferencias parciales en el procedimiento de ejecución de los objetivos asociados a la habilidad cognitiva “comprender” en los distintos modos de producción.

En el Modo I (Licitaciones MINEDUC) y el Modo II (híbrido del Estado y la Academia) las investigaciones se concentran en los desarrollos objetivos relacionados con la “comprender” con un 53% y un 52% respectivamente. En el Modo III (Licitaciones FONDECYT – FONDEF) también se observan investigaciones que pretenden “comprender”, pero con un porcentaje más bajo (39%). Es importante señalar que para la Academia (Modo III) el segundo objetivo en nivel de importancia presente en sus investigaciones corresponde a “sintetizar” (25%). A diferencia con el Modo I y II que es el de “evaluar”.

El segundo análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo se relacionó con observar cuál es el procedimiento metodológico o tipo de metodología empleada y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 8).

Tabla 8. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educativo según procedimiento de investigación y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia.

Procedimiento de investigación	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt	
Cualitativo	33%	0%	29%	22%
Cuantitativo	50%	14%	36%	33%
Mixto	17%	86%	36%	44%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Se observa que el procedimiento mixto de análisis es el predominante con un 44% en el total de las investigaciones sobre liderazgo educativo. Las investigaciones con metodología cuantitativa predominan en el Modo I (con criterio estatal) con un 50% del total. El uso de metodologías mixtas se da predominantemente en el Modo II (FONIDE) con un 86%. En el caso del Modo III (FONDECYT – FONDEF) el análisis cuantitativo y mixto tienen un 36% respectivamente.

El tercer análisis de los proyectos de investigación sobre liderazgo educativo se relacionó con observar el uso de la autocita y cómo se distribuye en los distintos tipos de mecanismos (Modos I, II y III) (ver Tabla 9).

Tabla 9. Porcentaje de investigaciones sobre liderazgo educativo según uso de autocita y tipos de mecanismos de adjudicación (2006-2020). Elaboración propia.

Uso de autocita	Modo I	Modo II	Modo III	Total
	Mineduc	Fonide	Fondecyt	
Sin autocita	100%	43%	64%	67%
Entre 1 y 5 autocitas	0%	43%	36%	30%
Más de 5 autocitas	0%	14%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%
	6	7	14	27

Se observa que de todas las investigaciones casi el 70% no realiza ningún tipo de autocita. Sumado a lo anterior, hay una diferencia no menor en el uso de este recurso entre los distintos mecanismos.

Finalmente, no se observaron autocitas en las investigaciones con criterio estatal (Modo I). En las investigaciones del Modo II se observa una considerable dispersión en el uso de autocitas y en los proyectos de investigación del Modo III mayoritariamente no se observa el uso de la autocita (64%).

A modo de resumen, de los hallazgos mencionados en este capítulo, se procederá a realizar una discusión de ellos con el fin de llegar a conclusiones significativas respecto de la producción de conocimiento científico en liderazgo educativo en Chile.

Análisis de resultados y conclusiones

Los resultados presentados en esta investigación señalan que el campo de la investigación en liderazgo educativo es un proceso que tiene una movilidad restringida, lo que se expresa por el bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en período de estudio. Esto se ve reforzado especialmente cuando los hallazgos se comparan con otras investigaciones como las realizadas por el CIDE (2007) y por Soto (2012).

El campo de investigaciones sobre liderazgo educativo se puede ver como un espacio focalizado de estudios desarrollados por unos pocos especialistas, que todavía se encuentra alejado de un proceso de consolidación y complejización. Por ende, no puede ser considerado, a diferencia de otros campos de estudio como el de las políticas públicas, un espacio donde diversos actores, tanto individuales como colectivos, compitan por espacios de poder (Bourdieu, 2008).

Lo que se observa para el caso específico de la producción de conocimiento en liderazgo educativo en Chile es que, primero, el volumen de investigaciones fluctuó entre 0 y 5 entre los años 2006 – 2017. Sin embargo, en el período de los años 2018 a 2020 solo se registró una investigación pudiendo ser una involución en el campo.

Segundo, en la relación binaria Modo I (estado) y Modo III (academia), este último se presenta como actor relevante de producción de conocimientos generando un mayor número de investigaciones que el estado, pese a que en otros estudios esto es a la inversa (Briones, 1990) y contradice lo mostrado por Garretón et al. (2010) respecto de la producción de las ciencias sociales, que coloca al estado como el principal agente de producción de conocimiento

respecto del ámbito educativo.

Tercero, si se establece una segunda relación, ahora entre concursos con criterio estatal (Modo I y II), es decir, la suma de investigaciones estatales e híbridas (estatal mediado por la academia) y concursos solo con criterio académico (Modo III), observamos una relativa igualdad en ambos, pero con una leve incidencia de Academia (52%) por sobre la suma del Modo I y II (48%).

Respecto de la primera pregunta formulada en esta investigación, el contenido de las investigaciones y, específicamente, la centralidad de temáticas investigadas destaca en el ámbito del liderazgo educativo la “mejora escolar”, siendo la academia (Modo III) donde más investigaciones se realizan.

Esto podría deberse a la influencia que han tenido los estudios internacionales al demostrar que el liderazgo educativo tiene una incidencia muy relevante en el mejoramiento de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes (Weinstein y Muñoz, 2012; Horn y Marfán, 2010; Scheerens, 2012; Leithwood et al., 2006; Hallinger y Heck, 1998). En efecto, el liderazgo educativo sería la segunda variable más influyente en el desempeño de los estudiantes luego del impacto de los docentes en el aula (Day et al., 2009).

En cuanto a los temas: “calidad de la gestión escolar y “modelos de liderazgo”, ambos concentran un segundo foco de interés en el ámbito del liderazgo educativo, especialmente para el estado (Modo I) y la mediación de la academia. Esto podrían dar cuenta de un cambio de foco en las investigaciones motivados por los antecedentes planteados en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) los lineamientos señalados por la OECD (2016).

Es necesario mencionar que en el estudio realizado el modelo de liderazgo educativo predominante es el distribuido, evidenciándose un alza de investigaciones sobre el liderazgo instruccional. Esto coincide por lo señalado en TALIS (2013) donde habría una tendencia hacia un modelo de “liderazgo integrado” por parte de los directores en Chile, que es altamente distribuido entre los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC, 2018 OECD, 2016; Contreras, 2017).

El alza de investigaciones sobre liderazgo instruccional se podría deber a las numerosas pruebas del impacto que provoca esta modalidad de liderazgo en la escuela (Robinson et al., 2008; Leithwood y Jantzi, 2008). Además, el uso de apropiadas herramientas de medición y correctas metodologías desarrolladas para el liderazgo instruccional (Hallinger, 2013; Hallinger y Murphy, 1985; Fromm et al., 2017) permitirían tener efectos más relevantes y de interés científico.

La segunda pregunta de nuestra investigación pretendió visualizar cuáles son las disciplinas de los investigadores y las instituciones participantes en los modos de producción de conocimiento de liderazgo educativo.

En cuando al primer punto, el área de las ciencias sociales, particularmente la sociología (60%), tiene una fuerte presencia en los investigadores del campo del liderazgo educativo, pudiendo ser un indicio de la colonización de otras disciplinas en el ámbito de la educación.

Se destaca que en los tres Modos hay una presencia cercana al 100% de investigadores con el grado de doctor, siguiendo la lógica del requisito que se solicita a los investigadores para dirigir estos proyectos en los Modos II (FONIDE) y III (FONDECYT y FONDEF).

Respecto de las instituciones que concentran mayores investigaciones corresponden a dos universidades tradicionales 44% del total y una universidad privada 11% del total que tradicionalmente han centrado su foco investigativo en el área del liderazgo escolar.

A partir de lo anterior, el que un gran porcentaje de las investigaciones sobre liderazgo escolar las realicen universidades, permite advertir que su producción de conocimiento en Chile tiene una posición centralizada en la academia.

En este sentido, la Universidad Alberto Hurtado ha diversificado las investigaciones en los 3 modos, lo que podría estar dando cuenta de distintos énfasis que coloca esta universidad en los tipos de investigación de la producción científica.

Por último, la tercera pregunta planteada en esta investigación, pretendió dar cuenta de cuáles son las características de las investigaciones, puntualmente, los objetivos principales, los procedimientos metodológicos y el uso de la autocita en los modos de producción de conocimiento de liderazgo educativo.

En cuanto a los objetivos que perseguían las investigaciones, el objetivo “comprender” determinados fenómenos respecto del liderazgo educativo es el más utilizado (47%). Esta habilidad cognitiva tiene como finalidad el entendimiento demostrativo de hechos e ideas (Bloom, 1956). Si bien este dato coincide con la tendencia observada en las décadas anteriores (Briones, 1990), es posible percibir un aumento de otros objetos de investigación sobre liderazgo educativo como la “síntesis” (20%) y la “evaluación” (17%) que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

Si bien el desarrollo del objetivo “comprender” está presente de manera transversal en los tres modos de producción de conocimientos sobre liderazgo educativo, los Modos I (estatal) y Modo II (híbrido mediado por la academia) incorporan el objetivo de “evaluar”, lo que da cuenta de la necesidad de contar con argumentos para poder emitir juicios de valor respecto del uso de ciertos criterios o normas presentes de las políticas públicas en educación.

En cuanto a los procedimientos o metodologías de investigación observados entre los distintos mecanismos, los hallazgos revelan el empleo predominante de metodologías mixtas (cuantitativas y cualitativas) en los Modos II (híbrido mediado por la academia) y Modo III (academia).

En un segundo lugar de importancia está el uso exclusivo de metodologías cuantitativas en el Modo I (estado) y Modo III (academia) coincidiendo con lo planteado por Soto (2012). En este estudio sobre la investigación en educación escolar en Chile entre los años 1990 – 2010 se da cuenta que “en las investigaciones provenientes del sector gubernamental y las universidades predomina claramente el paradigma empírico-positivista. Hay tendencia a emplear metodologías descriptivas cuantitativas y experimentales” (Soto, 2012, p.75).

Por otro lado, llama particularmente la atención que en el caso del Modo III (academia) el análisis cuantitativo y mixto tengan un 36% respectivamente, lo que podría ser un indicio de especialización de los investigadores, y donde son especialmente relevantes el empleo de las entrevistas y encuestas.

Finalmente, respecto del uso de autocitas o referencias que hacen los autores de sus investigaciones anteriores en el corpus analizado para esta investigación, se constató que el 67% no las presenta. Esto podría dar cuenta que, en la medida que hay un mayor uso de autocitación, el nivel de especialización de la práctica investigativa sería también mayor. Sin

embargo, no existe tal grado de especialización académica en este campo investigativo del liderazgo educativo, coincidiendo con lo señalado por Garretón et al. (2010) en cuanto a lo que acontece en las investigaciones de las ciencias sociales y las políticas públicas en Chile.

Por el contrario, de las investigaciones del Modo II (híbrido mediado por la academia) se observa una considerable dispersión en el uso de autocitas, pudiendo este ser un signo de que en el centro del campo existe una búsqueda de autovalidación.

Se concluye que existe una clara diferencia en el foco de las investigaciones, la forma de realizarlas y quienes la ejecutan. Entre los dos actores principales de producción de conocimiento (Estado y Academia), las investigaciones en el área del liderazgo educativo en Chile presentan una movilidad restringida producto del bajo crecimiento del número de investigaciones que se han realizado en período de estudio.

En la relación establecido entre el Modo I (Estado) y Modo III (Academia), este último se presenta como actor relevante de producción de conocimientos, generando un mayor número de investigaciones que el Estado. Esto se podría entender porque el Estado no busca promover el conocimiento científico, lo que sí ocurre ampliamente en la Academia. El Estado tiene una visión más pragmática u operativa a través de la promoción de investigaciones que se dirijan al desarrollo del conocimiento práctico y que potencien las habilidades necesarias para el correcto desempeño del liderazgo educativo.

Si bien, la Academia ha presentado un mayor interés por realizar investigaciones sobre liderazgo educativo en el país, en los últimos tres años, el registro de investigaciones es prácticamente nulo. El aumento que se observaba en los años anteriores, pese a no tener un volumen elevado, no logra mantenerse en el tiempo. Tal vez una posible respuesta sea que se esté incorporando un tercer actor como los centros de liderazgo que están realizando importantes investigaciones en esta área.

Referencias

- Ahumada, L. (2009). *El funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos y su relación con la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG)*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Ahumada, L. (2012). *Liderazgo y aprendizaje organizacional en el contexto de la implementación de planes de mejoramiento educativo*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Ahumada, L. (2015). *Prácticas de liderazgo de directores(as) y equipos directivos de establecimientos educacionales en las áreas de gestión del currículum, convivencia escolar y gestión de recursos: su incidencia en el área de resultados*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Aravena, F. & Hallinger, P. (2017). Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991-2017. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 1-19.
- Ascorra, M. A. (2017). *La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Asún, D. (2008). *Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la región de Valparaíso*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. David McKay

& Co.

- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bridges, E., (1982). Research on the School Administrator: The state of the art 1967–1980. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 12–33.
- Briones, G. (1990). *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación*. Flacso.
- Brunner, J. J. y Salazar, F. (2009). La investigación educacional en Chile: una aproximación bibliométrica no convencional. *Documento de trabajo*, (1), Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Candia, E. (2012). *La escuela como organización: principales líneas de investigación*. (Informe final). <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Campbell, R. F., & Faber, C. (1961). Administrative behavior: Theory and research. *Review of Educational Research*, 31(4), 353–367.
- Carbone, R. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. (Informe final). <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Centro de Investigación y Desarrollo (CIDE) (2007). *Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile*. Ministerio de Educación.
- Clarke, S. & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167–182.
- Contreras, D. (2017). Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas. *Centro de Estudios MINEDUC*, (34), 3-5.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes (final report). *Research Report RR108*, Department for Children, Schools and Families.
- Fernández, F. (2011). *Caracterización de los directores escolares en Chile*. (Informe final). <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P., & Wang, W. C. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444.
- Galarza, D., Suasnabar C. y Merodo A. (2007). Los organismos intergubernamentales e internacionales, en Palamidessi M., Suasnabar C. y Galarza D. (comps.), *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003* (pp. 135-148). FLACSO/Manantial.
- Garretón, M. A., Cruz, M. A. y Espinoza, F. (2010). Ciencias Sociales y Políticas Públicas en Chile: qué, cómo y para qué se investiga en el Estado. *Sociologías*, 12(24), 76-119.
- Gibbons, M., Limoges, C., Noworty, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. the dynamics of science and research in contemporary society*. Thousand Oaks.
- Guazzini, C. (2011). *Estado del arte: núcleo liderazgo directivo*. (Informe final). <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Gumus, S., Bellibas, MS., Esen, M. & Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1),1–8.
- Hallinger P. (2013). A conceptual framework for reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126–149.
- Hallinger, P. (2016). *Bringing context out of the shadows of leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177%2F1741143216670652>

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hallinger, P. & Kovacevic, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, XX(X), 1 –35.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. teoría y práctica*. Paidós.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–629.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
- Leyton, C. (2006). *Autonomía en la toma de decisiones y organización escolar: su relación con el desempeño escolar*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- López, P. (2015). *Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Mancinas, R., Romero, L. y Aguaded, I. (2016). Problemas de la divulgación de las investigaciones en comunicación en revistas de alto impacto en español. *Revista Faro Fractal*, 1(23), 2-13.
- Manzi, J. (2014). *Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Marfán, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Mertkan, S., Arsan, N., & Inal Cavlan, G. (2017). Diversity and equality in academic publishing: The case of educational leadership. *A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 46–61.
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. CPEIP.
- Ministerio de Educación (2018). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar*. División de Educación General.
- Muñoz, G. (2009). *Inducción de directores en el sistema escolar*. (Informe final). <http://cedoc.mineduc.cl/>
- Muñoz, G. (2010). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258341>.
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427–448.

- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio*, (28), 1-28.
- Palamidessi, M. (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación, *Serie "Proyectos Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial"*. Documento Nº 6, CIPPEC.
- Pedraja, L. (2012). *Diseño y evaluación de un modelo integrativo de las variables estilos de liderazgo, gestión de recursos humanos y resultados de la prueba de selección universitaria*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Pekkola, E. (2014). Academic work revised: from dichotomies to a typology. *Workplace*, (23), 11-22.
- Pérez, M. V. (2008). *Valoración de un programa de mejoramiento de la calidad de la gestión directiva de centros educativos que atienden población de mayor vulneración social*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Ramos, C., Canales, A. y Palestini, S. (2008). El campo de las ciencias sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio? *Cinta de Moebio*, (33), 171-194.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Scheerens, J. (2012). Summary and conclusion: Instructional Leadership in schools as loosely coupled organizations. En J. Scheerens (Ed.), *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies* (pp. 131-152). SpringerBriefs in Education, Springer Dordrecht.
- Servat, B. (2017). *Gestión directiva de liceos de enseñanza media técnico profesional y logro de objetivos académicos. diagnóstico y propuesta de sistema de estrategias de gestión, innovadoras e inclusivas*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Soto, F. (2012). Veinte años de investigación en educación escolar en Chile 1990 – 2010. *Centro de estudios*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/>
- Suasnábar, C. y Palamidessi, M. (2006). El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(46), 59-77.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de educación, cultura y deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Urbina, C. (2017). *El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Vásquez, A. (2007). *Directores para Chile*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Villalobos, C., Band, A., Torres, M. y González, G. (2016). Lógicas y modos de producción de conocimiento en política educativa. Análisis de la investigación producida en Chile (2000-2011). *Revista CTS*, 11(33), 9-32.
- Vizcarra, H. (2009). *Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Volante, P. (2013). *Validación de proceso de assessment center para la selección de directivos escolares*. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>
- Volante, P. (2015). *Influencia del liderazgo instruccional en motivación y logro académico en estudiantes secundarios*. (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>
- Volante, P. (2017). *Prototipo y validación de una plataforma virtual de evaluación de competencias*

directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo. (Informe final). <https://centroestudios.mineduc.cl/>

Volante, P. (2018). *Análisis, modelamiento y transferencia de prácticas situadas en contexto organizacional a través de simulaciones en la toma de decisiones de directivos y líderes escolares.* (Informe final). <https://repositorio.conicyt.cl/>

Weinstein, J. (2016). *El primer año de los directores novatos. orientaciones para un programa de inducción profesional.* (Informe final). Recuperado de: <https://centroestudios.mineduc.cl/>

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

Apéndice

Tabla 10. Total de investigaciones sobre liderazgo educativo y tipos de mecanismos de adjudicación (Concursos) (2006-2020). Elaboración propia.

Año	Concurso	Nombre primer autor	Título de la investigación
2006	FONIDE	Cristian Leyton	Autonomía en la toma de decisiones y organización escolar: su relación con el desempeño escolar.
2007	FONDEF	Alberto Vásquez	Directores para Chile.
2008	FONDECYT	María Victoria Pérez	Valoración de un programa de mejoramiento de la calidad de la gestión directiva de centros educativos que atienden población de mayor vulneración social.
2008	FONIDE	Domingo Asún	Análisis de áreas y dimensiones de la gestión directiva que inciden en el fenómeno de la violencia en el ámbito escolar en establecimientos educacionales municipalizados de la región de Valparaíso.
2008	MINEDUC	Ricardo Carbone	Situación del liderazgo educativo en Chile.
2009	FONDECYT	Luis Ahumada	El funcionamiento del equipo directivo en los centros educativos y su relación con la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar (SACG).
2009	FONDECYT	Hilda Vizcarra	Cómo cambian las escuelas: gestión de las estrategias y dinámicas del cambio.
2009	MINEDUC	Gonzalo Muñoz	Inducción de directores en el sistema escolar.
2010	FONIDE	Gonzalo Muñoz	Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política.

2011	MINEDUC	Franco Fernández	Caracterización de los directores escolares en Chile.
2011	MINEDUC	Carla Guazzini	Estado del arte: núcleo liderazgo directivo.
2012	FONDECYT	Liliana Pedraja	Diseño y evaluación de un modelo integrativo de las variables estilos de liderazgo, gestión de recursos humanos y resultados de la prueba de selección universitaria.
2012	FONDECYT	Luis Ahumada	Liderazgo y aprendizaje organizacional en el contexto de la implementación de planes de mejoramiento educativo.
2012	FONIDE	Javiera Marfán	Estudio comparado de liderazgo escolar: aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009.
2012	MINEDUC	Eduardo Candia	La escuela como organización: principales líneas de investigación.
2013	FONIDE	Paulo Volante	Validación de proceso de <i>assessment center</i> para la selección de directivos escolares.
2014	FONIDE	Jorge Manzi	Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados.
2015	FONDECYT	Paulo Volante	Influencia del liderazgo instruccional en motivación y logro académico en estudiantes secundarios.
2015	FONDECYT	Luis Ahumada	Prácticas de liderazgo de directores(as) y equipos directivos de establecimientos educacionales en las áreas de gestión del currículo, convivencia escolar y gestión de recursos: su incidencia en el área de resultados.
2015	FONDECYT	Pablo López	Liderazgo distribuido en instituciones de enseñanza primaria: sus antecedentes y efectos en el incremento de la mejora escolar.
2016	FONIDE	José Weinstein	El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional.
2017	FONDECYT	Carolina Urbina	El agenciamiento colectivo en los procesos de mejora educativa.
2017	FONDECYT	María Eugenia Ascorra	La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar.

2017	FONDECYT	Berta Servat	Gestión directiva de liceos de enseñanza media técnico profesional y logro de objetivos académicos. Diagnóstico y propuesta de sistema de estrategias de gestión, innovadoras e inclusivas.
2017	FONDEF	Paulo Volante	Prototipo y validación de una plataforma virtual de evaluación de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo.
2017	MINEDUC	David Contreras	Liderazgo escolar en Chile: una mirada a las prácticas directivas.
2018	FONDECYT	Paulo Volante	Análisis, modelamiento y transferencia de prácticas situadas en contexto organizacional a través de simulaciones en la toma de decisiones de directivos y líderes escolares.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO COMO VARIABLE EN LA PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES SECUNDARIOS EN CHILE

EDUCATIONAL LEADERSHIP AS A VARIABLE IN THE PREVALENCE OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS OF SECONDARY SCHOOLS IN CHILE

Valentina Malbrán Rojas¹

Resumen: *INTRODUCCIÓN.* Liderazgo y Síndrome de Burnout son dos temas que en las últimas décadas han suscitado gran interés por su impacto en las organizaciones. El concepto de Burnout se refiere a la respuesta a un estrés laboral prolongado, causado por una interacción conflictiva entre el individuo y su empleo. A su vez el liderazgo supone el compromiso con el desarrollo y el bienestar de todos los individuos de la organización. En ese sentido, el liderazgo podría ser considerado como una variable que permitiría prevenir el Burnout. El presente artículo se enfoca en determinar la relación entre la prevalencia del Síndrome de Burnout y el liderazgo pedagógico en docentes de establecimientos de educación secundaria en Chile. *METODOLOGÍA.* Consiste en un análisis correlacional donde se utilizan secundariamente los datos del estudio “Descripción del Liderazgo Escolar en Educación Secundaria en Chile”. Considera una muestra de 5929 docentes de 393 establecimientos secundarios de Chile, a quienes se aplica una encuesta que incluye dos instrumentos estandarizados para medir liderazgo pedagógico y estrés laboral (PIMRS y MBI_ES). Se utiliza un modelo de regresiones multivariado con acercamiento paso a paso controlado por otras variables: eficacia colectiva, satisfacción laboral, esfuerzo de enseñanza y vínculo con la familia. *RESULTADOS.* Se observa que, entre los docentes, el liderazgo pedagógico no tiene influencia en la prevalencia del Síndrome de Burnout. *DISCUSIÓN.* Se concluye que si bien en contextos en que los docentes presentan satisfacción laboral no hay relación entre liderazgo y Síndrome de Burnout, se debe investigar si los docentes en condiciones estresantes por los llamados factores higiénicos o de bienestar basal, el liderazgo actúa como protector del estrés.

Palabras clave: liderazgo; burnout; análisis multivariado; satisfacción laboral, estudiantes de secundaria

Abstract: *INTRODUCTION.* Leadership and Burnout Syndrome are two topics that have aroused great interest in recent decades due to their impact on organizations. The concept of Burnout refers to the response to prolonged job stress, caused by a conflicting interaction between the individual and their job. In turn, leadership implies a commitment to the development and well-being of all the individuals in the organization. In this regard, leadership could be considered as a variable that would prevent Burnout. This article focuses on determining the relationship between the prevalence of Burnout Syndrome and pedagogical leadership in teachers of secondary schools in Chile. *METHODOLOGY.* It consists of a correlational analysis where data from the study “Description of School Leadership in Secondary Education in Chile” are used secondarily. It considers a sample of 5929 teachers from 393 secondary schools in Chile, to whom a survey is applied that includes two standardized instruments to measure pedagogical leadership and work stress (PIMRS and MBI_ES). A multivariate regression model is used with a step-by-step approach controlled by other variables: collective efficacy, job satisfaction, teaching effort and link with the family.

¹ Profesora de Matemáticas y Física, Ingeniera Civil Industrial, Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo Escolar, Pontificia Universidad Católica de Chile, email: vmalbran@uc.cl.

satisfaction, teaching effort, and family ties. *RESULTS*. It is observed that among teachers, pedagogical leadership has no influence on the prevalence of Burnout Syndrome. *DISCUSSION*. It is concluded that although in contexts in which teachers present job satisfaction there is no relationship between leadership and Burnout Syndrome, it should be investigated whether teachers in stressful conditions due to so-called hygienic factors or basal well-being, leadership acts as a stress protector.

Keywords: leadership; burnout; multivariate analysis; work satisfaction.

Recibido: 14.04.2022 / Aceptado: 01.06.2022

Introducción

El liderazgo y su relación con el Síndrome de Burnout es un tema que en los últimos años ha tomado gran importancia y sobre el cual se han escrito numerosos estudios en estas dos últimas décadas (Mena et al., 2020). El Burnout actualmente es considerado como uno de los daños laborales de índole psicosocial más relevantes que sufren las organizaciones (Salanova y Llorens, 2008). Se caracteriza por una serie de consecuencias negativas en la salud mental producto de un estrés sostenido que vive una persona. El impacto que el liderazgo tiene en las organizaciones permite que esta variable sea concebida como un generador del bienestar y calidad de vida laboral, ya que aporta un alto grado de equilibrio al enfrentar las demandas emocionales por parte de los dirigidos. En este sentido, el liderazgo sería una variable que podría prevenir el Burnout coincidiendo con la literatura que aborda dicha relación (Martínez, 2010; Roslan et al., 2015).

Con este estudio surge la posibilidad de asociar el Síndrome de Burnout como variable dependiente a la variable independiente de liderazgo pedagógico, usando para ello un modelo de regresión. Ello permitiría diseñar estrategias de liderazgo más eficientes por cuanto se conocerían los niveles de influencia entre ambas variables.

El Burnout, corresponde a un prolongado estímulo de estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo. Este síndrome provoca un deterioro en la identidad profesional sobre todo en personas cuya actividad laboral está directamente relacionada con la prestación de servicios asistenciales (médicos, policías, docentes, entre otras) que se observa en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981).

Se entiende por cansancio emocional a la manifestación central del Síndrome de Burnout. Es decir, las acciones que distancian emocionalmente al individuo de su trabajo, como respuesta a la sobrecarga laboral. El sujeto se siente sobreexigido, sin recursos emocionales ni físicos, sin energía para enfrentar otro día u otro problema y sin alternativa de solución disponible. Por otro lado, la despersonalización es la dimensión interpersonal del Síndrome de Burnout. Tiene un alto componente actitudinal y comportamental que se traduce en el intento del individuo por distanciarse de los interlocutores de su trabajo, ignorándolos activamente y considerándolos objetos impersonales, mediante una actitud cínica e indiferente. Por último, la realización personal es la dimensión intrapersonal del Síndrome de Burnout y en ella intervienen elementos cognitivo-aptitudinales que se evidencian en sentimientos de incompetencia, carencia de logros, de productividad y fracaso. El sujeto tiene un sentimiento disminuido de autoeficacia, muchas veces confirmado por la carencia de

recursos para trabajar, por la falta de apoyo social y de oportunidades de desarrollo profesional, potenciando percepciones negativas de sí mismo y de los demás.

La creación de un ambiente, motivaciones y condiciones que favorezcan el desempeño del docente en el aula depende de los equipos directivos (Cubas, 2021; Bolívar et al., 2016), convirtiéndose la función del equipo directivo en un “catalizador” en la mejora de los establecimientos educacionales, en cuanto a la promoción y gestión de la enseñanza (Bolívar, 2010).

De este desafío surge el concepto de liderazgo pedagógico que se establece en una cultura ética, participativa, innovadora, de aprendizaje y mejora continua, comprometida con el desarrollo y el bienestar de todas las personas. En este sentido, uno de sus rasgos esenciales es que el líder debe ejercer una influencia positiva en las capacidades, motivaciones, patrones de pensamiento, talentos y actitudes de los docentes (Muijs y Harris, 2003; Simbron y Sanabria, 2020). Se ha instalado la idea de que los líderes que se preocupan por los docentes y los docentes que sienten que sus líderes están preocupados por ellos, tienen efectos positivos generales sobre la organización y en particular sobre las personas. Dentro de estos efectos, específicamente se piensa que a mayor preocupación de los líderes hay menores estresores y, por tanto, menor prevalencia de Síndrome de Burnout en la organización (Bada et al., 2020; Peiró y Rodríguez, 2008; Cuadra y Veloso, 2010)

Los líderes que favorecen la generación de ambientes de integración, apoyo y buenas relaciones interpersonales protegen y mitigan el efecto de los estresores cotidianos (Bada et al., 2020; Martínez, 2010) e incrementan la satisfacción de sus dirigidos (Bono y Judge, 2017; Cuadra y Veloso, 2010). Las prácticas de liderazgo influyen indirectamente en el bienestar y en la satisfacción laboral de los docentes a través de su incidencia en el clima y consolidación de la cultura organizacional (Parra 2017; Medina, 2020), y las prácticas orientadas hacia las personas incrementan la cohesión, reducen los conflictos y favorecen la calidad de las relaciones entre directivos y dirigidos (Upenieks, 2003).

Ahora bien, las prácticas de liderazgo autoritario generan climas organizacionales que fomentan factores de riesgo psicosocial y afectan la salud de sus miembros, en particular las organizaciones de servicio como la educación (Tabares-Díaz, 2020). Específicamente, estas prácticas provocan una baja satisfacción laboral que, sumado a altos niveles de estrés, a las características individuales y la sobrecarga de trabajo, pueden desencadenar el Síndrome de Burnout (Gonçalves et al., 2019), convirtiéndose el clima organizacional en uno de los factores de riesgo para generar el Síndrome de Burnout (Cuadra y Veloso, 2010; Bada et al., 2020).

Entre otros factores que disminuyen en el docente la satisfacción laboral y los sentimientos de autoeficacia, se identifican sobrecarga laboral (Llorca-Pellicer et al., 2021), conflictos interpersonales (Murillo et al., 2016; Carlotto y Cámara, 2017), falta de autonomía de los docentes (Véliz et al., 2018), y disfunciones del rol (Bermejo, 2016; Carlotto y Cámara, 2017).

En la identificación de los factores que causan estrés en los docentes se ha aplicado la teoría Demandas y Recursos Laborales (DRL), extensión del modelo del mismo nombre (Bakker y Demerouti, 2007). Dicha teoría sugiere que los entornos de trabajo se dividen en dos categorías: demandas y recursos laborales. Las demandas se refieren a aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que exigen un esfuerzo físico o mental continuo y conllevan costos fisiológicos o psicológicos (Demerouti et al., 2001). En ese sentido, son factores estresantes y se perciben como pérdidas, porque satisfacerlas requiere invertir en recursos

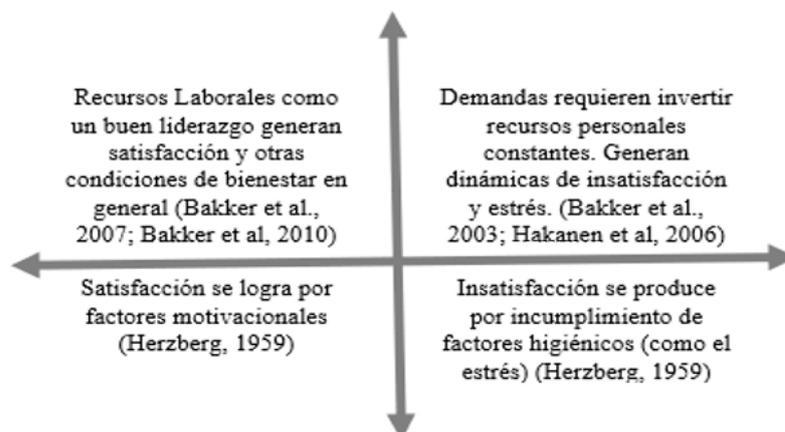
considerados como ganancias. Los recursos laborales se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden reducir las exigencias del trabajo y sus costos asociados, ser decisivos para alcanzar los objetivos del trabajo o estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker, 2011; Bakker et al., 2007). Entre ellos está, por ejemplo, el liderazgo.

Estudios con docentes muestran que el Síndrome de Burnout tiene una relación positiva respecto a las demandas y negativa respecto a los recursos (Hakanen et al., 2006; Roslan et al., 2015; Llorca-Pellicer et al., 2021). En el estudio de Roslan et al. (2015), sus autores concluyen que liderazgos que fomenten la autonomía, que proveen acceso a los docentes a información respecto a lo que se espera de ellos, que los apoyen y retroalimenten oportunamente, disminuirían el riesgo de Síndrome de Burnout.

Entre las teorías de la motivación que explican la satisfacción laboral, la teoría de motivación e higiene (Herzberg et al., 1959) sostiene que satisfacción e insatisfacción se originan en factores de distinta naturaleza, a los que denomina factores motivacionales y factores higiénicos. Los factores motivacionales son aquellos que se relacionan con la tarea en sí, su ausencia no provoca insatisfacción, pero su presencia puede llevar a un estado superior, una persona plena, realizada, motivada para realizar las tareas. Incluyen factores como el logro y el reconocimiento (Sartini, 2020). Por otra parte, los factores higiénicos, llamados así porque constituyen las condiciones mínimas para desarrollar un trabajo, se relacionan con el entorno o contexto laboral, su presencia no lleva a la motivación, pero su ausencia o mal desarrollo sí provocan insatisfacción. Incluyen factores como salario y seguridad laboral (Sartini, 2020).

Desde esta teoría, los factores identificados como riesgosos para el estrés y posible desarrollo del Síndrome de Burnout, como exceso de carga laboral, falta de autonomía, mal clima organizacional, liderazgo autoritario, etc., son factores higiénicos mal desarrollados y que generan insatisfacción y esta a su vez estrés. Se puede establecer una coherencia con la teoría DRL como se presenta en la Figura 1 donde se representa la dinámica de estrés según la teoría DRL (primera fila) y la dinámica de satisfacción laboral según la teoría de Herzberg (segunda fila).

Figura 1. Dinámicas de estrés (teoría DRL) y de satisfacción laboral (teoría de Herzberg).
Elaboración propia.



Los estudios mencionados evidencian que los colaboradores dirigidos por un buen líder están mucho más satisfechos en su trabajo inmediato que los que trabajaban con líderes menos capaces. Parece evidente que los directivos que dan la oportunidad a sus colaboradores de opinar en los objetivos, que tienen en cuenta sus necesidades y valores, que los integran a la organización, crean mayores niveles de satisfacción laboral frente a directivos que no lo hacen. En síntesis, el liderazgo orientado a las personas, factor motivacional, fortalece su satisfacción laboral, pero no garantiza que no sufran de estrés, dado que el origen de éste radica en la insatisfacción de factores higiénicos (Herzberg, 1959).

Por ello, en esta investigación la variable independiente liderazgo pedagógico, es aquella donde los líderes deberían proveer bienestar enfocado en estrés a sus colaboradores y, por ende, prevenir estrés en sus organizaciones y la consecuente prevalencia de Burnout. El presente estudio pretende determinar la relación entre el liderazgo pedagógico y la prevalencia de Síndrome de Burnout en docentes de establecimientos de educación secundaria en Chile. En caso de existir evidencia que permita establecer una relación, se explorará mediante un modelo de regresiones, considerando características de la muestra y variables intervinientes.

Método

Diseño

La investigación es cuantitativa, con un diseño transversal de tipo correlacional no causal. Utiliza el modelo de regresiones multivariado con acercamiento paso a paso (*stepwise*) de variables independientes controlando una variable dependiente, prevalencia del Síndrome de burnout.

Muestra y levantamiento de datos

Se utilizaron secundariamente los datos del estudio “Descripción del Liderazgo Escolar en Educación Secundaria en Chile” realizado por el Centro de desarrollo de Liderazgo Escolar “Líderes Educativos”, CIAE, en 2018. El objetivo de dicho estudio fue identificar y caracterizar las prácticas de liderazgo pedagógico de establecimientos en la educación secundaria de Chile. Los datos recogidos incluían variables necesarias para determinar evidencia respecto a una relación entre liderazgo y Síndrome de Burnout, en una muestra representativa para el territorio nacional. Sin embargo, no presentó los análisis que se tratan en este trabajo, que puede considerarse un uso secundario válido y relevante para las posibilidades que la base de datos descrita permite.

La cobertura de dicho estudio fue aleatoria a nivel nacional y participaron 5929 docentes de 393 establecimientos de educación secundaria de Chile escogidos en forma representativa y distribuidos en todo el país.

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación transversal, de una batería de preguntas que los participantes respondieron en forma voluntaria y personal mediante un cuestionario de papel y lápiz aplicado por encuestadores enviados a las escuelas. Las preguntas abordaron liderazgo pedagógico (PIMRS), vínculo con la familia, eficacia colectiva, satisfacción laboral, stress laboral (MBI_ES) y esfuerzo de enseñanza.

Como principal variable independiente se utilizó la medición de liderazgo pedagógico (LD), evaluado mediante el instrumento PIMRS (Principal Instructional Management Rating Scale) en su versión traducida al español (Fromm et al., 2017). Este instrumento se basa en el modelo propuesto por Hallinger y Murphy (1985), que propone tres dimensiones asociadas al rol directivo y ordenadas en 10 funciones directivas. Para cada función, el PIMRS incluye 5 afirmaciones respecto a comportamientos específicos y el docente debe evaluar la frecuencia en que ocurren. Cada pregunta se evalúa mediante una escala de tipo Likert que varía de (1) casi nunca a (5) casi siempre.

Las demás variables independientes tienen una asociación teórica que se puede establecer con el estrés y el consecuente Burnout y estaban incluidas en el estudio original de la siguiente forma:

Eficacia colectiva. Fenómeno organizacional que en el ámbito educativo se refiere a la creencia y/o “percepción de los profesores de que el cuerpo docente en su conjunto puede realizar acciones necesarias para lograr efectos positivos en los alumnos” (Goddard, 2001, p.467). No es la suma de las autoeficacias, sino la eficacia del grupo como entidad.

Satisfacción laboral. Estado emocional positivo o placentero, que refleja el sentir del individuo respecto a su trabajo, se identifican en él tres componentes: cognitivo (lo que el individuo sabe de su trabajo), afectivo (sus sentimientos respecto a él) y conductual (qué hace respecto a ello) (Linares y Gutiérrez, 2010).

Esfuerzo de enseñanza. Percepción del docente respecto a sus capacidades para facilitar el aprendizaje y el logro de sus estudiantes (autoeficacia). Un rendimiento adecuado requiere de la existencia de habilidades en el docente, de su creencia en que es eficiente para utilizarlas y del juicio sobre sus capacidades para organizar y realizar acciones conducentes al nivel de desempeño deseado (Bandura, 1987).

Vínculo con la Familia. Incorporación de la familia en el proceso educativo en el marco de la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, a fin de lograr el cumplimiento de los objetivos educativos en un clima de desarrollo integral de los estudiantes (Ley 20536, párrafo 3º, 2011).

Para la variable dependiente se utilizarán los datos obtenidos con el Maslach Burnout Inventory o MBI (Maslach et al., 1997) ampliamente utilizado para medir la prevalencia del Burnout (Pinel-Martínez et al., 2019; Tabares-Díaz et al., 2020). Consta con 22 ítems valorados con una escala de Likert de siete grados. Ellos se refieren a sentimientos y pensamientos del individuo respecto a su ámbito laboral y desempeño habitual en él. Los ítems se dividen en tres subescalas según las dimensiones del síndrome: “agotamiento emocional” (9), “despersonalización” (5) y “realización personal en el trabajo” (8). La puntuación en cada dimensión se estima como baja, media o alta según los siguientes puntos de corte: los puntajes menores al percentil 33 se consideran bajo, entre percentil 33 y 66, medio y sobre el percentil 66, alto (Seisdedos, 1997). Un individuo con nivel alto en las dimensiones “cansancio emocional” y “despersonalización” acompañado de un nivel bajo en “realización personal”, se considera con prevalencia del Síndrome de Burnout (Maslach y Jackson, 1981).

La prevalencia de Síndrome de Burnout se calculó determinando los percentiles 33 y 66 de cada dimensión (Seisdedos, 1997). De acuerdo con ello, la muestra se segmentó en tres grupos: con Síndrome de Burnout (270 docentes, 4,8%) si las dimensiones cansancio emocional y

despersonalización tienen nivel alto y la dimensión despersonalización bajo; en riesgo de Síndrome de Burnout (589 docentes, 10,4%) si dos dimensiones alcanzan el nivel indicado para Síndrome de Burnout, y la tercera en nivel medio y sin Síndrome de Burnout (4807, 84,8%) en cualquier otro caso. La prevalencia obtenida para el Síndrome de Burnout de 4,8% en docentes secundarios de Chile, es coherente con las obtenidas en otras muestras chilenas que varían entre 3% y 5% indicado en Olivares y Gil-Monte, 2007 (como se citó en Darrigrande et al., 2009).

Para este estudio, se omitió el 4% de los registros originales por presentar menos del 25% de respuestas al MBI. La muestra corresponde a docentes de 393 establecimientos educacionales secundarios de Chile distribuidos en todo el país, clasificados según ubicación (rural y urbano), tipo (científico humanista y técnico profesional) y dependencia (municipal, particular pagado y particular subvencionado).

La Tabla 1 resume los datos de la muestra segmentados en sexo y edad. En la muestra no hay diferencias significativas para la variable género y la prevalencia de Burnout: 5% de los docentes varones presentan Burnout y 4,7% de las docentes mujeres, coincidiendo con distintos estudios (Bustamante, 2020; Guerra, 2020). En la muestra el rango etario con mayor porcentaje de docentes con Burnout, 29% es entre los 31 y 40 años, pero no es significativa respecto a otros rangos, coincidente con estudios que no muestran relación entre prevalencia de Burnout y edad (Guerra, 2020; Yslado et al., 2021).

Para liderazgo pedagógico se utilizó el promedio de los puntajes asignados por los docentes en cada segmento.

Tabla 1. Descripción de la Muestra. Elaboración propia.

	Sin Burnout		Riesgo de Burnout		Con Burnout		TOTAL	TOTAL
	N	LD	N	LD	N	LD	N	LD
Mujer	2628	3.83	328	3.88	145	4.07	3101	3.84
Menos de 30 años	707	3.73	88	3.91	40	3.97	835	3.76
Entre 31 y 40 años	753	3.82	109	3.76	42	3.99	904	3.82
Entre 41 y 50 años	519	3.84	77	3.93	37	4.13	633	3.87
Más de 50 años	649	3.92	54	3.98	26	4.29	729	3.94
Hombre	2032	3.83	243	3.76	119	4.31	2394	3.84
Menos de 30 años	481	3.74	81	3.65	28	3.99	590	3.74
Entre 31 y 40 años	578	3.85	79	3.68	35	4.31	692	3.85
Entre 41 y 50 años	366	3.81	37	3.91	25	4.43	428	3.85
Más de 50 años	607	3.89	46	3.97	31	4.51	684	3.92
TOTAL	4660	3.89	571	3.83	264	4.18	5495	3.84

Análisis de datos

El plan de análisis consistirá en un modelo de regresión lineal multivariada de aproximación paso a paso (*stepwise*) para estimar la influencia de estas variables en la prevalencia del Burnout (Hair et al., 1999). La regresión lineal multivariada, utiliza múltiples variables independientes o predictores que en conjunto y en forma lineal, se relacionan con otra variable denominada variable dependiente. Esta asociación estadística no es evidencia de causalidad, sino que su interpretación se puede hacer mediante el marco teórico que explicaría como en la

realidad estas variables tendrían influencia o son influenciadas.

La bondad de ajuste del modelo se evalúa según el coeficiente de determinación o R^2 que indica el porcentaje de la variación en la variable dependiente que es explicado por el modelo de regresión. Su valor oscila entre 0 y 1. Cuanto mayor sea R^2 , mejor se ajusta el modelo a los datos (Hair et al., 1999).

En el método de aproximación paso a paso, se elaboran sucesivos modelos a partir de uno inicial, al que se le incorporan cada vez nuevos predictores según cómo su integración incrementa R^2 . Si la nueva variable no tiene un peso significativo, tampoco lo será el incremento de R^2 , es decir que el modelo no mejora al incluir esa variable y, por lo tanto, no se incluye. Así el criterio de selección del mejor modelo está dado por aquel con mayor R^2 y que no mejora al agregar una nueva variable.

Resultados

El primer análisis de los resultados revela una asociación entre liderazgo pedagógico y Síndrome de Burnout, ya que el coeficiente de correlación de Pearson entre ambas variables es de $-.28$ con un nivel de significancia de $.01$, es decir correlación moderada (Cohen, 1988) y negativa, indicando que a mayor liderazgo pedagógico, el Burnout disminuye. Por lo cual proceder con un análisis multivariado es viable y de interés tanto estadístico como teórico, dada la coherencia con las teorías revisadas.

En consecuencia, se aplica el método paso a paso al total de la muestra y se determina un modelo de regresiones multivariado, donde la variable dependiente es la prevalencia del Síndrome de Burnout. El modelo inicial, modelo 0 o nulo, incluye sólo el valor de la constante, que es equivalente a la media de los datos de prevalencia de Síndrome de Burnout. El modelo 1 incorpora al modelo 0 las variables eficacia colectiva y satisfacción laboral. El 2, incorpora al modelo 1 las variables esfuerzo de enseñanza y vínculo con la familia. El 3, incorpora al modelo 2 la variable liderazgo pedagógico. Los resultados del método y los distintos modelos se ilustran en la tabla 2.

Tabla 2. Modelo Burnout y variables asociadas a estrés en ámbito educativo, muestra completa. Elaboración propia.

	Modelo 0	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3
Constante	1.54	4.89	5.11	5.11
	.01	.07	.07	.07
Eficacia Colectiva		-.41	-.38	-.38
		.02	.02	.02
Satisfacción Laboral		-.31	-.32	-.33
		.01	.01	.01
Esfuerzo Enseñanza			-.15	-.16
			.02	.02
Vínculo con la Familia			.12	.11
			.01	.01
Liderazgo				.02
				.02
R²		.31	.33	.33
F	19713.16	1245.01	670.45	539.06
Significancia	.00	.00	.00	.00

En cada modelo el estadístico F y el nivel de significancia (.00), indican que sí existe una relación lineal entre las variables independientes y la variable dependiente Síndrome de Burnout. Si bien en cada modelo las variables nuevas mejoran la capacidad de predecir el Síndrome de Burnout, el impacto de ellas en la predicción es cada vez menor ($R^2_{\text{modelo1}} = .31$; $R^2_{\text{modelo2}} = .33$; $R^2_{\text{modelo3}} = .33$).

Se observa que a medida que se incorporan más predictores, el valor de R^2 aumenta discretamente y alcanza el máximo en el modelo 2 donde da cuenta de un 33% de la variabilidad del Síndrome de Burnout. Sin embargo, entre todas las variables predictoras, el liderazgo educativo parece ser el menos relevante tanto por los coeficientes como por el cambio de R^2 .

Respecto a los coeficientes de las variables independientes, se observa una relación inversa entre Síndrome de Burnout y las variables eficacia colectiva ($\beta = -.38$), satisfacción laboral ($\beta = -.32$) y esfuerzo de enseñanza ($\beta = -.15$): a mayor presencia de estas variables la prevalencia del Síndrome de Burnout disminuye. Es decir su influencia es contraria al Síndrome de Burnout.

También la variable vínculo con la familia ($\beta = .12$) indica una relación con el Síndrome de Burnout, pero es directa: a mayor presencia aumenta la prevalencia del síndrome, aunque con una magnitud comparada mucho menor.

Los coeficientes que presentan mayor valor absoluto en todos los modelos son eficacia colectiva ($\beta_{\text{modelo1}} = -.41$; $\beta_{\text{modelo2}} = -.38$; $\beta_{\text{modelo3}} = -.38$) y satisfacción laboral ($\beta_{\text{modelo1}} = -.31$; $\beta_{\text{modelo2}} = -.32$; $\beta_{\text{modelo3}} = -.33$), lo que sugiere que estas variables son las que tienen mayor impacto en la prevalencia de Síndrome de Burnout.

La variable liderazgo pedagógico (modelo 3) cuya carga comparable es de tan solo .02 lo que en principio indica que no existiría una relación significativa entre liderazgo pedagógico y Síndrome de Burnout. Además, para el modelo 3, el R^2 se incrementa de 32,6% a 32,8% respecto al modelo 2, no justificando la inclusión de esta variable para determinar un modelo final. Se aprecia que, para esta muestra, el resto de las variables están más asociadas al Síndrome de Burnout que el liderazgo pedagógico y ellas determinan mejor la varianza del modelo obtenido.

Discusión

El modelo obtenido mediante regresión multivariada determinó que en la prevalencia del Síndrome de Burnout el liderazgo pedagógico no es un predictor relevante. Si el liderazgo pedagógico parece no tener influencia, es factible cuestionar que un buen liderazgo sea un elemento protector del estrés. El liderazgo orientado a las personas, que teóricamente fortalece la satisfacción laboral y autoeficacia no sería eficaz en la entrega de mecanismos de protección frente al estrés laboral. En este aspecto, las acciones de los directivos orientadas a incluir el sentir y pensar de los docentes respecto a los objetivos de la organización o considerar sus necesidades y valores en los lineamientos de su administración, no contribuirían a evitar el estrés de los docentes.

Sin embargo, la teoría motivacional de Herzberg sostiene que la motivación en las organizaciones laborales se deriva de dos conjuntos de factores independientes y específicos: los higiénicos y los motivacionales. Los primeros asociados a necesidades básicas tales como sueldo, estabilidad laboral, relaciones interpersonales entre otros, no originan satisfacción; a

lo sumo su ausencia puede generar insatisfacción, pero también generan condiciones de estrés. Los motivacionales, asociados a sentimientos de crecimiento y autorrealización en el trabajo originan satisfacción y su ausencia no crea insatisfacción. En otras palabras, satisfacción e insatisfacción laboral son dimensiones distintas e independientes (Parra et al., 2018) y como tal pueden presentarse en forma simultánea, lo que teóricamente significa que pueden existir docentes con un alto grado de satisfacción laboral y al mismo tiempo, padeciendo un alto nivel de estrés producto de factores higiénicos mal logrados.

Un buen líder pedagógico establece un discurso que convence a los docentes que su trabajo es importante y tiene la capacidad para plantear objetivos de modo que los docentes los hagan propios, movilizándose en torno a ellos (Hulpia y Devos, 2010; Hulpia et al., 2011). Sus prácticas de liderazgo se orientan a factores motivacionales, por ejemplo, les otorga autonomía para ejercer su labor, les entrega alternativas de desarrollo y perfeccionamiento, etc. De esta forma los docentes que se sienten altamente motivados establecen un compromiso con los objetivos transmitidos por el líder. Esta motivación les impulsa a hacer lo necesario para alcanzar los objetivos, aun cuando su labor se desarrolle en condiciones higiénicas insatisfactorias o estresantes (salas en mal estado, sueldos impagos, exceso de carga laboral, etc.). Tal situación demanda de los docentes un alto gasto de energía, pues hace que se sientan sobre exigidos o con sobrecarga de trabajo, sin apoyo de la organización, inestables laboralmente, entre otras. Si el compromiso que generan los líderes impide pérdidas o rotación de personal, los docentes mantendrán este estado en el tiempo haciéndolos vulnerables al Síndrome de Burnout (Makhdoom et al., 2019; Nerstad et al., 2019). Docentes con buenos líderes, pero en condiciones estresantes, se mantienen en su lugar de trabajo, por el compromiso y los factores motivaciones gestionados por un buen líder, pero disminuyen su energía, su autovaloración y desencadenan en un estado emocional negativo. En resumen, se presenta la posibilidad de que un docente, producto de un buen liderazgo, esté altamente motivado y al mismo tiempo, a causa de condiciones laborales adversas, presente Síndrome de Burnout.

A partir de ello, se sugiere investigar la influencia del liderazgo pedagógico bajo contextos de prevalencia de Burnout. De igual forma, investigar el nivel de estrés de los directores que ejercen su liderazgo en contextos con factores higiénicos inapropiados y sus estrategias de afrontamiento.

Referencias bibliográficas

- Bada, O., Salas, R., Castillo, E., Arroyo, E. y Carbonell, C. (2020). Estrés laboral y clima organizacional en docentes peruanos. *MediSur*, 18(6), 1138-1144.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000601138&lng=es&tln
- Bakker, A. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274-284.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.274>

- Bakker, A., (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269. <https://doi.org/10.1177%2F0963721411414534>
- Bandura, A. (1987). Autoeficacia. En A. Bandura, *Pensamiento y Acción: Fundamentos Sociales* (pp. 415-478). Martínez Roca.
- Bermejo Toro, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (368), 18-23. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.003>
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación Educativa*, (13), 8-25. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/91462/00820113013645.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolívar, A., López-Yañez, J., y Murillo, F. (2016). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>
- Bono, J., y Judge, T. (2017). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5). <https://doi.org/10.5465/30040649>
- Bustamante, A. (2020). *De la libertad al estrés. Un estudio sobre Burnout y el género*. [tesis de Grado, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <http://hdl.handle.net/10234/191948>
- Carlotto, M. y Cámara, S. (2017). Riesgos psicosociales asociados con el síndrome de burnout en profesores universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cuadra, A., y Veloso, C. (2010). Grado de supervisión como variable moderadora entre liderazgo y satisfacción, motivación y clima organizacional. *Revista Chilena de Ingeniería*, 18(1). 15-25. https://www.ingeniare.cl/index.php?option=com_ingeniare&view=va&aid=176&vid=67&lang=es
- Cubas, E. (2021). Práctica docente y liderazgo pedagógico. *Journal of Latin American Science*, 5(2), 411-438. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.86>
- Darrigrande Osorio, J., Olivares Faúndez, V., Aguilar, J., Marileo, C., Mansilla, N. y Méndez, J. (2009). El síndrome de quemarse en el trabajo (SQT) en profesores de colegios privados y técnicos de Santiago de Chile. *Revista de Psicología da IMED*, 1(2), 243-252. <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v1n2p243-252>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. (2001). The job demands- resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Fromm, G., Hallinger, P., Volante, P. y Wang, W. (2017). Validating a Spanish version of the PIMRS: Application in national and cross-national research on instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 419-444. <https://doi.org/10.1177/1741143215617948>

- Goddard, R. (2001). Collective Efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Gonçalves, A., Fontes, L., Simões, C. & Gomes, A. (2019). Stress and burnout in health professionals. En P. Arezes et al. (Eds.), *Occupational and environmental safety and health* (pp. 563-571). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14730-3_60
- Guerra, R. (2020). *Las variables sociodemográficas docentes y su relación con la prevalencia del Burnout: estudio de las variables sociodemográficas y el Burnout en una muestra de docentes de Galicia*. [tesis de Magíster, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio O2. <http://hdl.handle.net/10609/124226>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*, (5a ed.) Prentice Hall Iberia. <https://pdfcoffee.com/analisis-multivariante-joseph-f-hair-jr-5edpdf-2-pdf-free.html>
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985) Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hakanen, J., Bakker, A. y Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959) *The motivation to work* (2a ed.) John Wiley.
- Hulpia, H. y Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565-575. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.08.006>
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728-771. <https://doi.org/10.1177/0013161X11402065>
- Linares Olivas, O., y Gutiérrez Martínez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana De Investigación En Psicología*, 2(1), 31-36. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/112/25>
- Llorca-Pellicer, M., Soto-Rubio, A. y Gil-Monte, P. (2021). Development of Burnout Syndrome in Non-university Teachers: Influence of Demand and Resource Variables. *Frontiers in Psychology*, 12(644025). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.644025/full#:~:text=https%3A//doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>
- Makhdoom, I., Atta, M., & Malik, N. (2019). Counterproductive Work Behaviors as an Outcome of Job Burnout among High School Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 79-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1229449>
- Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

- Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M. (1997). Maslach burnout inventory: third edition. En C. Zalaquett & R. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191-218). Scarecrow Education.
- Medina Alvarado, I. (2020). El liderazgo pedagógico y su contribución en la gestión educativa. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, (Enero 2020). <https://www.eumed.net/rev/caribe/2020/01/liderazgo-pedagogico.html> // <hdl.handle.net/20.500.11763/caribe2001liderazgo-pedagogico>
- Mena, A., Erazo, P., Salazar, E. y Botero, J. (2020). Relaciones entre liderazgo y el síndrome de Burnout. Un análisis bibliométrico. *Revista Espacios*, 41(38), 162-181. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n38/20413816.html>
- Muijs, D., y Harris, A. (2003). Teacher Leadership-Improvement through Empowerment? An overview of the literature. *Educational Management y Administration*, 31(4), 437-448. <http://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Murillo, F., Martínez Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2016). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4715>
- Nerstad, C., Wong, S. y Richardsen, A. (2019). Can engagement go awry and lead to Burnout? The moderating role of the perceived motivational climate. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(11), 1-21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16111979>
- Parra Robledo, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74(1), 119-132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>
- Parra Penagos, C., Bayona Albarracín, J. y Salamanca Gómez, T. (2018). Vigencia conceptual de los factores de la motivación: una perspectiva desde la teoría bifactorial propuesta por Herzberg. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, XIV(27), 25-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=409658132008>
- Peiró, J. y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77829109>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. y Carrión, J. (2019) Investigación sobre el burnout en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6867414>
- Roslan, N., Ho, J., Ng, S. y Sambasivan, M. (2015). Job Demands y Job Resources: Predicting Burnout and Work Engagement among Teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research IPEDR*, 84(16), 138-147. <http://www.ipedr.com/vol84/017-E00026.pdf>
- Salanova Soria, M. y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 59-67. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1539.pdf>
- Sartini, Adaro, E. (2020). *El compromiso en captadores face to face de la ONG Médicos sin Fronteras*. [tesis de Magíster, Universitat Oberta de Catalunya]. Repositorio O2. <http://hdl.handle.net/10609/122106>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. TEA.

- Simbron Espejo, S. y Sanabria-Boudri, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *CIENCIAMATRIA*, 6(1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>
- Tabares-Díaz, Y., Martínez-Daza, V., y Matabanchoy-Tulcán, S. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad Y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Upenieks, V. (2003). The interrelationship between organizational characteristics of magnet hospitals, nursing leadership, and nursing job satisfaction. *The Health Care Manager*, 22(2). 83-98. <https://doi.org/10.1097/00126450-200304000-00002>
- Véliz Burgos, A., Dörner, A., Soto Salcedo, A., & Arriagada Arriagada, A. (2018). Bienestar psicológico y burnout en profesionales de atención primaria de salud en la región de Los Lagos, Chile. *Acta Universitaria*, 28 (3), 56-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41657040009>
- Yslado, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M. y Arquero, J. (2021). Clima laboral y Burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>

DISEÑO Y VALIDACIÓN PILOTO DE UNA RÚBRICA DE RETROALIMENTACIÓN INSTRUCCIONAL

PILOT DESIGN AND VALIDATION OF A RUBRIC OF INSTRUCTIONAL FEEDBACK

Christian Lazcano¹, Paulo Volante², Claudia Llorente³

Resumen: La retroalimentación se ha convertido en una práctica habitual en procesos de mejora docente, sobre todo en el contexto de la observación de aula. Sin embargo, se han identificado escasas herramientas que permitan conocer la calidad del feedback entregado a profesores. Por ello, el presente artículo presenta el proceso de diseño y validación piloto de un instrumento para evaluar y apoyar el desarrollo de habilidades de retroalimentación docente con foco instruccional. El diseño metodológico contempló el análisis de la literatura, la validación de contenidos con académicos y líderes escolares, y el análisis de confiabilidad con evaluadores independientes. Los principales resultados validan el instrumento tanto en contenido como en usabilidad, poniendo énfasis en la necesidad de centrar el foco de la retroalimentación en el estudiante, en el desempeño docente y el contenido curricular de la clase. Por otra parte, el testeo piloto de confiabilidad del instrumento mostró resultados concordantes entre evaluadores, medido a través del índice Kappa. Las principales conclusiones apuntan a la pertinencia de la herramienta, especialmente en procesos de desarrollo profesional de líderes escolares, sobre todo por su énfasis en el carácter pedagógico de la retroalimentación.

Palabras clave: gestión, liderazgo, liderazgo instruccional, retroalimentación, validez

Abstract: Feedback has become a common practice in teacher improvement processes, especially in the context of classroom observation. However, few tools have been identified that allow to know the quality of the feedback given to teachers. Therefore, this article presents the process of design and pilot validation of an instrument to evaluate and support the development of teacher feedback skills with an instructional focus. The methodological design involved literature review, content validation with academics and school leaders, and reliability analysis with independent evaluators. The main results validate the instrument both in terms of content and usability, emphasising the need to focus the feedback on the student, on teacher performance and on the curricular content of the lesson. On the other hand, the pilot reliability assessment of the instrument showed concordant results among evaluators, measured through the Kappa index. The main conclusions point to the relevance of the tool, especially in professional development processes of school leaders, due to its emphasis on the pedagogical dimension of feedback.

Key Words: *management, leadership, instructional leadership, feedback, validity*

Recibido: 18.04.2021 / Aceptado: 12.05.2022

¹ Magíster en Educación, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, email: clazcano@uc.cl

² Doctor en Psicología, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, email: pvolante@uc.cl

³ Psicóloga, Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, email: celloren@uc.cl

Introducción

En el marco de su rol directivo, cada vez se exige más a los líderes escolares abordar tareas de orden pedagógico por sobre aquellas puramente de gestión. Prácticas como monitorear el currículum, entregar acompañamiento a profesores y fortalecer el desarrollo profesional docente, han sido relevadas por la investigación como parte esencial del trabajo directivo, debido a sus efectos positivos a nivel de sala de clases y más específicamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. En esta misma línea, las prácticas de liderazgo con foco instruccional han comenzado ser consideradas como una tarea esencial dentro de los cargos directivos, tal como se desprende de su inclusión en guías de buenas prácticas y en estándares, tanto internacionales (NPBEA, 2015) como en el contexto local de Chile, en documentos como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Ministerio de Educación de Chile, 2014).

Una de las prácticas, que ha comenzado a instalarse como parte de este énfasis pedagógico en el cargo directivo, es la observación y retroalimentación de clases. Por ejemplo, de acuerdo con los resultados de la encuesta Teaching and Learning International Survey 2018 (TALIS), 75,8% de los profesores en países OECD reporta haber recibido *feedback* de parte de su director o de algún miembro de su equipo directivo en los 12 meses previos a la consulta (OECD, 2020). En Chile, esta cifra es aún más alta, ascendiendo a un 81,6%. En paralelo, en esta misma encuesta un 68,4% de los directores de Chile declaró entregar retroalimentación a sus docentes en base a las observaciones de clases de forma “frecuente” o “muy frecuente”, una cifra también mayor a la del promedio de la OECD. Sin embargo, pese a los esfuerzos y el tiempo dedicados a implementar esta tarea, actualmente es poca la información disponible sobre cuál es el tipo de retroalimentación que realizan directores, directivos y líderes escolares a sus docentes, en términos de su estructura, características y contenido. Por ejemplo, en Chile, el estudio conducido por Quiroga y Aravena (2021) observó que la retroalimentación de directores es efectiva en mostrar el tipo de conductas a mejorar, pero no es capaz de garantizar espacios de reflexión para el docente que la recibe. Si bien este estudio representa un avance en la comprensión del tipo de *feedback* entregado por directivos a docentes, el desafío sigue estando en poder ampliar las muestras de análisis, así como en conocer más sobre el entrenamiento que los líderes escolares reciben en el área.

En este contexto, se hace relevante contar con instrumentos que permitan conocer cuáles son las habilidades de retroalimentación que poseen directores, directivos y líderes escolares, y que, a su vez, apoyen y orienten el desarrollo de las mismas. Esto, entendiendo que la retroalimentación es una práctica frecuente en el marco de la observación de aula, y que ha sido definida como necesaria dentro de los procesos de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, el propósito del presente artículo es el de presentar el proceso de diseño y validación piloto de una herramienta (rúbrica) para la evaluación y desarrollo de competencias de retroalimentación con foco instruccional a docentes. El instrumento fue construido en base a antecedentes conceptuales sobre retroalimentación a profesores, para luego ser sometido a distintas etapas de validación.

La relevancia del estudio radica en la necesidad de contar con una herramienta que oriente la retroalimentación a docentes en el contexto de procesos de observación de aula. Esto, entendiendo que la retroalimentación puede movilizar la mejora pedagógica y el aprendizaje

profesional. De esta forma, se propone un instrumento diseñado con un alto nivel de precisión metodológica y conceptual, que puede ser utilizado en contextos de formación de líderes escolares.

Objetivo

El propósito del artículo es mostrar el proceso piloto de diseño y validación de una rúbrica para la evaluación de competencias de retroalimentación, con el fin de ser utilizada en procesos de observación y retroalimentación de profesores. En específico, el objetivo del instrumento es orientar la retroalimentación ejercida por líderes escolares a sus docentes, tomando como referencia el marco conceptual del liderazgo instruccional. Se espera que la rúbrica pueda ser utilizada en el contexto de procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y de formación de directivos que proveen retroalimentación a docentes.

Para lograr los objetivos, en primer lugar se presenta una revisión de antecedentes clave sobre retroalimentación, particularmente cuando esta se enmarca en procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, se identificarán las dimensiones que dan forma al instrumento. A continuación, se presentará un proceso de validación de contenido realizado por medio de consultas a líderes y docentes escolares y a un grupo de expertos, para, finalmente, testear la confiabilidad del instrumento mediante la concordancia entre evaluadores (Kappa de Cohen).

Antecedentes

Liderazgo Escolar e Instruccional

Una de las prioridades centrales del estudio del liderazgo escolar, y en particular, del liderazgo instruccional, ha sido la de describir las prácticas que logran influir positivamente sobre la enseñanza de los docentes y sobre los logros de aprendizaje de sus estudiantes (Volante, 2010; Pérez-García et al, 2018). Si bien el enfoque del liderazgo instruccional (*instructional leadership* en la literatura anglosajona) comparte características con otros modelos de liderazgo, se distingue por su énfasis a pedagógico, orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje que ocurre dentro del aula, como también alineando y motivando a los profesores y a otros miembros de la organización escolar (Hallinger y Heck, 2002; Hallinger y Murphy, 1985; Robinson et al, 2008).

En concreto, los denominados “líderes instruccionales” realizan acciones como coordinar y monitorear el currículum y la enseñanza, promover el aprendizaje profesional de los profesores, monitorear el progreso de los estudiantes y establecer un clima adecuado para la enseñanza, entre otras prácticas (Robinson et al., 2008). Lo anterior es concordante con lo planteado en el modelo de liderazgo distribuido y su énfasis en ampliar redes de influencia para el logro de objetivos académicos compartidos (Harris, 2009); y con la idea de que más que prácticas aisladas de liderazgo, éstas funcionan como prácticas que estimulan la acción de otros (Leithwood y Riehl, 2005).

Retroalimentación Para El Mejoramiento Escolar

La retroalimentación puede ser definida como la información entregada por un agente (profesor, director, formador) en relación al desempeño o al entendimiento de otra persona, con el propósito de movilizar cambios (Hattie y Temperley, 2007). En otras palabras, es un proceso interpersonal que puede ocurrir en distintos niveles dentro de las escuelas (por ejemplo entre docentes, de profesores a sus estudiantes, de líderes a docentes) y que tiene como propósito primordial lograr transformaciones en aspectos previamente definidos.

La retroalimentación como herramienta de mejoramiento escolar ha sido reconocida por la investigación como un componente central para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Temperley, 2007, Darling-Hammond, 2013). Ya sea de profesores a líderes, de líderes a profesores o de estudiantes a profesores, la retroalimentación se presenta como uno de los cinco factores que más influyen en el logro de los estudiantes (Hattie, 1999).

Se ha reportado que los directores más efectivos son hábiles proporcionando a sus profesores una retroalimentación centrada en la mejora de la enseñanza (Stronge, 2006; U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004). La retroalimentación ayuda a los docentes a tomar conciencia sobre sus prácticas que no cumplen con estándares predefinidos, lo que les permite iniciar acciones correctivas (Ivancevich y MacMahon, 1982), cerrando la brecha entre el nivel actual de desempeño y el esperado (Hattie y Temperley, 2007). Además, tiene implicancias concretas en el desarrollo de prácticas docentes. Por ejemplo, Lizasoain, Tourón y Sobrino (2015), utilizando datos del cuestionario docente Talis 2013, reportaron una mayor prevalencia de prácticas innovadoras centradas en el estudiante como agente de aprendizaje en profesores que recibían una mayor cantidad y calidad en su retroalimentación. Por su parte, Tuytens y Devos (2011) reportan un mayor involucramiento de los docentes en actividades de desarrollo profesional luego de recibir retroalimentación de parte de sus líderes escolares.

Retroalimentación Formativa y Auto-retroalimentación

La literatura enfatiza que la retroalimentación, utilizada como herramienta de mejora, debe poseer un carácter formativo y constructivo (Ovando, 2005). El propósito de la retroalimentación es mejorar el desempeño y promover aprendizajes, por lo que la retroalimentación formativa buscaría modificar el pensamiento o comportamiento del profesional involucrado con- el propósito de mejorar su práctica de enseñanza (Shute, 2008). La retroalimentación formativa se entiende como la entrega, en forma útil y a tiempo, de información relevante sobre el desempeño (Pajak, 2001; Goldring, et al, 2013), utilizando un sentido de formación y desarrollo constante, y por lo tanto, minimizando el carácter evaluativo.

La perspectiva constructiva de la retroalimentación plantea el uso de información relevante referente al desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información ayuda a introducir modificaciones, corregir errores o involucrarse en el desarrollo profesional que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ovando, 2005).

Por otro lado, las prácticas de retroalimentación por sí mismas no conducen a una mejora duradera en las prácticas docentes. Estas mejoras se darán solo cuando el individuo se auto-

dirija, gestione, monitoree y busque la auto-modificación (Glickman, 2002), lo que implica que la calidad de la retroalimentación debe tener tanto un carácter formativo como auto-reflexivo para los profesores. Hallazgos como los de Ivancevich y McMahon (1982) en los ochenta ya daban cuenta de la importancia de la auto-retroalimentación por sobre incluso la retroalimentación externa, siendo la satisfacción intrínseca y compromiso con el trabajo superior a la retroalimentación externa. Adicionalmente, es sabido que si los profesores no encuentran sentido y utilidad a la retroalimentación que se les está dando, las prácticas que se intenten instalar no producirán cambios duraderos (Kinicki et al., 2004). Esta visión sin duda viene a complementar la idea de que la retroalimentación es relevante cuando el sujeto es capaz de tomar conciencia de su propia necesidad de cambio. Con esto, la retroalimentación debe ser vista como un proceso continuo y que transforma al líder en un coach que utiliza la retroalimentación como una de sus herramientas de mejora, incluso siendo capaz de mejorar su desarrollo como directivo influyendo en las prácticas instruccionales de los profesores y mejorando la confianza con los docentes (Goff et al., 2014).

Habilidades de Retroalimentación

La literatura sobre la retroalimentación para la mejora de la enseñanza ha descrito diversas buenas prácticas. Es recomendable que el proceso comience reforzando positivamente al docente, es decir, entregándole información sobre cuáles fueron sus prácticas exitosas (Blase y Blase, 2004; Danielson y McGreal, 2000). Sin embargo, también se sugiere evitar que los profesores solo reciban comentarios positivos, ya que el foco de la retroalimentación debe ser constructivo, esperando movilizar la mejora (Thurlings et al., 2013). De otro modo, si la retroalimentación es percibida como negativa, existe el riesgo que el evaluado tienda a protegerse, perdiendo el sentido instruccional del proceso (Kanfer y Ackerman, 1989).

Por otra parte, es importante que la retroalimentación sea descriptiva, específica y basada en información observable, proporcionando al docente evidencias que sustenten lo que se va a discutir y a la vez evitando emitir juicios de opinión (Blase y Blase, 2004; Danielson y McGreal, 2000; Feeney, 2007). Es recomendable que quien retroalimenta se centre en uno o dos focos (Marshall, 2005), como una forma de hacer abordable el contenido.

Cuando la retroalimentación se produce en el contexto de procesos de observación de salas de clases, se sugiere que el tema a abordar sea lo que se conoce como el “triángulo instruccional” (Cohen et al., 2003; Müller et al., 2014), es decir, la actividad de los estudiantes, el desempeño del profesor y el contenido curricular de la clase, y las interacciones entre estos elementos. Si por algún motivo, quien retroalimenta decide utilizar elementos externos a la clase para argumentar puntos específicos, debe disponer de evidencia para informar a los profesores (Lochmiller, 2016).

Por lo tanto, al momento de realizar retroalimentación es clave reportar al profesor cuáles son sus tareas y áreas a desarrollar que tendrían más impacto en el aprendizaje de los estudiantes (U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004; Ovando, 2005). Esto promoverá procesos de aprendizaje y planificación que conducen a cambios en el docente (Khachatryan, 2015).

Los profesores perciben que los evaluadores con demasiado conocimiento en sus propias áreas de contenido tienden a imponer sus percepciones sobre lo que significa una enseñanza

efectiva (Lochmiller, 2015). Por ello, es relevante dejar de lado los juicios y sustentar los comentarios en evidencia de la clase (Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005), dejando de lado las expectativas propias sobre lo que representa una buena experiencia de enseñanza.

El desarrollo de un diálogo profesional de alto nivel, en el marco de la retroalimentación, ayuda a crear un lenguaje común sobre la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Kersten y Israel, 2005). Además, contribuye al uso de información que permita corregir y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ovando, 2005). Finalmente, se espera que quien retroalimenta genere espacios para promover la reflexión del docente sobre su propio aprendizaje (Danielson y McGreal, 2000; Feeney, 2007). Se ha estudiado que la retroalimentación conduce a la mejora una vez que el individuo se auto-dirige, auto-gestiona, auto-monitorea y auto-modifica (Glickman, 2002). Se sugiere que la puesta en marcha de procesos de auto-mejora, tenga una mirada a largo plazo, que establezca un plan de acción con metas orientadas a la mejora (Hattie, 1999).

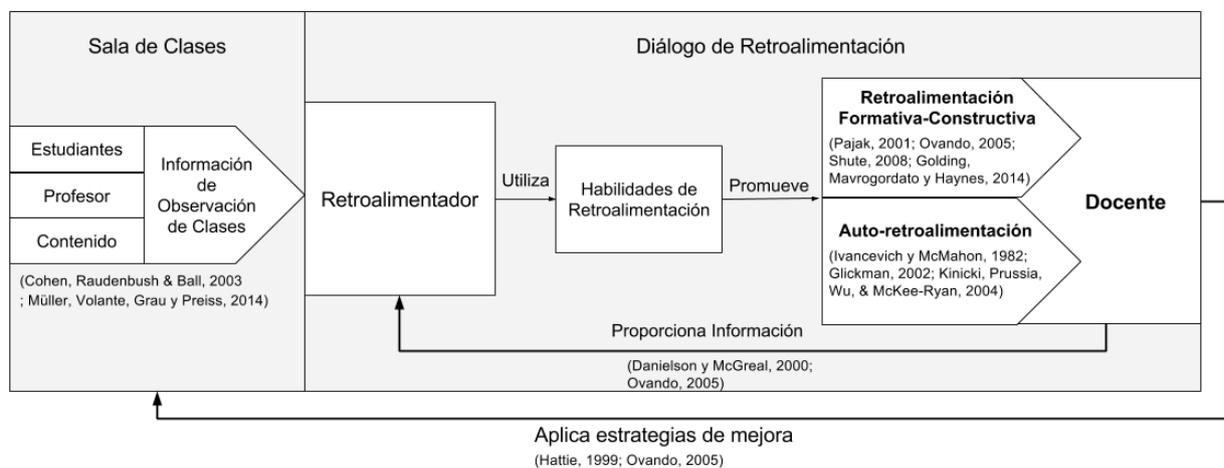
Metodología

A continuación, se expone la estrategia metodológica utilizada durante el proceso de diseño y validación piloto de la rúbrica de retroalimentación. Para ello, se describen los procedimientos de selección de dimensiones e ítems, validez de contenido y confiabilidad.

Definición de Dimensiones de Retroalimentación.

Tomando en consideración la evidencia sobre buenas prácticas de retroalimentación, se identificó un set de dimensiones relevantes para llevar a cabo un proceso efectivo. Un líder educativo que busca influir en la mejora del desempeño de otros profesionales tendrá en consideración que requiere habilidades para poder llevar a cabo este proceso de diálogo e influencia con otros docentes.

Figura 1. Modelo de retroalimentación instruccional. Elaboración propia.



Las dimensiones fueron discutidas y validadas por el equipo de investigación, siguiendo la teoría de acción que se observa en la Figura 1. Esta teoría de acción posee un foco instruccional y releva la interacción entre el desempeño docente, el contenido curricular y la actividad de los estudiantes. De acuerdo al modelo, mientras realiza la observación de clases, el líder escolar recoge y selecciona información relevante relacionada con el triángulo instruccional. A continuación, elabora una retroalimentación con sentido formativo-constructivo y auto-reflexivo, la que es entregada (de forma oral o escrita) al profesor observado. El docente retroalimentado, posteriormente, proporciona información al líder y, finalmente, aplica estrategias de mejora que potencien su enseñanza, dando inicio a un nuevo ciclo de retroalimentación.

La identificación y síntesis de dimensiones de retroalimentación efectivas fue un primer paso en la construcción del instrumento. Estas dimensiones se configuraron a través del agrupamiento de prácticas de retroalimentación relevantes en la literatura. En cada dimensión se anidaron diferentes prácticas, las que fueron operacionalizadas en ítems.

El instrumento originalmente diseñado constó de 10 ítems distribuidos en 6 dimensiones, cada una representativa de una habilidad detectada en la literatura sobre retroalimentación. En cuanto a la escala de medición, se utilizan 4 niveles (del 1 al 4): 1: “Insatisfactorio”, 2: “Básico”, 3: “Suficiente” y 4: “Sobresaliente”.

Validación de Contenido con Expertos Profesionales.

La primera versión del instrumento fue sometida a una validación de contenido con docentes y líderes educativos en ejercicio en el sistema escolar chileno, todos ellos con experiencia en proporcionar y recibir retroalimentación en procesos de observación de clases en sus escuelas. El grupo estuvo conformado por 39 personas, 28 mujeres y 11 hombres. Un 60% eran directivos al momento de ser consultados y un 40%, docentes con experiencia previa en cargos de liderazgo. Un 35% pertenecía a colegios de tipo municipal (es decir, pertenecientes al sistema público), 40% a colegios subvencionados (de financiamiento mixto) y un 15% a colegios particulares. En total, los 39 líderes educativos promediaban 12 años de experiencia de trabajo en colegios.

A cada participante del grupo se le entregó una copia en papel de la rúbrica, para que la revisaran con detalle, y se les hizo una serie de preguntas de forma escrita destinadas a evaluar la calidad del instrumento. Estas estaban encabezadas por la pregunta: “¿Se trata de una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación de la actividad de enseñanza?”. Las respuestas fueron codificadas, realizándose un análisis según su frecuencia. Esto permitió determinar qué dimensiones e ítems fueron considerados como más pertinentes al momento de evaluar la calidad de la retroalimentación y cuáles presentaban problemas y, en general, qué percepción tuvieron del instrumento. Esta fase ayudó a realizar ajustes al instrumento antes de enfrentarlo a un juicio de expertos.

Validación de Contenidos con Juicio de Expertos Académicos.

El siguiente paso fue realizar una consulta a expertos en el área del liderazgo escolar y la observación y retroalimentación de clases, con el propósito de evaluar la pertinencia del

contenido de las dimensiones e ítems del instrumento, además de la coherencia y calidad de estos. Esta validación contó con la participación de tres académicos de la Facultad de Educación de una universidad chilena (dos mujeres y un hombre), quienes se desempeñaban como docentes en un programa de formación directiva con énfasis en liderazgo para la mejora pedagógica y un profesional participante del programa, con amplia experiencia en trabajo con líderes educativos.

El procedimiento se realizó de manera individual y sin contacto entre evaluadores. Los resultados fueron compilados en una ficha de validación, siguiendo una versión adaptada del modelo propuesto por Corral (2009). Esta ficha permitió calcular porcentajes de acuerdo respecto a diferentes dimensiones de evaluación (claridad de la redacción, coherencia interna, inducción a la respuesta (sesgo), lenguaje adecuado y pertinencia del ítem), y registrar observaciones cualitativas que permitieran expresar comentarios para cada ítem y pregunta cerrada. La decisión de modificar los ítems se hizo bajo el criterio de acuerdo porcentual para cada una de las preguntas cerradas, codificadas con 0 y 1 (Sí y No), sometiendo a revisión todos los ítems que presentaran menos del 75% de acuerdo, lo que es igual a decir que hay inconsistencia entre 3 de los 4 evaluadores. Por otra parte, al revisar la estructura de los ítems se tomó en consideración las observaciones cualitativas. Este proceso de validación no presentó diferencias sustantivas con el ya realizado con los expertos profesionales, por lo que se decidió utilizar la versión ajustada a partir de los comentarios de los expertos académicos como la final.

Evaluación de Confiabilidad con Evaluadores Independientes

Finalizado el proceso de validación de contenido, el instrumento modificado fue sometido a una evaluación de confiabilidad. Para ello, se solicitó a evaluadores entrenados que observaran grabaciones en video de retroalimentaciones orales realizadas por líderes escolares chilenos, y que las evaluaran utilizando la rúbrica.

En concreto, se convocó a 3 evaluadores mediante un concurso abierto y patrocinado por un proyecto de investigación (FONDEF ID14I10139: Prototipo y validación de una plataforma virtual de competencias directivas de liderazgo instruccional para contextos escolares basado en métodos de análisis de desempeño directivo). Los evaluadores tuvieron 2 sesiones de inducción al instrumento (con un total de 5 horas), durante las que se les explicaron las dimensiones e ítems de la herramienta y se les entrenó en su uso. Para ello, se les solicitó que observaran 4 retroalimentaciones videogradas, realizadas por líderes escolares de establecimientos escolares chilenos. Luego de cada video, cada evaluador debió calificar de forma independiente la calidad de la retroalimentación realizada por el líder escolar, utilizando la rúbrica. Al completar la evaluación de los primeros 4 videos, se encontraron niveles de concordancia aceptables entre los tres evaluadores. Por ello, se procedió a examinar la confiabilidad del instrumento por medio de 10 nuevos videos, que los evaluadores debieron observar y calificar de manera independiente.

El procedimiento estadístico para estimar consistencia y acuerdo entre evaluadores se hizo mediante el coeficiente Kappa (Cohen, 1960), puesto que permite establecer un ajuste de efectos dados por el azar en una proporción de la concordancia observada. Los valores

deseados debían ser de 0,7 a 1; lo que indicaría un nivel de concordancia entre evaluadores: “considerable” (0,61-0,80) y “casi perfecto” (0,81-1) (Landis y Koch, 1977; El Emam, 1999).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de los pasos descritos en la metodología, vinculados a los objetivos inicialmente formulados.

Selección Habilidades de Retroalimentación

Luego de analizar la bibliografía sobre retroalimentación, se definieron 6 grandes habilidades, presentadas en la Tabla 1. Cada una de estas habilidades (dimensiones) anidan a los ítems que dan forma al instrumento. Cada ítem describe prácticas específicas de retroalimentación.

Tabla 1: Habilidades de retroalimentación extraídas desde la literatura. Elaboración propia.

Habilidades (Dimensiones)	Referencias
H1. Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables (triángulo instruccional)	Cohen et al., 2003; Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005; Feeney, 2007; Müller et al., 2014
H2. Reforzar las buenas prácticas realizando críticas constructivas	Danielson y McGreal, 2000; Blase y Blase, 2004 y Thurlings et al., 2014
H3. Centrarse en los detalles instruccionales del profesor	U.S Department of Education Office of Innovation and Improvement, 2004, Ovando, 2005 y Khachatryan, 2015
H4. Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor	Blase y Blase, 2004; Marshall, 2005 y Lochmiller, 2016
H5. Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante	Danielson y McGreal, 2000; Kersten y Israel, 2005 y Ovando, 2005
H6. Promover la auto-reflexión dentro de la retroalimentación llegando a acuerdos de mejora con el docente	Hattie, 1999; Glickman, 2002; Ovando, 2005 y Feeney, 2007

La primera versión del instrumento estuvo constituida por 6 dimensiones, cada una representativa de una habilidad de retroalimentación. Estas, en total, anidaron 10 prácticas, representadas por un ítem cada una. Las habilidades fueron ordenadas en una secuencia lógica de inicio, desarrollo y cierre, homologando los momentos de una conversación de retroalimentación. Esta versión fue sometida a prueba en el proceso de validación de contenido con líderes del sistema escolar.

Validación de contenido con Expertos Profesionales

Una vez construida la primera versión del instrumento, fue sometido a un proceso de validación con líderes escolares y docentes. En cuanto a su calidad (Tabla 2), un 25,6% del grupo consideró que la rúbrica era un buen instrumento para evaluar retroalimentación. Un 56,4% aprobó su calidad, pero recomendó realizar modificaciones con el propósito de mejorar aspectos puntuales.

Tabla 2: Evaluación de calidad de la rúbrica. Elaboración propia.

Categoría de agrupación	Frecuencia	Porcentaje
Es una buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	10	25,6
Es una buena rúbrica para evaluar retroalimentación, aunque deben realizarse modificaciones	22	56,4
No es buena rúbrica para evaluar la retroalimentación	3	7,7
No deja claro una postura frente al instrumento	1	2,6
No contesta	3	7,7
Total	39	100

Tabla 3: Problemáticas detectadas y sugerencias – Primera versión de la rúbrica. Elaboración propia.

Propuestas de cambio	Frecuencia	Porcentaje
La descripción de los niveles es extensa	8	28,6
Faltan plazos y tiempo para los acuerdos de mejora	8	28,6
Mejorar redacción de algunos ítems	2	7,1
Cuesta leer descripciones	1	3,6
Complementar la rúbrica con una lista de cotejo	1	3,6
Falta evaluar el clima de aula	1	3,6
La habilidad 3 debería ir al inicio de la rúbrica	1	3,6
Las debilidades deberían agruparse entorno al triángulo	1	3,6

Focalizarse en el uso de evidencia	1	3,6
Aumentar indicadores con detalle en lo instruccional	1	3,6
Falta saber acerca de cómo se siente el profesor	1	3,6
Agregar mayor detalle al ítem 6	1	3,6
“Suspender las creencias” no es una frase apropiada para la	1	3,6
Total	28	100

Respecto a las problemáticas encontradas y posibles propuestas de cambio (ver Tabla 3), es posible observar que la extensión de la descripción de cada nivel de desempeño es el problema más mencionado, junto con la falta de una mención a plazos y tiempos para los acuerdos de mejora (dentro de la dimensión nº 6). Estas sugerencias buscaron simplificar la lectura del instrumento e incorporar elementos que aseguren la ejecución de acciones de mejora.

Con estos resultados, se tomó la decisión de modificar el instrumento en base a las dos propuestas de mejora más frecuentes. De esta forma, (a) se acortó la descripción de los niveles de desempeño en todos los ítems, y (b) se incorporó un ítem adicional dentro de la dimensión 6 (Promover la auto-reflexión dentro de la retroalimentación llegando a acuerdos de mejora con el docente), que recogiera el establecimiento de acuerdos de mejora en plazos acotados entre quien retroalimenta y quien recibe la retroalimentación. El nuevo ítem (11) se definió como: “Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados”.

La nueva versión de la rúbrica siguió componiéndose por 6 habilidades, pero ahora con 11 ítems en total, uno más que la versión presentada a los líderes escolares. La nueva estructura de la rúbrica es mostrada en la Tabla 4.

Tabla 4: Habilidades de retroalimentación e ítems de la rúbrica. Elaboración propia

Etapa de retroalimentación	Habilidad	Ítem
Inicio	H1: Enfocar la conversación en torno a puntos específicos y observables	1. Captura la atención y confianza del docente a través de un trato respetuoso como parte de la preparación de proceso de retroalimentación
		2. Se asegura de explicitar el objetivo de la conversación en función de analizar la situación de enseñanza, aprendizaje de los estudiantes y propuesta de mejora
		3. Se establece una conversación que gira en torno a los elementos específicos y observables de la clase

	H2: Reforzar las buenas prácticas y proponer críticas constructivas	4. Comunica tempranamente y de forma ordenada las fortalezas y debilidades observadas en la clase
		5. Las fortalezas que se plantean en la retroalimentación son centrales a los núcleos pedagógicos del triángulo instruccional
		6. Las debilidades son comunicadas como críticas constructivas, con un claro énfasis en el desarrollo docente
Desarrollo	H3: Centrarse en los detalles instruccionales del profesor	7. El foco de la retroalimentación se centra en dialogar sobre las prácticas instruccionales del profesor en el aula
	H4: Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor	8. El retroalimentador suspende sus creencias de lo que representa una buena clase mientras dialoga con el docente
	H5: Dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante sobre su enseñanza	9. El diálogo durante la retroalimentación es promovido por el retroalimentador con preguntas para que el docente entregue información relevante de la clase y sus prácticas
Cierre	H6: Promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el docente	10. El retroalimentador promueve instancias para que el docente elabore su propio plan de mejora guiando el proceso de auto-retroalimentación
		11. Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados

Validación de Contenido con Expertos Académicos.

El proceso de validación con expertos académicos mostró que un 100% de ellos consideró que el instrumento era aplicable (aunque atendiendo a algunos comentarios). La tabla 5 permite apreciar mayor detalle, mostrando los porcentajes de acuerdo obtenidos en cada dimensión de la ficha de validación (Claridad en la redacción, Coherencia interna, Inducción a la respuesta, Lenguaje adecuado, Mide lo que pretende). Al ser cuatro los evaluadores expertos, cada cuartil representa un individuo. Se aprecia que el ítem 11 (“Se fija un plan de trabajo conducente a mejorar las prácticas docentes de aula en plazos definidos y consensuados”), agregado tras el proceso la validación con líderes escolares, logra total porcentaje de acuerdo en todas las dimensiones salvo la de redacción. Pese a eso, se levanta como un ítem robusto.

Tabla 5: Porcentaje de acuerdo de la ficha de validación. Elaboración propia

Indicador	Claridad en la redacción	Coherencia interna	Inducción a la respuesta (Sesgo)	Lenguaje adecuado	Mide lo que pretende
Ítem 1	100%	100%	25%	100%	75%
Ítem 2	75%	50%	25%	100%	100%
Ítem 3	75%	50%	0%	100%	25%
Ítem 4	100%	25%	0%*	67%*	75%
Ítem 5	100%	100%	0%	100%	75%
Ítem 6	100%	25%	0%	100%	25%
Ítem 7	100%	75%	0%*	100%	75%
Ítem 8	50%	25%	0%	75%	67%*
Ítem 9	25%	75%	0%	100%	75%
Ítem 10	100%	100%	0%	100%	100%
Ítem 11	75%	100%	0%	100%	100%
Promedio rúbrica	82%	66%	5%	95%	72%
Desviación estándar	0,25%	0,32%	0,10%	0,12%	0,26%

*Contiene un valor perdido

En términos generales, las características mejor evaluadas de la rúbrica son su “Lenguaje adecuado” y su “Claridad en la redacción”, en tanto que la “Coherencia interna” y “Mide lo que pretende” presentan los promedios más bajos. En la variable “Sesgo” era esperable obtener un bajo porcentaje, lo que reflejaría un acuerdo positivo en esta categoría. Al revisar la evaluación de cada ítem de la rúbrica, se sugiere revisar todos, con excepción del 10 y el 11.

Una segunda parte de la ficha de validación entrega porcentajes de concordancia para aspectos generales del instrumento. Un 100% de los evaluadores cree que el instrumento tiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario; 50% cree que los ítems corresponden a etapas de inicio, desarrollo y cierre; 67% (contiene un valor perdido) señala que los ítems permiten cumplir el logro de los objetivos declarado en cada uno; 75% declara que la distribución es lógica y secuencial y 75% señala que el número de ítems es suficiente para recoger la información.

Con estos resultados, se procedió a realizar mejoras en los ítems que tuvieran menos de un 75% de acuerdo en alguno de los aspectos evaluados. En el caso de sesgo, los que tuvieran más de un 25%. Especial atención recibieron los ítem 3 y 6 en la categoría “Mide lo que pretende”,

los ítems 4, 6 y 8 en “Coherencia interna” y el ítem 9 en “Claridad en la redacción”, los cuales fueron reformulados de manera tanto en redacción como en contenido.

Tabla 6: Observaciones de mejora de expertos, agrupadas por categorías (ítems que requieren cambios en la categoría están marcados en negrita). Elaboración propia.

Categorías de mejora	Ítem										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mejorar la estructura de la progresión de niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Redactar en positivo niveles de	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Mejorar problemas de redacción en los niveles de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Reordenar para responder a estructura inicio, desarrollo, cierre.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos de forma a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Incorporar elementos instruccionales a algún nivel de desempeño	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11

La tabla 6 agrupa en categorías los comentarios realizados por el grupo de expertos. En cuanto a las áreas a modificar, más de la mitad de los ítems requirió cambios en los niveles de desempeño, ya sea en su forma o en cuanto a la necesidad de agregar elementos instruccionales. Prácticamente todos los ítems sufrieron algún tipo de modificación. Los ítems 8 y 1 son los que recibieron un mayor número de comentarios, lo que supuso una mayor reestructuración. De hecho, las sugerencias realizadas al ítem 8 implicaron cambiar el nombre de la habilidad, desde “Suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor” a “Realizar comentarios sobre la instrucción docente utilizando información detallada y argumentada”, y del ítem desde “El retroalimentador suspende sus creencias de lo que representa una buena clase mientras dialoga con el docente” a “El retroalimentador realiza comentarios al profesor sobre su instrucción utilizando información detallada de lo observado en clase”. Sin embargo, pese al cambio realizado al ítem y su estructura interna, el sustento teórico detrás de este no sufrió modificaciones.

En síntesis, los expertos académicos validaron el contenido, aunque sugirieron modificaciones. Dado que en su mayoría los cambios se concentraron en aspectos formales, el contenido teórico-empírico del instrumento no se vio enjuiciado.

Confiabilidad del instrumento

Como parte de la medición de confiabilidad, 3 evaluadores independientes evaluaron retroalimentaciones videograbadas. En primer lugar, se realizó una ronda de entrenamiento con 4 videos, cada uno de los cuales fue observado en 2 ocasiones. Como muestra la tabla 7, en general los niveles de concordancia fueron bajos en la primera observación de cada video. Esta situación efectivamente comienza a mejorar al segundo intento con los mismos videos iniciales, alcanzándose niveles de concordancia sobre 0.7 (significativos), lo que llevó a iniciar la evaluación formal de confiabilidad.

Tabla 7: Matriz de resultados Kappa. Elaboración propia

Etapa	Nº Videos	Nº Intentos	Evaluador 1 - Evaluador 2	Evaluador 1 - Evaluador 3	Evaluador 2 - Evaluador 3
Entrenamiento	Video 1	1	0,258	0,241	0,154
	Video 1	2	0,863**	0,738**	0,871**
	Video 2	1	-0,236	0,602**	-0,279
	Video 2	2	0,738**	0,866**	0,864**
	Video 3	1	0,298	0,402*	0,267
	Video 3	2	0,756**	0,874**	0,876**
	Video 4	1	0,5**	0,621**	0,633**
	Video 4	2	0,864**	0,864**	0,732**
Aplicación formal	Video 5	1	0,744**	1**	0,744**
	Video 6	1	0,872**	0,872**	1**
	Video 7	1	0,864**	0,861**	0,857**
	Video 8	1	1**	0,864**	0,864**
	Video 9	1	0,876**	0,758**	0,878**
	Video 10	1	0,722**	0,722**	1**
	Video 11	1	0,863**	0,855**	0,728**
	Video 12	1	0,861**	0,853**	0,707**
	Video 13	1	0,871**	0,866**	0,732**

	Video 14	1	1**	0,841**	0,841**
	Video 15	1	0,878**	0,878**	0,758**

*p < .05, **p < .01

En esta etapa de aplicación formal del instrumento, como se aprecia en la misma tabla 7, los niveles de concordancia interevaluador no bajaron de 0.7, siendo el nivel más bajo el que se registra entre los evaluadores 2 y 3 en el video 12 (Kappa=0.707). Estos resultados indican que la rúbrica obtuvo un nivel de confiabilidad aceptable luego que los evaluadores pasen por un breve período de entrenamiento.

Discusión

La literatura muestra acuerdo en la importancia de la retroalimentación en contextos escolares. En concreto, el presente artículo se sitúa en el marco de la retroalimentación con foco en la mejora pedagógica realizada a profesores, específicamente en el contexto de procesos de observación de clases. Desde la literatura y evidencia, se ha descrito que la retroalimentación que consigue promover cambios significativos en la práctica docente, es aquella que se enfoca en críticas constructivas, que dirige la conversación hacia aspectos observables y específicos relacionados con el triángulo instruccional (desempeño del profesor, actividad del estudiante y contenido de la clase), la que evita juicios no fundamentados, provee oportunidades al docente para complementar el *feedback* entregado y promueve la reflexión, movilizandolos acuerdos de mejora. Sin embargo, pocas veces los líderes escolares cuentan con oportunidades de formación específica que les permitan desarrollar sus habilidades de retroalimentación a profesores. Bajo esta perspectiva, el presente artículo presenta el proceso de creación y validación de una herramienta para evaluar y desarrollar competencias de retroalimentación de líderes escolares hacia profesores.

En este contexto, se detallan las distintas fases de la construcción del instrumento. En un primer momento, la etapa de diseño permitió compilar evidencia en torno al tema, identificando habilidades específicas de retroalimentación que, en conjunto, tienen el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de enseñanza. La revisión de los antecedentes permitió afirmar que las prácticas de retroalimentación centradas en lo formativo (Goff et. al., 2014) y lo constructivo (Ovando, 2005) representan el núcleo central del proceso de retroalimentación con foco en la mejora de prácticas pedagógicas. Las fases de validación permitieron confirmar la relevancia de las habilidades seleccionadas y, una vez introducidos cambios en la redacción de algunos ítems y en el orden en que se muestran en el instrumento, reafirmar que se trata de una herramienta relevante para el uso en el contexto del desarrollo de habilidades de retroalimentación. Más en detalle, cabe destacar que el proceso de validación de expertos permitió eliminar posibles sesgos entre evaluadores que resultarían perjudiciales para el instrumento, lo que es parte central de la idea detrás del método de agregados individuales (Corral, 2009). De esta forma, el análisis sustantivo del instrumento da cuenta que la rúbrica propuesta en este estudio cumple con los criterios de rigor de contenido, que permiten evaluar la práctica de retroalimentación, incorporando un conjunto de habilidades relevantes y específicas.

En cuanto a la confiabilidad, los resultados (coeficiente “Kappa”) muestran que los niveles de acuerdo óptimos entre evaluadores aparecen luego de recibir un entrenamiento breve y al poco tiempo de utilizar la rúbrica. Esto implica que una vez que el instrumento es conocido por los evaluadores, se trata de una herramienta confiable (en su fase piloto), lo que permitiría proyectar su uso para efectos de capacitación y formación.

Estos resultados son particularmente útiles en el contexto actual, donde se considera que la práctica pedagógica, es decir, la enseñanza y el aprendizaje, no es un proceso “privado” ni aislado de cada sala de clases. Cada vez es más frecuente que líderes y docentes se involucren en procesos de observación y retroalimentación docente, aunque en ocasiones sin recibir formación ni orientaciones específicas sobre cómo llevar a cabo estos procesos, de forma que produzcan un verdadero impacto en la práctica en el aula. La “desprivatización” de la enseñanza exige apertura, flexibilidad y disposición a la mejora a los profesores que muestran cómo realizan el ejercicio de la docencia. En respuesta, es esperable que reciban retroalimentación rigurosa, centrada en los elementos centrales de la clase, acotada y útil. Por ello, es importante que existan herramientas que sirvan como un apoyo en el desarrollo de habilidades de retroalimentación, y que permitan que esta tenga un foco definido.

El artículo posee limitaciones, en primer lugar, en términos de que solo se reporta la creación del instrumento y el proceso de validación piloto. Aún es necesario probar su uso en muestras de mayor tamaño, con el fin de validar estadísticamente sus ítems y dimensiones. Por otro lado, para efectos de la investigación solo se testeó su aplicación para evaluar retroalimentaciones simuladas. Esto en sí mismo no constituye una limitante, dado el énfasis de uso en instancias de formación de directores. Sin embargo, en una siguiente etapa, es importante conocer cómo se comporta cuando es utilizada en procesos “reales” de retroalimentación. Un próximo paso, va en la línea de evaluar si el instrumento puede promover efectos reales en la práctica de la retroalimentación, es decir, si a través de su uso es posible impulsar mejoras en la calidad del *feedback*, en cualquiera de las dimensiones que son evaluadas: enfocar la observación en torno a puntos específicos y observables, reforzar buenas prácticas y proponer críticas constructivas, centrarse en los detalles instruccionales del profesor, suspender las experiencias sin fundamento sobre la instrucción del profesor, dar oportunidad para que el profesor entregue información relevante sobre su enseñanza y promover la auto-retroalimentación en los acuerdos de mejora con el docente.

Las proyecciones de uso del instrumento se circunscriben en el marco de programas de entrenamiento específicos en habilidades de retroalimentación para la mejora pedagógica, o más generales, de desarrollo profesional para líderes escolares. También se proyecta el uso para reforzar la implementación de comunidades de práctica o comunidades de aprendizaje profesional, donde la retroalimentación sea un eje central de las posibilidades de cambio y mejora. Si bien para su óptimo uso, la aplicación del instrumento requiere de un proceso de entrenamiento, este es breve y focalizado. Este marco de uso se hace especialmente relevante en el contexto de políticas actuales, donde los procesos de observación y retroalimentación son considerados como un componente importante en los procesos de mejoramiento escolar. Para finalizar, este estudio representa un avance en el esfuerzo por producir herramientas validadas para el ejercicio de la mejora pedagógica y del liderazgo instruccional, desarrollando recursos para la investigación y para la práctica de los líderes escolares.

Referencias

- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning* (2nd ed.). Corwin Press.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational Psychology Measures*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cohen, D. K., Raudenbush, S. W., & Ball, D. L. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 119-142. <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, (33), 228-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362681>
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Association of Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- El Emam, K. (1999). Benchmarking Kappa: Interrater agreement in software process assessment. *Empirical Software Engineering*, 4(2), 113–133. <https://doi.org/10.1023/A:1009820201126>
- Feeney, E. J. (2007). Quality feedback: The essential ingredient for teacher success. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(4), 191-198. <https://doi.org/10.3200/TCHS.80.4.191-198>
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Association of Supervision and Curriculum Development.
- Goff, P., Guthrie, J. E., Goldring, E., & Bickman, L. (2014). Changing principals' leadership through feedback and coaching. *Journal of educational administration*, 52 (5), pp. 682-704. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2013-0113>
- Goldring, E., Mavrogordato, M.C. and Haynes, K.T. (2013). *Multi-source principal evaluation data: how principals approach, interpret and use teacher feedback regarding their leadership effectiveness*. [Paper]. Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco, CA, USA.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement en K. Leithwood & P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 9-40). Kluwer Academic
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 212-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Springer.
- Hattie, J. (1999). Influences on student learning, [Clase inaugural, Professor of Education], University of Auckland, Auckland, NZ.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Ivancevich, J. M., & McMahon, J. T. (1982). The effects of goal setting, external feedback, and self-generated feedback on outcome variables: A field experiment. *Academy of Management Journal*, 25(2), 359-372. <https://doi.org/10.5465/255997>
- Kanfer, R., & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/ aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 657-690. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.4.657>
- Kersten, T. A., & Israel, M. S. (2005). Teacher evaluation: principals' insights and suggestions for improvement. *Planning and Changing*, 36(1-2), 47-67 .
- Khachatryan, E. (2015). Feedback on Teaching From Observations of Teaching What Do Administrators Say and What Do Teachers Think About It?. *NASSP Bulletin*, 99(2), 164-188. <https://doi.org/10.1177/0192636515583716>
- Kinicki, A. J., Prussia, G. E., Wu, B. J., & McKee-Ryan, F. M. (2004). A covariance structure analysis of employees' response to performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1057–1069. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.1057>
- Landis J, Koch G. (1997). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1) 159-74. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? en W. Firestone & C. Riehl, *A New Agenda for Research in Educational Leadership*. Teachers College Press.
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, año LXXIII (262), 465-482. <https://www.jstor.org/stable/24711323>
- Lochmiller, C. R. (2016). Examining Administrators' Instructional Feedback to High School Math and Science Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616660>
- Marshall, K. (2005). It's time to rethink teacher supervision and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 727-735. <https://doi.org/10.1177/003172170508601004>
- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/587>
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhē*, 23(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.713>
- National Policy Board for Educational Administration, NPBEA (2015). Professional standards for educational leaders 2015. Reston, VA: Author.
- OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183. <https://doi.org/10.1007/s11092-006-9018-z>

- Pajak, E. (2001). Clinical Supervision in a Standards-Based Environment Opportunities and Challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003006>
- Pérez-García, Purificación, Bolívar, Antonio, García-Garnica, Marina, & Caracuel, Alfonso. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 171-183. <https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-1.aeel>
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2021). La fuga. Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles. *Perfiles educativos*, 43(172), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149>
- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stronge, J. H. (2006). *Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Practice*. (2nd Ed.). Corwin.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2013). Understanding feedback: A learning theory perspective. *Educational Research Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.004>
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). *The voice of the teacher: feedback as a hindrance or as an incentive?* [Conference paper] The biennial conference of the International Study Association on Teachers and Teaching. Braga, Portugal
- U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement (2004). *Innovative Pathways to School Leadership*. U.S. Department of Education.
- Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

DESARROLLO DEL LIDERAZGO INTERMEDIO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO: PRIMEROS HALLAZGOS SOBRE NECESIDADES FORMATIVAS PARA LIDERAR LOS SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

DEVELOPMENT OF INTERMEDIATE LEADERSHIP AS A STRATEGY TO IMPROVE THE EDUCATIONAL SYSTEM: FIRST FINDINGS ON TRAINING NEEDS TO LEAD THE LOCAL SERVICES OF PUBLIC EDUCATION.

Mario Uribe¹, Sergio Galdames², Jennifer Ly Obregón³

Resumen: El nivel intermedio se ha consolidado en las últimas décadas como un espacio clave para el mejoramiento escolar y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Un creciente interés investigativo se ha posicionado sobre el rol de sus líderes, sus responsabilidades y necesidades de aprendizaje. En Chile, la reciente implementación de la Ley 21.040 y la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), presenta un escenario de cambio estructural al tradicional sistema representado por la administración municipal de educación. Este estudio busca contribuir al debate sobre el rol del nivel intermedio, poniendo atención al desarrollo de capacidades y necesidades formativas de dos actores claves en los SLEPs: la dirección ejecutiva y la dirección de Apoyo Técnico Pedagógico. A través metodologías mixtas, que incluyeron revisión documental y entrevistas semiestructuradas a líderes intermedios en cinco SLEPs, hemos identificado una serie de desafíos y necesidades formativas claves para apoyar la implementación de la Nueva Educación Pública, incluyendo el lenguaje de la administración pública, la visión estratégica territorial, gestión financiera, apoyo a directivos escolares y liderazgo pedagógico.

Palabras claves: Liderazgo Intermedio, Educación Pública, Servicios Locales, Necesidades de Formación, Desarrollo de capacidades

Abstract: The intermediate level has consolidated in recent decades as a key space for school improvement and the strengthening of student learning. A growing body of knowledge has been positioned on the role of their leaders, their responsibilities and learning needs. In Chile, the recent implementation of Law 21,040 and the creation of the Local Public Education Services (SLEP), presents a scenario of structural change to the traditional municipal administration of education. This study seeks to contribute to the debate on the role of the intermediate level, paying attention to the development of skills and training needs of two key actors in SLEPs: the Executive Director and the Technical Pedagogical Support Director. Through mixed methodologies, which included a documentary review and semi-structured interviews with middle leaders in five SLEPs, we have identified a series of challenges and key training needs to support the implementation of the New Public Education, including language of public administration, the territorial strategic vision, financial management, support for school directors and instructional leadership.

¹ Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro Líderes Educativos, email: mario.uribe@puev.cl

² Doctor en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: sergio.galdames@ciae.uchile.cl

³ Dra.(c) en Ciencias de la Educación, Universidad Andrés Bello, email: jenniferobregonr@gmail.com

Keywords: Intermediate Leadership, Public Education, Local Services, Training Needs, Capacity Development

Recibido: 15.01.2022 / Aceptado: 18.04.2022

Introducción

El nivel intermedio del sistema educativo escolar se ha consolidado en las últimas décadas como un espacio clave para el mejoramiento de los centros educativos y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes (Chhuon et al., 2008; Uribe et al., 2016). Esta consolidación ha ido de la mano de un gradual, pero importante giro en sus responsabilidades, desde la administración educativa al liderazgo pedagógico, demandando a este nivel concentrar su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Meyers, 2020). La creciente importancia del nivel intermedio y el aumento de sus responsabilidades ha incentivado a la investigación a preguntarse por las características de las y los líderes del nivel (Coleman, 2021; Finch, 2013) y en sus respectivas prácticas profesionales (Dickson, 2014; Turner, 2015).

Tal como plantea Anderson (2017), si la expectativa en cuanto al rol del nivel intermedio es que demuestren influencia sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se hace necesario poner una atención especial sobre sus propias capacidades para acompañar los procesos de mejoramiento escolar. Una incipiente línea investigativa ha intentado conocer capacidades profesionales para liderar reformas educativas y cambios para la mejora desde el nivel intermedio (Arar & Avidov-Ungar, 2019; Fusarelli et al., 2002).

En Chile, el nivel intermedio adquiere una mayor importancia con la entrada en vigor de la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) donde se define un proceso de transferencia progresiva de los establecimientos educacionales dependientes de la administración de 345 municipios a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Se trata de una reforma estructural que, tanto por su escala, como por su complejidad, resulta inédita y no comparable con otras reformas educativas de este tipo en el mundo, ya que no se trata solo de un ajuste o fusión de organizaciones similares, sino que representa la creación de organismos estatales completamente nuevos en sus objetivos, estructura y funcionamiento (Anderson & Cuglievan, 2018).

Uno de los aspectos que ha justificado la reforma, es que la administración de los municipios en educación ha estado lejos de comprenderse como una gestión que se caracteriza por un liderazgo con foco en lo pedagógico y el desarrollo de capacidades en las unidades educativas (Puga, 2011). Se espera que los nuevos SLEPs emerjan como una estructura que en colaboración con las comunidades educativas sean capaces de plasmar una visión de la educación pública con sentido y pertinencia local y un sistema de apoyo que genere condiciones habilitantes para la enseñanza (Uribe et al., 2019). Considerando que la implementación de la NEP se encuentra en una etapa inicial y dado que se espera una expansión masiva durante la década, creemos que los hallazgos de este estudio son especialmente importantes para informar a la política pública sobre las necesidades de desarrollo profesional de los líderes intermedios y orientar sus planes de formación para los líderes actuales y los que vendrán. Considerando este escenario, dos preguntas guían nuestro estudio:

1. ¿Cuáles son las principales responsabilidades de la Dirección Ejecutiva y la subdirección de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP)?
2. ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo profesional de la Dirección Ejecutiva y la Subdirección de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP)?

Contexto

Durante las últimas cuatro décadas el sistema educativo chileno se ha organizado y gestionado de acuerdo con los principios y políticas orientadas al mercado, con un financiamiento sostenido en gran parte por la matrícula y asistencia estudiantil (OCDE, 2017). Desde 2008, se han aumentado los montos con fondos adicionales para el 40% de los estudiantes más pobres a través de un subsidio preferencial y, el 2016, se introdujeron nuevos fondos suplementarios para el próximo 40% de los estudiantes de familias de ingresos medios. Dado que los colegios particulares subvencionados podían solicitar a las familias un cobro adicional, se generó un sistema educativo extremadamente segregado socialmente y una disminución sistemática de la matrícula en las escuelas públicas (Valenzuela et al., 2014). El 2015 se eliminó la posibilidad que un sostenedor de un establecimiento particular con subvención estatal cobrara a las familias un monto complementario y se creó un sistema centralizado para permitir una admisión de estudiantes más equitativa en las escuelas que cuenten con financiamiento público.

A nivel macro, en Chile se evalúa y supervisa la calidad, la gestión y el cumplimiento de las políticas escolares a través de su Sistema de Aseguramiento de Calidad (Mineduc, 2011), que se caracteriza por un alto nivel de rendición de cuentas (DEP, 2018b). El año 2017, con la promulgación de la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) inicia una reforma de gran escala, donde los centros educativos dejan de depender del municipio y pasarán a ser parte de una nueva entidad, los SLEP. La NEP a través de los SLEP tiene 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 esto desde su origen los SLEPs se definen como órganos públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

El liderazgo de cada SLEP está a cargo de un equipo directivo en que destaca la dirección ejecutiva y la subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, como los responsables directos de lo estrictamente pedagógico en el servicio, labor que debe ser apoyada por los responsables de las áreas de planificación, administración y finanzas. El liderazgo que pueda desarrollar esta dupla resulta fundamental para asegurar una gestión articulada con las unidades educativas.

Al director ejecutivo se le asigna la función de dirigir, organizar, administrar y gestionar el Servicio Local, velando por la mejora continua de la calidad de la educativa; a la subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) le corresponde la función estratégica de asesorar y asistir a los establecimientos educacionales y comunidades educativas, en especial en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, la convivencia escolar y el apoyo psicosocial a sus estudiantes, de acuerdo con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es sobre estos dos roles, sus capacidades y en especial sus necesidades de desarrollo profesional donde centramos la atención en esta investigación.

*Revisión de la Literatura**Nivel intermedio y mejora de capacidades*

Desde una perspectiva sistémica, el nivel intermedio cumple el rol estratégico de articulador de la gestión local en educación y los niveles del sistema educativo en su conjunto, implementando una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema (Fullan, 2015; Hargreaves & Ainscow, 2015; Harris & Jones, 2017). En este sentido, el rol de liderazgo en el nivel intermedio del sistema educativo cumple un rol de descentralización del Estado articulando, *conectando* y dando coherencia a la política educativa macro con la política educativa local en el escenario micro donde se sitúa la escuela.

Siguiendo a Rincón-Gallardo (2018), dicha influencia se ejerce *hacia abajo* apoyando y liderando junto con las escuelas y comunidades educativas la mejora en el núcleo pedagógico; *lateralmente*, conectando desde el medio con múltiples instancias y colaborando entre pares, y finalmente, *hacia arriba*, coordinándose con distintas instancias del nivel central que diseñan y generan orientaciones de políticas públicas.

A la luz de esta perspectiva, la estrategia de cambio y mejora desde el liderazgo intermedio no es individual, sino colectiva. Se propicia, a través de trabajo colaborativo, el contacto mediante la vinculación en red en distintos ámbitos, redes de directivos, redes temáticas, entre profesionales de la educación, redes con la comunidad. Harris (2012) respalda esta afirmación sosteniendo que la vía para conseguir una mejora sostenible a gran escala es invirtiendo en el fortalecimiento y en el desarrollo de capacidades colectivas en cada nivel del sistema disponiendo de esta manera del conocimiento de forma más amplia y accesible generando compromiso de las personas por un propósito compartido y en este contexto, el liderazgo de nivel intermedio (Distritos, SLEPs, entre otros) se encuentra en una posición privilegiada para propiciar la mejora desde una mirada sistémica.

La evidencia nos indica que algunos distritos escolares y agencias de educación de nivel intermedio son más efectivos que otros similares para apoyar la mejora y la calidad de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson et al. 2021; Mourshed et al., 2010). Los estudios de Honig et al. (2010) y Goldring et al. (2018) demostraron que para apoyar el desarrollo de capacidades de liderazgo educativo en directivos escolares, se requería una transformación de la oficina central del distrito. Sin embargo, tal como lo señala la investigación reciente, pocas veces se pregunta por las capacidades de quienes son los responsables del acompañamiento desde el nivel intermedio (Anderson, et al., 2021) a pesar de que en gran medida, son las capacidades individuales y colectivas de este nivel las que explican una gobernanza educativa exitosa (Burns et al., 2016). Tal como señala el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo de capacidades es el “proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las competencias necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (DEP, 2018a, p. 9). Estas competencias (habilidades sociales, uso de estrategias y herramientas para diversos ámbitos de la gestión) permiten llevar a cabo un conjunto de tareas específicas que finalmente hacen la diferencia entre una gestión de calidad de aquella que no cumple con lo esperado.

Siguiendo a Goldring, et al. (2018), toda reforma organizacional en la gobernanza educativa implicará para el nivel intermedio y en particular para aquellos que se vinculan a los centros educativos, un proceso profundo de análisis crítico, reestructuración organizacional,

redefinición de roles y programas de desarrollo profesional continuo; que permita aprendizajes personales situados y orientados a generar capacidades en otros y trabajar en un cambio cultural que priorice las ideas que emergen desde las escuelas, aprovechando la oportunidad única del trabajo con los territorios. Esta dinámica impulsada desde el nivel intermedio permite consolidar bases organizacionales y de confianza, para asegurar oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad (Daly & Finnigan, 2016; Aziz, 2019).

Necesidades de Formación profesional: la perspectiva organizacional

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella (Bolívar, 2001). La atención al desarrollo de capacidades en educación a menudo se centra en la capacidad organizativa de las escuelas (Marsh, 2002; Stoll, 2009) y menos en quien las apoya (Anderson et al., 2021). Los estudios de Honig (2013) y Meyers et al. (2021) explican el interés en la formación profesional continua a partir de cuatro razones: identificación de nuevas necesidades de capacitación para responder a cambios en el entorno o nuevos diseños organizacionales; avances y actualizaciones disciplinares en el mundo profesional; gestión del talento humano, alineando las capacidades y comprensión de trabajo en los equipos y finalmente dar respuestas a intereses, motivaciones y especializaciones individuales. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2012), trabajar una política que incremente la calidad y excelencia profesional, permite mejorar como individuo y aumentar el desempeño del equipo.

La identificación de las necesidades formativas de las y los profesionales y técnicos del nuevo sistema de educación pública (DEP y SLEP) requiere del diagnóstico e identificación de las brechas de competencias respecto de las funciones en los ámbitos de su responsabilidad, el desempeño esperado y el cumplimiento los objetivos del servicio local considerando la realidad de las comunidades educativas del territorio. En el sistema chileno, la capacitación y formación de los funcionarios públicos, en sus diversos estamentos, está orientada a fortalecer sus competencias específicas a partir del cargo que desempeñan en la institución, ya sea minimizando sus brechas o preparándolos para nuevos desafíos institucionales (Cerdeira & Triviño, 2016). En este escenario, creemos que la formación inicial y continua del liderazgo en los SLEPs es de vital importancia para el mejoramiento escolar.

Metodología

El estudio busca contribuir a la discusión sobre el rol del nivel intermedio, identificando las demandas y las necesidades formativas presentes en los dos puestos claves del nivel: La dirección ejecutiva y la subdirección de UATP. Para ello se diseñó una investigación con estrategias mixtas a través de 3 estudios secuenciales.

Inicialmente, el objetivo del primer estudio fue el levantamiento de información y análisis de perfiles y descriptores de los cargos a partir de fuentes secundarias. Con este fin, se realizó una sistematización de los principales documentos vinculados a la NEP, su instalación y funcionamiento. Los documentos revisados fueron sistematizados, identificando el rol y las funciones claves de los puestos analizados. Esta información fue insumo para guiar la construcción de instrumentos para las siguientes etapas de la investigación.

Posteriormente, el objetivo del segundo estudio fue comprender cómo los líderes actuales de los SLEP comprenden su rol, qué responsabilidades centrales identifican y, sobre todo, cómo perciben sus capacidades actuales para responder a estas tareas. Tomando como punto de inicio los hallazgos del estudio 1, realizamos entrevistas semi estructuradas con las direcciones ejecutivas y subdirecciones de las Unidades Técnico Pedagógicas de cinco SLEPs pertenecientes a las dos primeras cohortes en régimen (2018-2019). Los Servicios fueron contactados originalmente por la Dirección de Educación Pública (DEP). Cada Servicio nominó a un representante quien asumió un rol de facilitador para contactar, gestionar los tiempos y condiciones para las entrevistas individuales. Las entrevistas fueron grabadas audiovisualmente (Google Meets) y luego analizadas temáticamente (Braun & Clarke, 2006).

Finalmente, integramos los hallazgos de los estudios 1 y 2, para la construcción de un cuestionario, identificando funciones claves y necesidades de formación específicas. Este cuestionario fue inicialmente respondido por los participantes del estudio 2, a quienes invitamos a reenviarlo a sus colaboradores más cercanos. El propósito de esta mirada en 360°, fue confirmar o refutar algunos de los supuestos iniciales, como también conocer potenciales diferencias territoriales frente a las necesidades de formación. El cuestionario fue construido en la plataforma SurveyMonkey y los análisis fueron asistidos por software SPSS v.27. Considerando que el objetivo de este tercer estudio fue la identificación y priorización de responsabilidades y conocimientos claves, los hallazgos que presentamos a continuación están ordenados de acuerdo con las respuestas totales.

Resultados

Manteniendo la secuencia lógica de los tres estudios secuenciales, presentamos los hallazgos sobre las necesidades formativas de las direcciones ejecutivas y las subdirecciones de la UATP. Considerando que el estudio 3, integra los hallazgos de las etapas previas, a continuación, presentamos la consolidación de la información frente a las dos interrogantes centrales de la investigación: ¿Cuáles son las principales responsabilidades? y ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo profesional?

Dirección Ejecutiva

Este cargo tiene como propósito dirigir, organizar, representar, administrar y gestionar el Servicio Local de Educación Pública, velando por, en todos los niveles y modalidades educativas de su responsabilidad, la mejora continua de la calidad de la educación pública en el territorio de su competencia. Además, atiende especialmente a las características culturales, necesidades y derechos de los estudiantes. Para lo anterior, acompaña y organiza procesos de apoyo a los establecimientos educativos, sus profesores, directivos y asistentes de la educación, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos educativos y planes de mejoramiento.

Como se aprecia en Tabla N°1, la exploración empírica permitió identificar que la responsabilidad principal de la dirección es garantizar la instalación de los SLEPs. Esta enorme tarea se sostiene a lo menos en dos pilares: la gestión administrativa y financiera del servicio y la implementación del plan estratégico territorial.

Tabla N°1. Resumen de responsabilidades de la dirección ejecutiva

¿Qué hace?	N	Media	Desviación
1. Liderar y asegurar de forma eficiente la consolidación del proceso de transición, instalación y desarrollo del SLE	28	6,14	2,60
2. Gestionar de modo eficiente y eficaz los recursos presupuestarios, financieros y materiales de la organización, optimizando el gasto y respondiendo a las necesidades oportunamente	27	5,67	2,09
3. Elaborar e implementar el Plan Estratégico Local de Educación Pública y planes de educación para los establecimientos/servicio	25	5,48	1,71
4. Coordinar e implementar el acompañamiento y apoyo a los establecimientos educacionales para fortalecer la calidad de los aprendizajes	27	5,04	1,99
5. Facilitar la articulación y una adecuada coordinación con las autoridades municipales, organismos públicos y privados, actores claves del territorio	27	3,93	1,90
6. Implementar programas e iniciativas que faciliten el apoyo para la transferencia y desarrollo de capacidades de los equipos profesionales, técnicos, asistentes y administrativos	25	3,92	1,70
7. Identificar elementos político-culturales del territorio para orientar la visión del Servicio	24	3,71	2,13
8. Implementar mecanismos de transparencia y cuenta pública de la gestión	27	3,11	2,40

Los hallazgos de las necesidades formativas destacan la importancia de refinar el lenguaje del sistema público, lo cual podría reconocer tanto lo novedoso de la normativa como la presencia de personas externas a la administración tradicional. Consistente con las responsabilidades identificadas anteriormente, la gestión institucional y estratégica emergen como el segundo gran tema necesario de integrar en potenciales experiencias formativas.

Tabla N°2. Resumen de necesidades formativas de la dirección ejecutiva

¿Qué necesita Saber?	N	Media	Desviación
1. Procesos y conocimiento de la normativa del sistema público en educación	26	8,65	2,54
2. Gestión institucional y planificación estratégica (pensamiento sistémico)	24	6,83	2,54
3. Sistemas y procesos de apoyo para la calidad educativa	22	6,14	1,98
4. Gestión financiera vinculado a procesos educativos y de gestión escolar	23	6,09	2,77
5. Gobernanza territorial para la NEP	24	6,08	2,41
6. Negociación y manejo de crisis: gestión y estrategias de mediación	28	5,54	3,36
7. Desarrollo organizacional y gestión de personas	25	5,00	2,19
8. Gestión del cambio organizacional	24	4,92	2,93
9. Desarrollo de equipos de trabajo	23	4,52	2,48
10. Plataformas tecnológicas para gestión SLEP y gestión de aprendizajes	22	4,27	2,97

Responder adecuadamente a las necesidades formativas del cargo del Director Ejecutivo requiere concentrarse en a lo menos tres áreas específicas. La primera, desde el dominio de los conocimientos y procedimientos administrativos y financieros, particularmente complejos en este período, en el caso del financiero por la forma de gestionar (SLEP-DEP-DIPRES); la segunda, sobre capacidades de liderazgo en tres aspectos: la conformación de equipos y su relación con los mismos, lograr relaciones de confianza con los centros educativos y gestionar la contingencia y capacidad de resolver tensiones y conflictos.

Finalmente, la tercera área está relacionada a la mejora educativa. Resulta relevante incluir en los procesos de formación la vinculación entre las condiciones habilitantes y la calidad de la enseñanza. En este ámbito, cuando no se logra una buena gestión en lo administrativo, procesos de compras, mantención de infraestructura y equipamiento entre otros muchos temas, se debilitan las condiciones para el normal funcionamiento de las unidades educativas y en consecuencia los procesos de enseñanza.

Subdirección de ATP

Este cargo tiene como propósito liderar el apoyo técnico-pedagógico de los establecimientos educativos, comunidades educativas de dependencia del Servicio Local, promoviendo la estrategia y proceso educativo integral del SLEP, en especial en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, la convivencia escolar y el apoyo psicosocial a sus estudiantes, orientando y acompañando los procesos de PEI y el PME de cada establecimiento educacional, mediante la gestión de los recursos asignados para esta función.

Tanto nuestras conversaciones con los subdirectores como los resultados del estudio 3 (ver Tabla 3), identifican que la responsabilidad central del cargo es el trabajo directo con los equipos directivos. Similar a la dirección, el trabajo estratégico, es decir la generación de planes a mediano y largo plazo, son reconocidas como una tarea nuclear de la subdirección.

Tabla N°3. Resumen de las responsabilidades de la subdirección UATP

¿Qué hace?	N	Media	Desviación
1. Conducir a los equipos a su cargo en el proceso de apoyo a los Equipos Directivos en su gestión/en su trabajo hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes	16	8,00	1,41
2. Liderar y coordinar la gestión de la unidad de manera estratégica, para la implementación exitosa de la Ley de Educación Pública (Ley 21.040)	16	7,50	3,07
3. Implementar iniciativas de desarrollo y fortalecimiento de capacidades para su equipo y los equipos directivos de las unidades educativas	15	6,47	2,90
4. Guiar la implementación de un Plan Global de Apoyo y Acompañamiento Técnico Pedagógico en cada uno de los Establecimientos Educativos del territorio	16	5,56	3,20
5. Asesorar y asistir al Director/a Ejecutivo/a del Servicio Local en el ámbito técnico pedagógico	17	5,53	2,91
6. Identificar las necesidades de los equipos directivos, para apoyar y dar orientaciones para fortalecer su funcionamiento	17	5,29	2,64
7. Generar una cultura de confianza que favorezca un proceso de asesoramiento colaborativo y de confianza entre el equipo ATP y los equipos directivos de los establecimientos educativos	14	5,07	2,12
8. Apoyar y acompañar la definición de los planes de mejoramiento educativo y de proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos	15	5,00	2,26
9. Monitorear que todos los estudiantes del territorio aprendan	16	4,50	2,94
10. Instalar un sistema que controle el funcionamiento coordinado del monitoreo de trayectorias educativas y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes para fortalecer el trabajo pedagógico	16	3,69	2,49

Las necesidades de formación identificadas se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en cómo liderar pedagógicamente y cómo acompañar a las escuelas para instalar sus propios sistemas y estrategias. Para liderar de esta forma, en definitiva, se

señala la necesidad de conducir a los equipos con foco en lo pedagógico desde el acompañamiento, mediante la generación de una cultura colaborativa que apoye la definición de proyectos y planes de forma estratégica. Se establece una mirada prospectiva de la mejora, reflejando esto en los instrumentos de gestión del establecimiento educacional liderado por los equipos directivos.

Indagando sobre sus necesidades de conocimientos (Tabla N°4), se distinguen tres ámbitos: uno de desarrollo organizacional, en que se hace referencia a la conformación de equipos y gestión del cambio, un segundo, muy coincidente con la dirección ejecutiva, se refiere a la visión sistémica, gestión de personas, manejo de crisis y mediación. Al ser un área especializada, el tercer ámbito está relacionado a sus principales preocupaciones en cuanto a saberes propios de lo pedagógico (currículum, evaluación, convivencia, aspectos socioemocionales).

Tabla N°4. Resumen de las necesidades formativas de la subdirección UATP

¿Qué necesita Saber?	N	Media	Desviación
1. Modelos de acompañamiento y apoyo pedagógico a EE	18	8,28	2,44
2. Liderazgo Pedagógico	17	8,00	2,47
3. Gestión institucional y pedagógica	16	6,13	2,96
4. Desarrollo de equipos de trabajo	15	5,93	2,18
5. Monitoreo y seguimiento de resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia interna	17	5,29	2,20
6. Gestión de redes	17	5,00	2,73
7. Liderazgo y gestión de personas	17	5,00	2,09
8. Pensamiento estratégico /sistémico	16	4,88	2,77
9. Gestión del cambio organizacional	16	3,75	2,46
10. Manejo de crisis	15	3,33	2,94

De acuerdo con los resultados, responder adecuadamente a las necesidades formativas del cargo de Subdirector(a) de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico requiere distinguir dos áreas específicas. La primera, en el desarrollo de estrategias de acompañamiento, lo cual sugiere elementos técnicos, pero también reconoce la nueva relación que busca establecer el nivel intermedio con las escuelas, desde el desarrollo de capacidades basado la confianza, la colaboración y no desde el control. La segunda, desde una perspectiva específica, requiere una actualización permanente en la diversidad de elementos pedagógicos, en especial de aquellos que permitan liderar el trabajo entre el Servicio y las unidades educativas.

En la medida en que se consideren estos hallazgos en las necesidades formativas del cargo de Subdirector(a) de la UATP, se pueden maximizar las implicancias que tiene el desempeño del cargo en los procesos y resultados de los establecimientos educacionales. Tanto en el apoyo y acompañamiento técnico pedagógico como en la actualización de elementos pedagógicos

clave, se destacan de forma central, el desarrollo de capacidades para propiciar la mejora desde los actores involucrados, es decir, propiciando una mejora desde “dentro” de cada jardín, escuela y liceo; que esté visiblemente apoyada por el acceso a datos y las capacidades necesarias para interpretarlos y tomar decisiones relativas a procesos y resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia interna, liderazgo y gestión de personas.

Conclusiones

El proceso de instalación de los SLEP en el marco de la Nueva Educación Pública es un ejercicio deliberado de creación de una renovada institucionalidad que incluye la creación de 70 Servicios Locales de Educación autónomos y descentralizados y una Dirección de Educación Pública que deben responder a objetivos nacionales y necesidades educativas locales.

Sería reduccionista pensar que la instalación de los SLEP se circunscribe al rediseño de la estructura organizacional para una nueva educación pública o a un mero cambio de administración; se trata de un proceso mucho más profundo, ya que suponen una forma de relación y generación de una cultura organizacional nueva a partir del agrupamiento intenso, estable y continuo de muchas personas con distintos orígenes y experiencias en el ámbito educativo. Estas personas, profesionales y técnicos, trabajarán a partir de un conjunto de supuestos, propósitos, metas, objetivos y códigos de comportamiento nuevos (Ruiz, 2007).

En el caso de la DEP y los SLEP, al estar en el marco del Estado, se integra a lo que la literatura denomina organizaciones normativas, donde las directrices de acción, dado por lo reglamentario (procedimientos, instructivos, resoluciones) son la principal fuente de influencia y poder por sobre cualquier otra orientación o propósito, generando un comportamiento que supone –casi en todo momento- trabajar para cumplir la norma (Ruiz, 2007). Por lo tanto, la norma y los procedimientos pueden constituir un facilitador o un obstaculizador de los procesos que son necesarios instalar para el logro de los objetivos declarados en la NEP.

La investigación de Corbun (2005), sobre procesos de cambio en escuelas, puede dar luces sobre el riesgo cuando un exceso de rigidez normativa no permite que se consideren las opiniones o enfoques de las personas que están implicados en el proceso de transformación. Corbun, constató que los profesores comprenden las nuevas ideas de la política educativa y la implementación de estas desde sus conocimientos y prácticas preexistentes (su historia). Dado este antecedente, resulta clave considerar, la capacidad de los líderes del nivel intermedio en implementar la transición a través de procesos participativos que logren confianza con los directivos y profesores que vienen del mundo municipal a este nuevo contexto organizacional (Seashore Louis y Lee, 2016).

Para lo anterior, será importante para los equipos líderes del nivel intermedio tener conocimientos y desarrollar capacidades para gestionar procesos organizacionales que aseguren la instalación del sistema y muy especialmente saber detectar e interpretar aspectos culturales, representados por las creencias, sentimientos y sensaciones de quienes trabajan en la organización (Laloux, 2016; Muñoz, 2021, Garretón et al., 2022). Aun cuando parezca paradójico para una organización tan estructurada y rígida en función de la normativa, como son los SLEP, será particularmente desafiante para sus directivos desarrollar capacidades de liderazgo adaptativo, que estén en sintonía con las actuales y futuras transformaciones del ecosistema escolar (Heifetz et al., 2012).

Algunas consideraciones más específicas que resultan del estudio de los roles de dirección ejecutiva y técnico pedagógica para ser abordadas en los procesos de desarrollo de capacidades de líderes del nivel intermedio son:

- En lo cultural, la expectativa de diferenciación con el “antiguo sistema”, es un aspecto a identificar para poder determinar qué capacidades desarrollar, de tal manera de instalar prácticas diferenciadoras, innovadoras y efectivas, entendiendo que lo cultural se enmarca en lo organizacional y al mismo tiempo en lo social representado por las comunidades educativas.
- La gestión local, en particular desde el nivel intermedio, requiere un conocimiento profundo a nivel de especialistas (educación, planificación, compras, etc.), dado que son entidades que responden a normativas específicas del Estado. De acuerdo con los testimonios de directivos de los SLEPs, la experiencia previa en otros organismos públicos y municipios no necesariamente asegura un mejor desempeño en la gestión de la nueva educación pública.
- Uno de los temas más importantes a desarrollar en el ámbito de la formación profesional de los directivos de la NEP, es relevar la importancia de que procedimientos claros y prácticas eficientes en lo administrativo y financiero, impacta directamente en generar *condiciones habilitantes* para desarrollar procesos de enseñanza. La rutina e inercia organizacional tiende a separar estos ámbitos, perdiendo una mirada sistémica de la organización. Una deficiente administración debilita la práctica docente y directiva en las unidades educativas. Las otras áreas del servicio deben estar a disposición de lo pedagógico.
- La gestión de la contingencia, parece ser un tema común en los directivos en cuanto a necesidades de formación, así lo expresan con claridad casi la totalidad de los entrevistados. Es un argumento recurrente el hecho que el resolver urgencias cotidianamente, dificulta la posibilidad de abocarse al apoyo en la gestión pedagógica e institucional que requieren las comunidades educativas desde el nivel intermedio. Esto requiere formación en gestión del cambio, gestión y planificación estratégica aparejado a la gestión de la contingencia.
- Existe una especial necesidad de desarrollar desde el punto de vista formativo habilidades relacionales, en particular por la intensidad de la relación con instituciones y unidades educativas, así como en la fase de instalación en la conformación de nuevos equipos. En esto es importante poner atención a la experiencia comparada. La oferta programática en el sector público pone foco principalmente en competencias técnicas, materias legales y gestión operativa. Las habilidades personales se desarrollan en menor medida aun cuando la cantidad de horas que se les destina, se incrementan paulatinamente (Servicio Civil, 2016).
- Otro aspecto clave a desarrollar es el fortalecimiento de capacidades de liderazgo educativo con énfasis en una mirada sistémica y distribuida, esto implica armonizar un enfoque de liderazgo adaptativo y distribuido en el contexto de una organización que se caracteriza por la burocracia del sistema público y lógicas normativas que limitan posibilidades de acción. Generar espacios de intercambio de prácticas entre líderes permite abordar este desafío de manera sostenible, dado que es una condición general para todo líder de organizaciones estatales.

- Finalmente, desde la perspectiva de gestión de los programas de formación e iniciativas de desarrollo profesional, un aspecto relevado y transversal entre los entrevistados es la necesidad de lograr diseños que consideren pertinencia, oportunidad, modalidad y contenido de los procesos formativos.

Existe evidencia de la complejidad de la instalación de los SLEP, tanto desde el punto de vista de la agrupación de personas, como de organizar y construir un organismo público nuevo, con una muy alta expectativa de sus resultados. Hay consenso en los estudios preliminares sobre la experiencia de instalación, donde la actual normativa no ayuda a una instalación expedita de la NEP y en consecuencia esto afecta el funcionamiento de las unidades educativas (Uribe et al., 2019; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2020; Cabezas et al., 2021).

Una de las estrategias para afrontar la complejidad, es contar con una política temprana de desarrollo profesional que permita mejorar las prácticas de liderazgo y gestión de los equipos responsables de los SLEP. Los antecedentes recogidos en el estudio, no sólo nos han dado cuenta de las necesidades del cargo, sino también reflejan, en muchos aspectos, el estado de desarrollo de la organización, generando un entrecruce de planos. Por lo tanto, junto con identificar cuáles son las necesidades desarrollo profesional es necesario distinguir aquellas condiciones organizacionales que permiten su implementación.

Implicancias de los resultados de la investigación para la política pública

La investigación sobre necesidades de formación para el liderazgo de los SLEP nos permite proyectar una política de *formación en servicio para el desarrollo profesional*, no sólo para el equipo directivo del nivel intermedio, sino para la totalidad de los profesionales y técnicos que se vinculan con las unidades educativas.

Esta política de desarrollo implica un conjunto de oportunidades abiertas a los profesionales y técnicos (con o sin roles directivos) del SLEP para ampliar sus conocimientos, mejorar sus prácticas consolidando su compromiso y vocación por la educación pública. Esto supone que el desarrollo de capacidades de los equipos y la profesionalización del Sistema es una prioridad estratégica, integrada a los instrumentos de gestión y que cuenta con recursos que permiten construir una propuesta formativa pertinente a las necesidades de cada territorio.

De la investigación se desprenden 8 ideas a modo de recomendaciones para abordar la formación en *servicio para el desarrollo profesional de la oficina central del SLEP*:

1. No descuidar el Core

En el caso del Sistema de Educación Pública distribuido en los 70 SLEP que tendrá el país, el modelo formativo deberá permitir comprender, vincular y dar coherencia a las metas establecidas en la Estrategia Nacional de Educación Pública (DEP,2020); aquellas propias de cada SLEP (Plan Estratégico Local y Plan Anual) y aquellas concordadas con las comunidades educativas (PME-PEI).

2. Poner atención en el engagement (compromiso)

El término, de uso frecuente en el ámbito de los recursos humanos y el desarrollo organizacional, alude al estado de activación positiva relacionado con el trabajo, caracterizado por altos niveles de energía, entusiasmo y la sensación de estar inmerso en la actividad laboral que se desarrolla. Lo opuesto a este concepto es el agotamiento, una sensación de desgaste y fatiga crónica asociada al estrés, que dificulta la activación en el trabajo (Fundación Chile, 2020). Dado su impacto, se hace prioritario abordar el *engagement* de los equipos a través de estrategias orientadas a proveer espacios de desarrollo profesional que posibilitan la colaboración, mejore la motivación y la confianza relacional en el equipo del SLEP.

3. Contar con un modelo de desarrollo de capacidades transversales para la NEP

La información recogida sugiere la posibilidad de contar con un modelo de desarrollo que implique identificar las competencias laborales para la NEP, que dé cuenta de la realidad específica de las instituciones que la componen y sus características y necesidades. En particular, las competencias transversales son requeridas a las y los miembros de la organización, y se relacionan con objetivos generales, valores, la cultura y la estrategia definida. Al mismo tiempo, el contar con un modelo de capacidades transversales permitirá definir instancias formativas y de acompañamiento que permitan generar sinergia entre los cargos, atendiendo lo administrativo y lo técnico pedagógico a la vez.

4. Establecer una trayectoria y estructura de Formación en Servicio

Es relevante diseñar un plan que responda al mismo tiempo a necesidades individuales y colectivas y que permita establecer una trayectoria de niveles de experticia en conocimientos y habilidades relacionales de personas y equipos. Para esto es necesario diseñar perfiles, sistematizar necesidades, generar rutas formativas en modalidad de pre-servicio, inducción y en servicio. El implementar estas rutas requiere organizar una institucionalidad que las desarrolle a través de una escuela para la formación de líderes, profesionales y técnicos que trabajan en la educación pública. Esta trayectoria debe considerar procesos de acompañamiento a las personas que son traspasadas desde la administración municipal a la del servicio local, en temáticas como gestión del cambio y capacidades técnicas y funcionales que permitan preparar en capacidades para asumir el nuevo desafío.

5. Ver oportunidades en el contexto para analizar las modalidades de formación

La pandemia nos recordó el carácter predominante que adquiere el contexto en las acciones que emprendemos. En el ámbito de la educación dio origen a tres campos de acción principales (CEPAL/UNESCO, 2020), el despliegue de nuevas modalidades de aprendizaje a distancia, (con o sin uso de tecnología); nuevas alianzas entre la escuela y las comunidades y finalmente, la priorización y carácter integral que debe orientar los procesos formativos.

6. Considerar el trabajo en red como una oportunidad de aprendizaje.

Es relevante considerar a la comunidad como factor que favorece el aprendizaje, por ejemplo, involucrando en las actividades de formación a los miembros del Comité Directivo, Consejos Locales y otras entidades del territorio. Una mención especial para relevar la importancia de promover acciones conjuntas de desarrollo profesional de los integrantes de la oficina central del SLEP con directivos, docentes y asistentes de la educación de las

unidades educativas, aprovechando instancias que establece la normativa como espacios de desarrollo profesional.

7. Considerar la experiencia como herramienta de Gestión del Conocimiento.

Propiciar mayores espacios de diálogos y talleres de intercambio de experiencias entre oficinas centrales de los SLEP respecto a temas técnicos específicos y aprendizajes en los procesos de traspaso. Al mismo tiempo se debe incorporar a entidades que son parte del entorno del Sistema de Educación Pública, como por ejemplo el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y en otros ámbitos el Servicio Civil o la Contraloría General de la República.

8. Asegurar que los aprendizajes tengan canales de transferencia entre SLEPs

Se hace necesario vincular a los SLEP entre ellos, entendiendo que la transferencia de experiencias es una oportunidad única de desarrollo profesional. Se sugiere avanzar a que los procesos de profesionalización y desarrollo, se implementen a través de acciones entre pares de distintos SLEPs, propiciando la instalación de redes de colaboración y uso de plataformas de comunicación virtual. La relevancia de contar con un modelo particular de desarrollo de capacidades para los SLEPs y la DEP es un factor estratégico que colabora en la instalación del nuevo sistema.

La expectativa social de una *educación pública y de calidad*, requiere un desarrollo profesional avanzado, ya que el implementar en conjunto con las comunidades educativas temas tan variados y complejos como son el currículum, las políticas de inclusión, el bienestar integral y socioemocional, así como desarrollar estrategias de integración de las comunidades educativa, en particular a profesores y directivos a los propósitos de la NEP implicará el desarrollo permanente de sus capacidades. Se trata de un desafío de gran complejidad para los cuales el sistema tiene la obligación de prepararse y fortalecerse. El no hacerlo, finalmente repercutirá en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los representantes de los SLEPs y profesionales de la DEP que, con generosidad y visión, participaron en el estudio compartiendo el sueño de una mejor educación pública para todos. También a los investigadores(ras) que trabajaron intensamente en los resultados preliminares de la investigación que insuma este artículo: Isabel Núñez, Fernanda del Pozo, Barbara Zoro, Claudio Montoya y Marcela Arellano.

Referencias

- Anderson, S. (2017) *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 1 2017. LIDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile
- Anderson, S., & 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*. LIDERES EDUCATIVOS. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile.
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). *Reforming public education in Chile: The*

- creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Arar, K., & Avidov-Ungar, O. (2019). Superintendents' perception of their role and their professional development in an era of changing organizational environment. *Leadership and Policy in Schools*, 19, 462-476. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585550>
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N.º 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Bolívar, Antonio. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, (18), 2001.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burns, T. & Köster, F. & Fuster, M. (2016). *Education governance in action: Lessons from case studies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/97892642628294-en>
- Cabezas, V., Irrarrazaval, I. y Muñoz, N. (2021) Nueva Educación Pública: Desafíos de Implementación. En *Ideas en educación II: definiciones en tiempos de cambio* / Ignacio Sánchez D., editor. CEPPE -UC.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). Informe COVID 19. Biblioteca Digital UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Cerda, D. y Triviño, D. (2016) Experiencia chilena en modelos y estrategias de formación y capacitación. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 8 - 11 nov. 2016. <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=b7fd7ce7-f94f-44df-92c2-39cd3e1e5bc6>
- Chhuon, V., Gilkey, E. M., Gonzalez, M., Daly, A. J., & Chrispeels, J. H. (2008). The little district that could: The process of building district-school trust. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 227–281. <https://doi.org/10.1177/0013161X07311410>
- Coleman, A. (2021). A systematic review of research into executive headship, 2001–2021. *Educational Management Administration and Leadership*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/17411432211042880>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2020). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2019*. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/Informe-Anual-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica_2019.pdf
- Coburn, C. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy: An Interdisciplinary Journal of Policy and Practice*, 19(3), 476-509.

- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). Explorando al Interior: Las Redes Sociales, la Confianza y los Líderes de las Escuelas de Distrito Urbanas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2840>
- DEP (2018a). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo*. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-Técnico-Pedagógico.pdf>
- DEP (2018b). *Estudio Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros 4 SLEP. Orientaciones nacionales para la conformación y gestión de redes*. Dirección de Educación Pública, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PUCV, en colaboración con Melanie Ehren del Institute of Education, University College London.
- DEP (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://educacionpublica.cl/centro-de-documentacion>
- Dickson, J. (2014). Shifting the Role: School-District Superintendents' Experiences As They Build a Learning Community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029333.pdf>
- Finch, D. P. (2013). Superintendent leadership during economic austerity: A multiple case study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74(6-A(E)), No-Specified. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2736&context=thesesdissertations>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence*. Toronto: Corwin
- Fundación Chile. (Diciembre de 2020). Engagement y agotamiento docente: ¿qué energiza y agota a los profesores en contexto pandemia? Santiago. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>
- Fusarelli, L. D., Jackson, B. L., Poster, J., & Cooper, B. S. (2002). Is Superintendent Preparation an Oxymoron? Analyzing Changes in Programs, Certification, and Control. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 242–255. <https://doi.org/10.1076/1051-3253.2002.1.3.242.7888>
- Garretón, M., Sanfuentes, M, Valenzuela, J.P., Núñez, I.M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>
- Goldring, E. B., Grissom, J. A., Rogers, L. K., & Neel, M. (2018). *A new role emerges for principal supervisors*. New York, NY. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.aspx>.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*. 97(3) pp. 42-48.

- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle Leaders Matter: Reflections, Recognition, and Renaissance. *School Leadership and Management*, 37(3), pp. 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2012). La práctica del liderazgo adaptativo: las herramientas y tácticas para cambiar las organizaciones y el mundo. Primera Edición Buenos Aires: Paidós.
- Honig, M.I. (2013). From tinkering to transformation: Strengthening school district central office performance. American Enterprise Institute for Public Policy Research No. 4.
- Honig, M.I., Copland, M., Rainey, L, Lorton, J. & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Honig, M. I. (2013). *Central Office Transformation Toolkit Strengthening school district central offices in the service of improved teaching and learning Tools*. University of Washington, The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Central-Office-Transformation-Toolkit.pdf>
- Laloux, F. (2016) *Reinventar las organizaciones. Cómo crear organizaciones inspiradas en el siguiente estadio de la conciencia humana*. Arpa Editores.
- Ley Nº21.040 (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017. <http://bcn.cl/2f72w>
- Marsh, J. (2002). How districts relate to states, schools, and communities: A review of emerging literature. In A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. A. Marsh, & M. W. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal* (pp. 25-40). Teachers College Press.
- Meyers, C., Wronowski, M., & LaMonica, L. (2021). Evidence That In-Service Professional Learning for Educational Leaders Matters. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/194277512111042060>
- Meyers, C. V. (2020). District-Led School Turnaround: A Case Study Of One U.S. District's Turnaround Launch For Multiple Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 710–729. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637902>
- MINEDUC (2011). Ley 29.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. <http://bcn.cl/30j71>
- Mourshed, M., Chijoke, C. & Barber, M. (2010), *How the World's most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey and Company.
- Muñoz, G. (2021). Sense making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la Nueva Educación Pública en Chile. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 111-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 213–232. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores); *Cómo cultivar el liderazgo educativo*:

trece miradas. Ediciones Universidad Diego Portales.

- Ruiz, José Ignacio (2007). *Sociología de las Organizaciones Complejas*. Serie Ciencias Sociales (Vol. 24). Universidad de Deusto. Bilbao
- Seashore Louis, K., y Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534–556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Servicio Civil (2016) *Revisión, diagnóstico y comparación y análisis de modelos de formación: academias, escuelas y programas de servicios públicos chilenos*. Informe.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change* 10, 115–127.
- Turner, E. O. (2015). Districts' Responses to Demographic Change: Making Sense of Race, Class, and Immigration in Political and Organizational Context. *American Educational Research Journal*, 52(1), 4–39. <https://doi.org/10.3102/0002831214561469>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. Informe técnico N° 4. *Líderes Educativos*. <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-4.pdf>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S., & Cuglievan, G. (2019). El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores. Informe Técnico N° 6. *Líderes Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-primer-ano-de-los-servicios-locales-de-educacion-publica-reflexiones-desde-la-voz-de-los-actores/>
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & Ríos, D. de los (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

UNA DECISIÓN (INTER)PERSONAL: ESTUDIO COMPARATIVO GENERACIONAL DE LA TRAYECTORIA LABORAL DE DIRECTORES EN CHILE

AN (INTER)PERSONAL DECISION: A GENERATIONAL COMPARATIVE STUDY OF THE CAREER PATH OF SCHOOL PRINCIPALS IN CHILE

Sergio Galdames¹, María José Opazo², Paulina Morales³

Resumen: En el ámbito de la carrera profesional de los líderes educativos, investigaciones previas han explorado sus trayectorias, identificando etapas y desafíos en el viaje directivo, reconociendo la relevancia de los directores para el mejoramiento escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propósito de este artículo es contribuir a esta discusión, analizando y comparando la carrera de directores de escuelas públicas pertenecientes a las tres generaciones con mayor presencia: Boomers (aquellos nacidos entre 1946 y 1965), Generación-X (1966-1978) y Millennials (1979-1999). Se les otorga especial atención a los elementos que explicarían la decisión de convertirse en director. A través de un enfoque cualitativo, bajo los principios de la investigación biográfico-narrativa, se realizaron entrevistas a 24 directores en ejercicio y 4 recientemente jubilados. Los resultados indican diferencias generacionales importantes entre cohortes, las cuales moderan la opción profesional de acceder a la dirección y proyección laboral: el rol de su familia, su experiencia formativa, sus experiencias tempranas en la escuela y sus oportunidades de trabajo como líder. Estos hallazgos sugieren recomendaciones para la política pública, en particular para las estrategias de reclutamiento, retención y desarrollo de líderes escolares.

Palabras Claves: Liderazgo Escolar, Carrera Directiva, Generaciones, Directores

Abstract: Previous research on principal career path has explored their trajectories, identifying stages and challenges in the leadership journey, recognizing the importance of principals for school improvement and teaching and learning. The purpose of this article is to contribute to this discussion, analysing and comparing the careers of public-school principals belonging to the three generations with the greatest presence: Boomers (those born between 1946 and 1965), Generation-X (1966-1978) and Millennials. (1979-1999). Special attention is given to the elements that would explain the decision to become a principal. Through a qualitative approach, under the principles of biographical-narrative research, interviews were conducted with 24 current and 4 recently retired principals. The findings indicate significant generational differences between cohorts, which moderate the professional option of applying to a principalship including: the role of their family, their training experience, their early experiences at school and their opportunities as a leader. These findings suggest recommendations for public policy, particularly for school leader recruitment, retention, and development strategies.

Keywords: School Leadership, Career Path, Generations, Principals

¹ Doctor en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: sergio.galdames@ciae.uchile.cl

² Doctora en Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: mariajose.opazo@ciae.uchile.cl

³ Doctora en Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: paulina.morales@ciae.uchile.cl

Recibido: 14.12.2021 / Aceptado: 18.04.2022

Introducción

En las últimas décadas se ha observado un creciente interés en la carrera profesional de los líderes escolares (Montecinos et al., 2022; Torres, 2020), basado en evidencia que ha mostrado que las trayectorias laborales explican la calidad del trabajo directivo (Bush, 2018) y que directores y directoras son agentes fundamentales para el mejoramiento escolar (Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2006). Estudios recientes consistentemente han mostrado que la creciente importancia de los directores ha ido acompañada por un similar incremento en responsabilidades, presiones y dificultades en el ejercicio directivo (Reames et al., 2014; Sardar & Galdames, 2018). Además, los contextos de rendición de cuentas y estandarización en la que muchos sistemas educativos se encuentran, incluido Chile, han puesto una presión extra en los directores, quienes han sido posicionados como responsables últimos del éxito o fracaso escolar (Montecinos et al., 2015).

Estudios sobre carrera directiva han estado presentes en la literatura especializada por décadas (Chen & Walker, 2021; Greenfield et al., 1986; Oplatka, 2004), pero han cobrado una creciente relevancia, debido principalmente a los desafíos que distintos sistemas educativos han enfrentado para atraer y retener directores (Earley & Weindling, 2007; Snodgrass-Rangel, 2018). Posturas críticas sobre las trayectorias directivas se han focalizado en las barreras estructurales que algunos grupos enfrentan para acceder a la dirección, principalmente relacionados con género (Carrasco & Díaz, 2021; Guihen, 2018) y minorías étnicas (Johnson & Campbell-Stephens, 2013; Miller & Callender, 2018). En ese contexto, una pequeña pero creciente línea de investigación ha comenzado a explorar la relación entre trayectorias profesionales y generación (Edge et al., 2017; Galdames, 2019; Stone-Johnson, 2014).

El propósito de este estudio es contribuir a la discusión sobre trayectorias directivas, desde una perspectiva generacional, presentando y comparando la carrera de las tres generaciones con mayor presencia en la fuerza laboral escolar: Baby Boomers o Boomers (1946 y 1965), Generación-X o Xers (1966-1978) y la Generación-Y o Millennials (1979-1999). Desde la posición generacional, dos preguntas orientadoras guían el estudio: ¿Cuáles son los componentes que llevan a una persona a postular a la dirección de una escuela pública? ¿Existen diferencias o similitudes generacionales en la decisión de convertirse en director de una escuela pública?

Consideramos que este estudio es un aporte en un país como Chile, con una historia reciente caracterizada por sustantivos cambios políticos, económicos y sociales. En este contexto Chile emerge como uno de los países del mundo con las políticas educativas más marcadamente orientadas al mercado (Bellei & Muñoz, 2021; Lara et al., 2011; Mizala & Torche, 2012), afectando así a la escuela y al trabajo docente y directivo (Donoso, 2013; Núñez et al., 2010). Esperamos que los hallazgos de este estudio informen las decisiones profesionales de líderes escolares actuales o futuros, además de contribuir al desarrollo de las políticas públicas en formación, reclutamiento, selección y acompañamiento directivo.

Revisión de la Literatura

Generaciones

El sociólogo alemán Karl Mannheim en 1952 publica su ensayo “El problema de las generaciones” (1952), en donde discute la posibilidad de extender la comprensión de la identidad grupal más allá de las barreras geográficas, económicas, sociales y religiosas, agregando un nuevo eje de análisis: el tiempo. Así, las personas que nacen en momentos históricos similares comparten actitudes, ideas y comportamientos, marcando una identidad generacional:

La ubicación de la generación se basa en la existencia de un ritmo biológico en la existencia humana: los factores de la vida y la muerte, una duración limitada de la vida y el envejecimiento. Los individuos que pertenecen a una misma generación, están dotados, de una ubicación común en la dimensión histórica del proceso social. (Mannheim, 1952, p. 167).

Si bien estas ideas fueron poco consideradas en sus orígenes, gradualmente ganaron un espacio en la discusión académica (Deal et al., 2010), económica (Howe & Strauss, 2007) y social (Duxbury & Ormsbee, 2017). Inicialmente centrado en Estados Unidos (Strauss & Howe, 2000), y luego con alcances globales (Howe & Strauss, 2007), Howe y Strauss escriben los periodos, etiquetas y características de las generaciones o cohortes (Tabla 1), las cuales han sido contextualizadas en diversas disciplinas, incluyendo la dirección escolar (Edge, 2014). A pesar de que la evidencia es clara en resaltar las limitaciones y críticas frente a los acercamientos generacionales (Rudolph et al., 2018), diversos estudios han utilizado este marco orientador, especialmente en espacios organizacionales, explorando cómo la diversidad generacional influye en las decisiones laborales (Ortiz-Pimentel et al., 2020).

Tabla 1. Características generacionales. Creación propia (basado en Howe y Strauss, 2010 y Edge, 2014).

Generación o Cohorte ⁴	Edad en 2022	Características en contextos laborales
	(Nacimiento)	
Baby Boomer Boomer	75 – 57 años (1946-1965)	Trabajólicos
		Mantiene separado su mundo laboral del personal
		Prefiere trabajar colectivamente cuando es el líder
		Busca estructuras organizacionales tradicionales
		Reservados
Generación X Xer	56 – 44 años (1966-1978)	Independientes
		Busca balance vida-trabajo
		Prefiere el trabajo con pares
		Busca estructuras organizacionales innovadoras

⁴ Con el objetivo de facilitar la lectura, se hablará de boomers, generación X y millennials, respectivamente, a lo largo del texto.

		Posee una mentalidad Global
Generación Y Millennial	43 – 22 años (1979-1999)	Alfabetizados digitalmente
		Busca aprendizaje continuo
		Prefiere trabajo colectivo
		Busca estructuras organizacionales horizontales
		Preocupado de la equidad

Generaciones y Liderazgo

Las primeras investigaciones que analizaron la relación entre generaciones y liderazgo centraron su atención en las complejidades de entender la organización como un espacio de encuentro multigeneracional, demandando liderazgos sensibles a las necesidades de distintas cohortes (Thompson, 2017). Inicialmente, estos estudios se centraron en comprender cómo las cohortes mayores, usualmente boomers, lideraban a trabajadores de la generación X (Beutell & Wittig-Berman, 2008; Kupperschmidt, 1998) y luego a millennials (Hayes et al., 2018; Martin et al., 2009). A pesar de que la conversación anecdótica y el conocimiento popular sugiere conflictos inevitables entre generaciones, la evidencia científica ha encontrado tensiones menores en espacios laborales multigeneracionales (Benson & Brown, 2011). Más aún, estudios comparativos recientes han identificado sinergias entre cohortes, por ejemplo entre boomers y millennials (Hayes et al., 2018), las cuales sugieren que las organizaciones pueden utilizar la diversidad etaria a su favor (Thompson, 2017).

Sin embargo, la misma literatura ha identificado diferencias sustantivas en la forma que personas de distintas generaciones conciben el trabajo y diseñan su carrera profesional (Benson & Brown, 2011; Cugin, 2012). Estas diferencias han desafiado los procesos de recursos humanos tradicionales, en particular aquellos en los subsectores de reclutamiento y retención (Beutell & Wittig-Berman, 2008; Kowske et al., 2010). Uno de los elementos nucleares de las diferencias generacionales es la transformación del lugar que tiene el trabajo en la vida de las personas (Massingham, 2019). En contraste con los boomers, individuos de la generación X y Millennial le han quitado el centralismo al trabajo, buscando vidas tridimensionales, ricas en experiencias de aprendizaje, exploración y actividades complementarias fuera del espacio laboral (Deal et al., 2010). Por lo tanto, un cuerpo importante de investigaciones ha tratado de comprender los desafíos que las diferencias generacionales presentan para las trayectorias laborales y proponer estrategias organizacionales para atraer, retener y desarrollar a sus personas. Uno de los fundamentos de este interés en el área es el reconocimiento de lo que algunos autores han llamado ‘una bomba de tiempo demográfica’ (Hartle & Thomas, 2003, p. 5), con la inminente salida de los boomers de los espacios laborales, y el gradual avance de cohortes más jóvenes, especialmente en puestos de liderazgo (Galdames & Guihen, 2022).

Parte de esta conversación generacional se ha instalado en contextos educativos, principalmente en el mundo escolar, estudiando las diferencias generacionales en docentes (Hargreaves & Goodson, 2006; Smethem, 2007) y directivos (Edge, 2014; Stone-Johnson, 2014). Estudios generacionales sobre líderes escolares han encontrado tensiones al reconocer que las personas más jóvenes buscan espacios laborales que les faciliten la oportunidad de

realizar cambios significativos en sus comunidades educativas, autonomía para la toma de decisiones, oportunidades para aprender y colaborar con otros líderes, y mantener un adecuado balance vida-trabajo (Edge et al., 2016; Galdames, 2019).

Por el contrario, el no alcanzar estas expectativas se ha relacionado con insatisfacción laboral, renunciadas anticipadas, rotación no planificada y baja del compromiso organizacional (Farley-Ripple et al., 2012; Goldring et al., 2021). La investigación sobre las trayectorias laborales de líderes educativos ha facilitado la comprensión de los componentes claves de cada cohorte para tomar sus decisiones laborales. Lamentablemente estas discusiones se han centrado casi exclusivamente en el norte global, con escasa participación de la región latinoamericana (Montecinos et al., 2022). Buscamos, con esta investigación, situar a Chile en la discusión académica internacional; junto con informar a la política pública, líderes actuales y futuros para la creación de una carrera laboral pertinente, atractiva y significativa para las nuevas cohortes de líderes.

Liderazgo y Trayectorias

Durante las dos últimas décadas se han realizado una serie de estudios encaminados a comprender y caracterizar la carrera directiva en fases o etapas. El argumento que ha guiado estos estudios es el reconocimiento de que los cargos que asume una persona en su trayectoria a la dirección, pueden ser organizados en diferentes momentos, cada uno con sus propias responsabilidades, demandas y desafíos (Oplatka, 2004; Ribbins, 2008). Investigaciones previas han tenido como objetivo captar la evolución de la carrera de los líderes escolares, generalmente tomando como punto de partida su rol como docentes y finalizando con su jubilación (Cardno & Youngs, 2013; Lovett et al., 2015). Por ejemplo, Hvidston et al. (2015) encontraron que el interés en el liderazgo pedagógico pareciera ser más relevante para directores jóvenes que para directores con mayor experiencia. Oplatka (2004) por su parte, sugiere que cada etapa podría vincularse a estilos de liderazgo (transformacional, pedagógico, etc.), los cuales van creciendo en desafíos y complejidades, a medida que el líder avanza en sus trayectorias profesionales.

Usualmente, estudios de trayectorias vinculan explícitamente la relación entre el progreso profesional con el avance en los estadios de desarrollo humano, identificando distintas experiencias, oportunidades y barreras a medida que ambas dimensiones se movilizan con el paso del tiempo (Duncan, 2013). Por ejemplo, la investigación es rica en experiencias que analizan cómo la vida en pareja y el cuidado de los hijos modera las posibilidades de las personas en progresar laboralmente (Edge et al., 2016; Guihen, 2018). Esta línea investigativa consistentemente ha mostrado que las demandas estructurales han generado una serie de barreras para mujeres y grupos étnicos subrepresentados, especialmente frente a las demandas de la maternidad y sesgos políticos en el acceso a desarrollo profesional, reclutamiento y selección (Carrasco & Díaz, 2021; Coleman, 1996; Guihen, 2018; Johnson & Campbell-Stephens, 2013). Por lo tanto, entender la carrera directiva demanda integrar componentes tanto de la política educativa como de las estructuras sociales y económicas, las que modelan las oportunidades y barreras en la progresión profesional. Este argumento es central en este estudio, ya que buscamos conocer no solo la dimensión profesional que explica las decisiones laborales de directores, sino también la dimensión personal y privada de cada líder educativo; las cuales son especialmente sensibles a la evolución temporal de cada sociedad.

La literatura es rica en modelos que facilitan el estudio de la carrera directiva o los denominados caminos [*pathways*] Moorosi (2010), con un acercamiento feminista, propone un modelo de tres etapas: anticipación, adquisición y desempeño, centrado en las barreras y las oportunidades que las mujeres enfrentan en su camino en consolidarse como directora. Oplatka (2004), integrando distintos trabajos previos, plantea cuatro momentos: inducción, establecimiento, mantención, y desencanto, los cuales sugieren un avance lineal desde la docencia a la salida del puesto directivo. Estos modelos han sido muy útiles para estudiar la carrera directiva a nivel global, manteniendo un balance entre las particularidades de cada persona, escuela y sistema educativo. Además, ha facilitado la identificación de los desafíos que cada etapa presenta, informando a líderes educativos y tomadores de decisiones. Creemos que, si bien estos argumentos son altamente significativos, son limitados pues se centran únicamente en un segmento carrera directiva, usualmente desde el comienzo de la vida profesional docente hasta alcanzar la dirección.

Compartimos los argumentos de investigadores vocacionales que destacan las experiencias en la infancia, y la relación con padres o figuras significativas como un elemento fundamental en las decisiones laborales posteriores (Emmanuelle, 2009; Lim & You, 2017). Consideramos que estudiar las carreras de directores, demanda atender además a su vida anterior a la escuela. En esta línea, autores han propuesto que la carrera del director comienza desde su infancia, dándole un rol clave a las influencias parentales. Ribbins (2008) propone una secuencia de cuatro etapas consecutivas: haciendo, convirtiendo, siendo, y saliendo, las cuales son moderadas por la relación activa o pasiva, entre individuo y estructura. Dichas etapas son de especial interés en este estudio, ya que facilita la exploración de la construcción de identidad generacional, considerando componentes de la vida integral de los líderes, las cuales modifican sus expectativas y posibilidades profesionales. De acuerdo a Ribbins, en la primera etapa: ‘el futuro director se socializa en normas y valores profundamente arraigados mediante la acción y la interacción de agencias claves como la familia (especialmente los padres), la escuela y profesores, grupos de pares y la comunidad local’ (2008, p. 64). Mientras que la segunda etapa explora el camino formativo en la escuela, a través de la observación e interacción con líderes formales, y la participación en actividades asumiendo gradualmente mayores responsabilidades en puestos de liderazgo, permitiéndoles que al ‘desarrollar redes de compañeros, mentores y patrocinadores, aprenden a presentarse y compiten por un puesto en la competencia por el ascenso (Íbid). Esta segunda etapa culmina con el momento de acceso a la dirección, donde comienzan los últimos dos estadios descritos por Ribbins. En este estudio nos centraremos exclusivamente en estas dos primeras etapas: “haciendo” y “convirtiendo”. Revisitaremos estas ideas en la sección metodológica de este artículo.

Liderazgo y Carrera Directiva en Chile

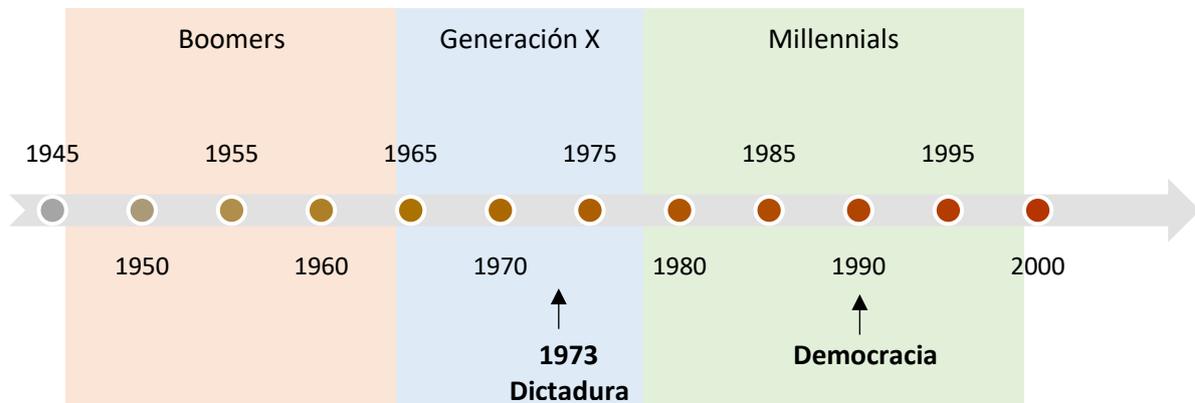
Hace poco más de una década, Núñez et al. (2010) señalaron que el liderazgo era la posición olvidada de las políticas educacionales. En los últimos años, cambios sustantivos se han introducido para fortalecer el rol directivo, tanto para directores y equipos directivos, destacando al menos tres elementos. Primero, a nivel de desarrollo profesional, el Ministerio de Educación ha liderado la creación de procesos de formación y, de alguna manera, certificación a través de programas coordinados a nivel central por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y

frecuentemente ejecutados por Universidades a nivel local, los cuales han formado miles de directores y directivos (Campos et al., 2014). Segundo, la implementación de la ley 20.501 (Mineduc, 2011), que creó un sistema de selección directiva, entregando orientaciones y recursos a cada municipio/servicio local para conducir procesos de reclutamiento y selección de nuevos directores, el cual ha avanzado gradualmente a lo largo del país (Berenguela et al., 2019). Tercero, inicialmente en el año 2015 y extendido desde el 2020, la creación de centros de liderazgo educativo en distintas regiones del país ha estimulado el desarrollo de investigaciones y espacios formativos para una diversidad de líderes educativos (Mineduc, 2021). No es de extrañar entonces que la literatura internacional posiciona a Chile como el país con mayor desarrollo en liderazgo educativo de la región latinoamericana (Flessa et al., 2018).

A pesar de este aparente progreso, Chile aún no presenta una carrera directiva formal, sino más bien una serie de iniciativas con distintos niveles de coherencia y fragmentación. Este tema ha sido discutido recientemente resaltando la urgencia de formalizar la carrera profesional de las y los líderes escolares (Pinto & Rodríguez, 2021). Si bien desde una perspectiva global Chile no es una anomalía, cada vez más jurisdicciones han establecido políticas que han formalizado las correspondientes etapas, criterios, recursos y procesos para mantener un adecuado flujo de líderes educativos (Montecinos et al., 2022). La falta de una carrera directiva ordenada o formal ha sido vinculada a desafíos tanto en la gestión del talento humano (Snodgrass-Rangel, 2018), como a la efectividad del liderazgo educativo (Mascall & Leithwood, 2010).

Liderazgo y Generaciones en Chile

Chile y la gran mayoría de los países de la región presentan un contexto pertinente para la realización de estudios generacionales. Las dictaduras militares que dominaron gran parte de Latinoamérica generaron un quiebre sin precedentes en la narrativa social (Arratia, 2010). En la literatura internacional el evento central que explica la identidad generacional de las cohortes contemporáneas es el fin de la segunda guerra mundial, hito que da comienzo a la generación de los boomers (Howe & Strauss, 2000). De hecho, el nombre baby-boomer (baby = guagua o bebé, boom[er] = explosión), alude al aumento de nacimientos que caracterizó un periodo de abundancia económica y optimismo social, luego de la caída de la Alemania Nazi en 1945. Si bien este evento no tiene la misma relevancia en el hemisferio sur, el golpe de estado en 1973 y el regreso de la democracia en 1990, se alinean con los periodos tradicionales asociados con las tres generaciones que analizamos en este estudio: boomers, nacidos en democracia; generación X, nacidos en dictadura; y millennials, quienes nacen al final de la dictadura. En la figura 1 se muestran las generaciones que se consideran para este estudio, y cómo la dictadura que comenzó en 1973 y finalizó en 1990 se sitúa dentro de la descripción de las generaciones antes mencionadas.

Figura 1. Línea de Tiempo Generacional en Chile

La dictadura impactó negativamente en diversas áreas del trabajo humano, especialmente el sistema educativo, a través de una serie de iniciativas que contribuyeron a la desvaloración del trabajo docente y el rol de la escuela pública (Núñez, 2017). La dirección escolar fue intervenida significativamente con la integración al sistema de los *directores vitalicios* (personas cercanas a la dictadura, posicionadas directamente), creando un cuello de botella que redujo las posibilidades de una carrera directiva solo a aquellas personas leales al gobierno autoritario (Núñez et al., 2010). El regreso a la democracia no significó una rápida y profunda reforma educativa en el trabajo de los líderes escolares, sino que mantuvo gran parte de las condiciones laborales y requisitos de entrada a la dirección, lineamientos que no se modificaron hasta comienzos de este siglo. Además, la evolución de las condiciones contractuales de los directores en Chile se articula con movimientos globales que comienzan a resaltar la importancia del liderazgo pedagógico y la distribución del liderazgo dentro de la escuela, transformando las prioridades y responsabilidades directivas (Bush, 2018). Generacionalmente estos antecedentes sugieren un escenario muy diferente para el desarrollo del liderazgo de las respectivas cohortes estudiadas en este artículo, donde tanto el desarrollo de carrera como el trabajo directivo ha cambiado significativamente con el paso del tiempo. Creemos que tanto la historia de Chile, la ausencia de una carrera directiva y la fragmentada introducción de reformas educativas, presentan un escenario de alto interés investigativo, que podría informar las decisiones de futuros líderes y las políticas públicas.

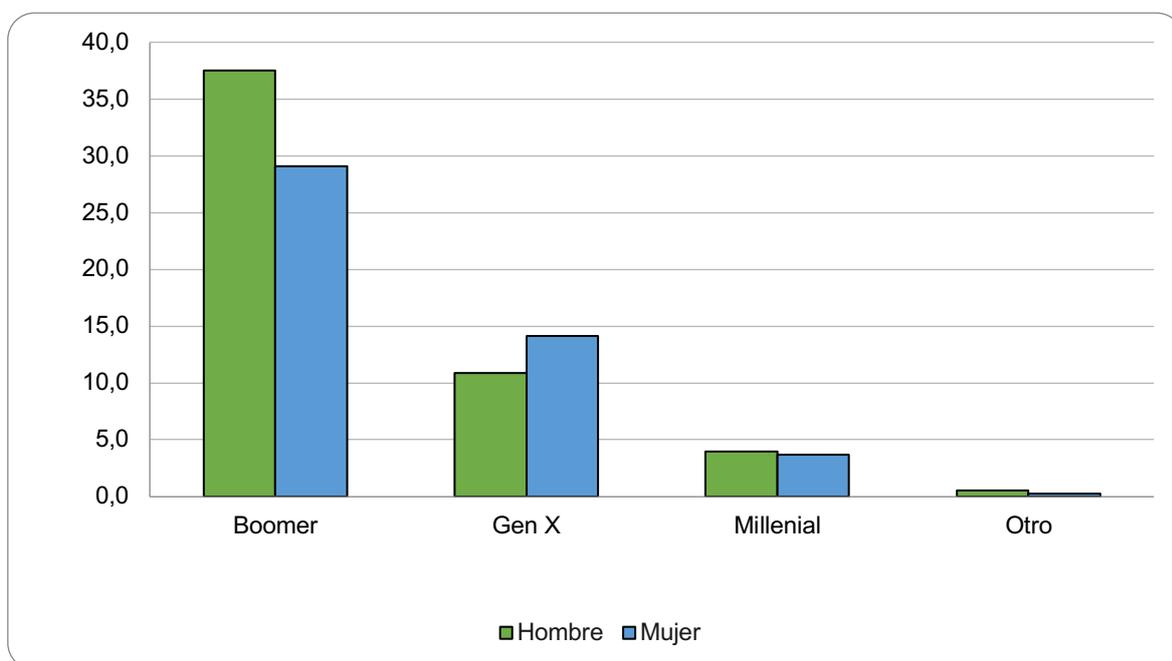
Metodología

Este estudio se realiza bajo un paradigma interpretativo (Schulz, 2013), explorando cómo los directores explican su trayectoria profesional e identificando los elementos destacados por ellos que podrían explicar su camino a la dirección. La estrategia utilizada es la investigación biográfico-narrativa, la cual no solo ha sido una herramienta pertinente en estudios de liderazgo educativo (Carrasco & Díaz, 2021), sino que además es altamente sensible en la exploración de preguntas generacionales (McAdams, 2001).

Participantes

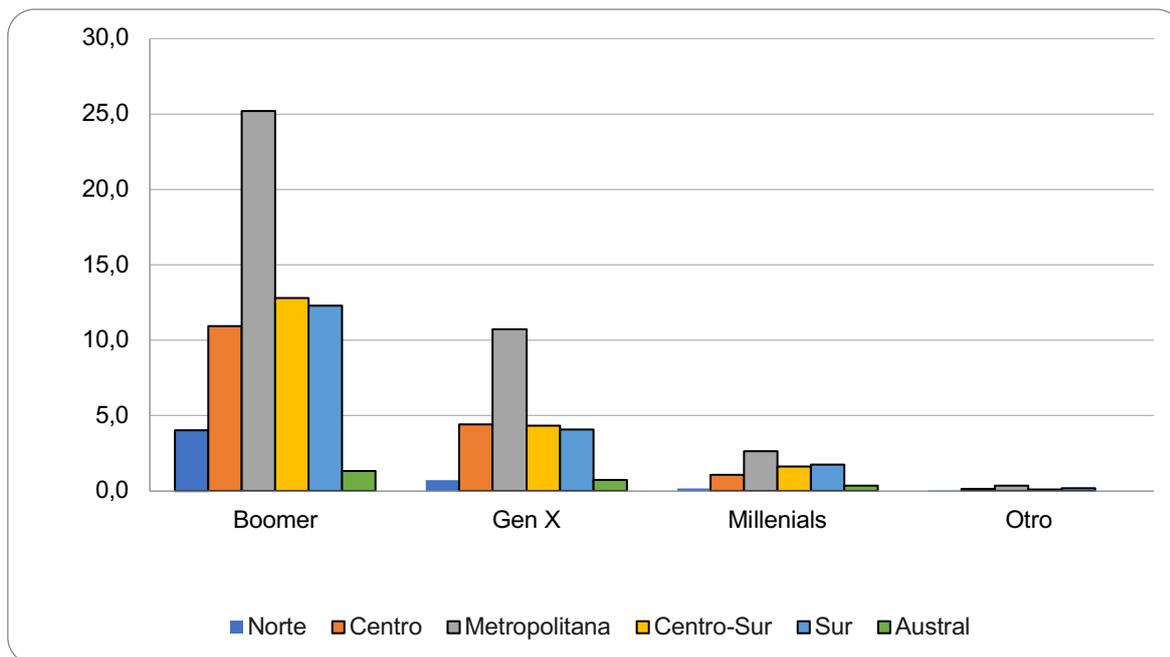
El objetivo de este trabajo se relaciona con las experiencias laborales de directores y directoras del sistema público, siendo la población definida las personas que estuvieran al momento del estudio dirigiendo una escuela o liceo de administración pública. Se utilizaron las bases de idoneidad docente del Ministerio de Educación para identificar a directores. Las mismas bases se usaron para determinar la edad y la membresía generacional de cada uno de ellos. La figura 2 muestra la distribución por generación y género (en %) de directores de escuelas públicas en el año 2017, considerando 3.320 líderes. En la etiqueta otro, incluimos a un subgrupo de directores que pertenecen a la cohorte anterior a boomers, usualmente denominados ‘silenciosos’ (Howe & Strauss, 2007), quienes, en el 2017, tenían una edad superior a los 72 años. Creemos que esto podría deberse a errores en la base de datos o a que un grupo menor de directores continua en el puesto cerca de una década después de su edad de jubilación esperada.

Figura 2. Distribución de directores por generación y género en 2017 (n 3320).



Como se observa en la figura 3 esta distribución generacional se mantiene más o menos consistente a lo largo de la geografía chilena, con una pequeña ausencia de generaciones jóvenes, generación X y millennials, en las macrozonas extremas del país.

Figura 2. Distribución de directores por Macrozonas y Generación en 2017(n=3320)



Desde esa población se seleccionó una muestra de 30 directores. Por conveniencia se decidió focalizar el muestreo en la Macrozona Central, específicamente en dos regiones: Valparaíso y el Maule. Se utilizó la técnica del muestreo estratificado, considerando los criterios de género y membresía generacional. Utilizando inicialmente la información de la base de idoneidad docente, la cual incluye el identificador de cada establecimiento (RBD), y complementada con información disponible en las páginas web de cada establecimiento, se recolectó la información de contacto, enviando invitaciones y consentimientos a cada participante. 24 personas accedieron a participar en el estudio. Para complementar la muestra, a través de redes profesionales, se invitó a un subgrupo de cuatro personas recientemente jubiladas (cohorte boomer), que terminaron su carrera como directores de escuelas públicas, llegando a un número final de 28 participantes (ver tabla 2).

Tabla 2. Participantes

Millennials			Generación X			Boomers		
Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela	Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela	Seudónimo	Edad / Género	Tipo de Escuela
Bruno	33 / M	Urban	Simón	44 / M	Rural	Helena	58 / F	Rural
Octavio	34 / M	Rural	Rodrigo	44 / M	Rural	Silvio	61 / M	Urban
Guillermo	33 / M	Urban	Tomás	45 / M	Urban	Adrián	61 / M	Urban
Sandra	35 / F	Rural	Javiera	46 / F	Urban	Carla	62 / F	Urban
Barbara	35 / F	Urban	Samuel	49 / M	Rural	Emilia	64 / F	Rural
Víctor	37 / M	Urban	Carolina	50 / F	Rural	Natalia	64 / F	Rural

Bernardo	37 / M	Urban	Eduardo	50 / M	Urban	Lidia	65 / F	Rural
Daniela	37 / F	Rural	Pedro	50 / M	Rural	Marcela	65 / F	Urban
Cristian	39 / M	Urban	Silvia	52 / F	Urban	Carlos	68 / M	Rural
			Javier	52 / F	Urban			

Técnicas de recolección de los datos

Basado en los principios de la investigación biográfica narrativa, se realizó una entrevista semiestructurada explorando las trayectorias vitales de cada director, desde su infancia hasta la actualidad, la cual permitió indagar en sus experiencias y subjetividades (Creswell, 2005). La entrevista se realizó en las respectivas escuelas o en un lugar propuesto por cada participante, durando aproximadamente 2 horas.

Técnicas de Análisis de los datos

El análisis se realizó respetando la narrativa histórica de cada participante. Construyendo sobre el trabajo de Ribbins (2008) quien describe 4 etapas en las trayectorias: haciendo, convirtiendo, siendo, y saliendo, nuestro interés se centró particularmente en los dos primeros estadios. Con este marco analítico en mente, organizamos los datos de las entrevistas usando análisis temático (Clarke & Braun, 2017), lo que permitió la identificación de temas dentro y entre las generaciones. La siguiente tabla resumen los ejes del análisis.

Tabla 3. Etapas y dimensiones de análisis

Etapas	Dimensiones de análisis
I. Haciendo al Director/a	Mi Familia
	Mi Formación
II. Convirtiendo al Director	Mi Escuela
	Mi Liderazgo

A continuación, presentamos los hallazgos del estudio, los cuales son presentados en base a las etapas, dimensiones y cohortes correspondientes. Citas textuales son integradas en texto para ilustrar los argumentos.

Hallazgos

Etapas I: Haciendo

Es de especial interés para estudios generacionales conocer las experiencias formativas y su influencia en el futuro de las personas. Como lo señala la literatura, es durante la infancia y

la adolescencia que la identidad generacional se cristaliza (Corsten, 1999; Pilcher, 1994). Dos subtemas emergen en esta etapa, las cuales hemos denominado: Mi Familia y Mi Formación.

1.1 Mi Familia

Todos los entrevistados identificaron a sus padres como figuras claves para su elección de carrera. La cohorte boomer, que desarrolló su infancia en un Chile pre-dictadura y cuyos padres usualmente alcanzaron un nivel educativo mínimo. Este grupo, recibió un gran apoyo, tanto relacional como económico, desde sus familias para continuar sus estudios superiores. Si bien la carrera de pedagogía presentaba un estatus profesional alto, para la mayoría de los entrevistados, el hecho de acceder a la educación superior fue un evento altamente celebrado dentro de sus hogares. Como una directora menciona: “Estudiar en la Universidad era algo que te ponía en otro nivel, no importaba la carrera” (Marcela).

Para la generación X, la relación con sus padres, la gran mayoría profesionales y cercanos al mundo educativo, fue diametralmente opuesta a sus colegas boomers. Luego de años de desgaste en la dictadura y post dictadura, la profesión docente había disminuido su valoración social enormemente al momento que los participantes del estudio de la Generación X tomaron la decisión sobre qué y dónde cursar su educación superior. Por lo tanto, muchos directores de esta generación fueron incentivados desde sus hogares para encontrar otros caminos laborales o fueron altamente criticados por elegir un camino pedagógico.

Mi mamá era profesora básica, la veía trabajar mucho y recibir muy poco. Ella no me lo prohibió explícitamente, pero me daba señales que no quería esa vida para mí.

Simón, 44 años

Separados por décadas, la experiencia Millennial pareciera ser muy similar a las de sus pares boomers. Los padres de los participantes de la generación millennial, usualmente trabajadores temporeros agrícolas o de la industria de servicios, veían en el trabajo docente, especialmente en el sector público, un espacio protegido, más estable y con mayores beneficios. Consecuentemente, la gran mayoría de los participantes de esta generación, fueron celebrados en sus hogares cuando expresaron la idea de estudiar pedagogía.

Mi papá manejaba un colectivo. Cuando le dije que quería ser profesor se alegró mucho, me dijo ‘hay harta pega, no pagan mal, y tienes las medias vacaciones’

Octavio, 34 años

1.2 Mi Formación

Si bien este aspecto fue consultado, ningún participante interpreta su paso por la educación primaria y secundaria como significativa en su desarrollo como líder. La gran mayoría de los entrevistados tiene recuerdos alegres en su etapa de escolarización, reconociendo su desempeño tanto académico como en actividades estudiantiles como *promedio*, sin destacar necesariamente entre sus compañeros. Esta evidencia sugiere que los futuros directores no necesariamente expresan su liderazgo en puestos formales en su infancia, ni destacan por su desplante en espacios sociales.

Boomers que desarrollaron su educación básica y media previo a la dictadura, recuerdan su escolarización en un mundo donde ir a la escuela no era la norma, sino un privilegio para unos pocos. En estos espacios, la figura del profesor como una elite intelectual e incluso como una especie de celebridad local, establece una admiración por la pedagogía y el rol docente que se extiende a lo largo de su vida. Posteriormente su paso por la universidad, en la mayoría de los casos pre-dictadura, es reconocido como un evento transformador, celebrando a la comunidad universitaria, las experiencias colectivas entre estudiantes y profesores y un currículum que integraba la pedagogía, las artes, la ciudadanía y la vinculación con los territorios.

Es un poco exagerado, pero los profesores eran como dioses. Recuerdo que me importaba mucho cómo se veían, los trajes, los vestidos elegantes, los zapatos, el pelo. Eran ejemplos de distinción. Para mí, una niña de contexto rural, esto era muy atractivo. (Helena, 58 años).

La generación X experimentó algo completamente opuesto a los boomers. Su paso por la escuela estuvo marcado por la violencia social, la incorporación del ejército en las decisiones educativas y un profesorado altamente atemorizado por la dictadura. La generación X recuerda afectivamente a aquellos docentes que, a pesar de este contexto adverso y a riesgo de su vida, intentaron algo más. Creemos que, a pesar de las resistencias presentadas por sus padres explicadas anteriormente, fueron estos ejemplos los que marcaron el interés por un camino educativo. El momento de ingresar a la educación superior, el cual ocurre a principios de los noventa, estuvo caracterizado por la competencia e individualismo, donde la elección de carrera estaba moderada por las perspectivas de egreso y análisis del mercado laboral.

A mi profesora jefe le encantaba el folclore, siempre tocaba la guitarra cuando enseñaba la mayoría de las materias. Entonces sucedió [el golpe]. Mi profesora y directora fueron despedidas, nos obligaban a cantar todas las mañanas el himno nacional y el de la marina. No tenía mucho que aprender y mi familia terminó sacándome de la escuela. (Javier, 52 años).

En el momento de las entrevistas, el participante Millennial de mayor edad en este estudio tenía 39 años (nacido en 1979) y el más joven, 33 años (nacido en 1985). Esta cohorte vivió su infancia durante los últimos años de la dictadura cuando la brutalidad del gobierno militar estaba en retirada, pero la introducción de las principales reformas comenzaba a consolidarse. Los participantes millennials recuerdan este período como una época tranquila, pero de escasa conversación política, tanto en sus hogares como en la escuela. Algo distintivo de esta generación fue su paso a la educación superior, donde la alta selectividad experimentada por generaciones anteriores se pierde con la emergencia de diversas opciones, especialmente con la instalación de universidades privadas e institutos en localidades rurales. Dificultades económicas en sus hogares y una política aun débil en apoyos financieros, explican que la mayoría de los millennials compartió estudios con trabajos durante toda su educación superior.

Terminé el liceo y encontré pega en una fábrica en Valparaíso. Necesitaba dinero y salir de un liceo técnico me permitió encontrar un trabajo rápidamente. Trabajé allí durante tres años antes de dar la PSU y continúe trabajando medio tiempo mientras estudiaba pedagogía. (Víctor, 37 años)

Etapa II: Convirtiendo

Dos elementos emergen de los datos que explicarían el viaje desde el ingreso a la escuela hasta la dirección, los cuales, a pesar de ser compartidos temáticamente por cada participante, se diferencian al compararlos generacionalmente. El primero lo hemos denominado *Mi Escuela*, y se centra en las características de los espacios laborales que acompañaron a cada cohorte al comenzar su trabajo como docente novel. El segundo, *Mi Liderazgo*, explora cómo las oportunidades y desafíos del espacio escolar modera la decisión de postular a la dirección.

2.1 *Mi Escuela*

Boomers y millennials, quienes ingresaron a una escuela como profesores por primera vez a mediados de los 1970s y 2000s respectivamente, experimentaron un inicio en su vida laboral relativamente similar. Para los primeros, la escuela fue un lugar de alta tensión y en algunos casos peligroso, considerando la fuerte presencia militar, que monitoreaba activamente tanto las prácticas pedagógicas como las relaciones interpersonales entre docentes. La mayoría de los participantes de esta cohorte, comenzaron su carrera profesional en una unidad educativa aislada de centros urbanos o liderada por un director (vitalicio) con baja participación en las decisiones educativas y con aparente escasa preparación profesional. En general este contexto, caracterizado por jefaturas *laissez-faire* (Norris et al., 2021), permitió a los participantes generar proyectos de mejoramiento, usualmente de manera colectiva con otros docentes, pero sin la participación de directivos. Sorprendentemente, en la gran mayoría de los boomers entrevistados, sus primeras escuelas, fueron prácticamente sus únicas escuelas en su trayectoria, concentrándose casi exclusivamente en el sector público durante toda su vida profesional.

El director no era una mala persona, pero tenía algunos problemas básicos de escritura. Comencé a escribir sus informes, reportes para el DAEM y casi todas las comunicaciones para los docentes. De a poco, me convertí en alguien imprescindible, así que informalmente compartía mis responsabilidades en el aula con la asistencia a la dirección. (Lidia, 65 años).

A pesar de que la comparación es injusta, ya que la mayoría llevaba solo un poco más de una década como profesional al momento de ser entrevistados, los participantes millennials comparten la fidelidad organizacional y las experiencias de apoyo de sus colegas boomers. La gran mayoría reconoce con gran orgullo, que luego de una breve exploración, concentraron su trabajo en solamente una escuela. El comienzo de su vida laboral coincide con el avance de reformas de mejoramiento y rendición de cuentas, que en Chile tomaron forma inicialmente con la introducción del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACGE) en el año 2003 y posteriormente con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) el 2008. Ambas estrategias instalaron las lógicas de autoevaluación institucional, uso de datos para la toma de decisiones, diseño e implementación de planes de mejoramiento y la distribución de liderazgo más allá de los límites tradicionales de los equipos directivos (Ahumada et al., 2009). Es decir, para la gran mayoría de los entrevistados, sus primeras

escuelas fueron escuelas en movimiento, que demandaban esfuerzos colectivos en la búsqueda de la mejora continua y, por lo tanto, en necesidad de nuevos líderes.

El director me invitó a trabajar en el plan de mejora. Al principio eran unas horas, luego 14 y finalmente 22. Eventualmente me convertí en coordinadora de la SEP. Trabajé cerca de los directivos y aprendí mucho de ellos.

Sandra, 35 años

Los participantes de la generación X se distancian de las otras generaciones en sus primeras experiencias como docentes. Sus comienzos laborales en los 1990s estuvieron caracterizados por la expansión de la oferta privada, la cual como señala la evidencia estuvo marcada por la competencia entre sistemas y condiciones laborales poco favorables en el sector privado (Corvalán et al., 2009). La gran mayoría de los directores de la generación X comenzó su carrera en escuelas particulares subvencionadas, trabajando simultáneamente en múltiples unidades educativas, vinculándose y desvinculándose de los establecimientos anualmente. El punto que con mayor frecuencia emerge en la narrativa de esta cohorte, es la relación con el sostenedor de la escuela particular subvencionada, que muchas veces actuaba como director, con una escasa preparación pedagógica y en ocasiones con prácticas cercanas a la ilegalidad.

Tuve este gran incidente con los dueños [particular subvencionado] y me fui. Ella era la sostenedora y él, el director, había cosas muy irregulares con las finanzas e intentaron responsabilizarme.

Eduardo, 50 años

2.2 Mi liderazgo

En esta sección analizamos la forma en la cual cada generación entiende su desarrollo como líder. Desde en enfoque de la ausencia (Henderson, 2015), es decir sobre lo que no hablan los participantes, es interesante el escaso protagonismo que tiene la formación tradicional, ejemplificada en cursos, diplomados, posgrados o pasantías, toma un puesto secundario en las narrativas directivas. Transversalmente, todas las generaciones comparten que la principal contribución en su desarrollo profesional provino de otras personas. Esta persona o colectivo le entregaron herramientas técnicas, apoyos y eventualmente el ánimo para postular a la dirección. También observamos casos donde el modelaje (Chan et al., 2016) tanto positivo y negativo de líderes formales tiene una profunda incidencia en sus trayectorias profesionales. Esta subsección termina con el momento en que los entrevistados consideran asumir la dirección.

Para los boomers que desarrollaron la primera mitad de su carrera en dictadura, el desarrollo de su liderazgo estuvo altamente influenciado por las relaciones establecidas con sus pares, quienes los animaron inicialmente a liderar innovaciones curriculares y espacios de vinculación con el medio, y posteriormente, frente al éxodo de los directores vitalicios en los primeros años del siglo XXI, a postular a la dirección. Este proceso de sucesión interna informal (Earley et al., 2009), entrega la legitimidad del cargo frente a la comunidad educativa, algo especialmente relevante luego de una larga dictadura militar. Además, como los docentes participan en la elección del nuevo director, facilita la implementación de

procesos de mejoramiento, lo cual pareciera incidir en la permanencia de esta cohorte en el mismo establecimiento.

Mis colegas me animaron. Me sentía lista, pero no estaba segura. En ese momento tenía responsabilidades de aula, con responsabilidades de liderazgo menores apoyando el centro de alumnos. Era amiga de la subdirectora y entre todas presentaron el caso al DAEM. (Emilia, 64 años).

La generación X, que participó tanto en escuelas públicas y privadas en sus inicios profesionales, tuvo un avance en la carrera más acelerado y fragmentado que las otras cohortes. Usualmente, los participantes de la generación X avanzaron a subdirecciones y jefaturas técnicas, mientras que mantenían responsabilidades de aula en otras unidades educativas, e incluso compartiendo responsabilidades en instituciones de educación superior. Debido a esto, esta generación tiene escaso vínculo con una comunidad educativa, pero experimentaron una diversidad de experiencias formativas, las cuales le ofrecieron una ventaja tanto en su trabajo como líder como en los procesos de reclutamiento y selección. Frecuentemente esta cohorte fue celebrada en los concursos directivos por sus extensas experiencias anteriores y un abultado currículum vitae.

Si bien estudié pedagogía, principalmente trabajé en educación superior y en colegios privados. Fui profesora en una universidad que ya no existe. La universidad quebró y nos abandonó. Pensé que necesitaba un cambio, vi el aviso sobre esta escuela y postulé. (Silvia, 52 años)

Los participantes millennials encuentran en la escuela pública un espacio formativo rico en experiencias y oportunidades. Similar a los boomers, su principal fuente de desarrollo profesional fue un otro, pero en este caso esta relación se concentró en directoras y jefas de unidades técnico pedagógica. La introducción de la agenda de mejoramiento escolar pobló de nuevas actividades y responsabilidades a la escuela, demandando a los equipos directivos a integrar nuevas personas. Sin embargo, la experiencia Millennial no se limita a un rápido ingreso a un equipo directivo, sino que también a la guía y protección de los líderes formales. Es usualmente la directora o el director quien los anima a postular, en muchos casos poniendo en riesgo su propio puesto de trabajo. No sorprendentemente, en varios casos, el docente millennial, comienza su carrera en la escuela donde creció como docente, acompañado por su exdirector como directivo.

Fue hace casi 5 años cuando le pregunté al director si estaba pensando en postularse para otro período. Dijo que no, pero insistió en que yo debía hacerlo. Según él éramos un buen equipo (¿Aún mantiene contacto con él?). Sí [risas] ¡es mi actual subdirector! (Octavio, 34 años).

Tabla 4. Resumen de los hallazgos por dimensión de análisis y generación

Etapa	Dimensiones de análisis	Generación	Resumen
Haciendo al Director/a	Mi Familia	Baby Boomer	Orgullo por acceder a la educación superior
		Generación X	Resistencias a estudiar pedagogía
		Millennial	Orgullo por estudiar pedagogía

	Mi Formación	Baby Boomer	Universidades Tradicionales
		Generación X	Universidades Tradicionales
		Millennial	Universidades Privadas/Regionales e Institutos
Convirtiéndose al Director	Mi Escuela	Baby Boomer	En Dictadura / Escuela detenida
		Generación X	En Democracia / Escuela competitiva
		Millennial	En Democracia / Escuela en movimiento
	Mi Liderazgo	Baby Boomer	Líder medio informal Apoyo de pares y directivos cercanos
		Generación X	Jefe UTP Desconexión entre líderes y sostenedores
		Millennial	Líder medio formal y Jefe UTP Apoyo de equipo directivo

Discusión

En esta última sección sintetizamos los hallazgos presentados, exponiendo las historias de vida de 28 líderes educativos, dispersos en el tiempo y organizados en tres generaciones. En primer lugar, cabe destacar que el hecho de que los participantes no refirieran a puestos formales de líderes durante su etapa escolar, o episodios en los cuales se destacaran por su desplante en espacios sociales, sugiere que, como lo señala Henderson (2015) esta *ausencia* en el relato puede ser importante de explorar, considerando el subgrupo de estudios que han intentado desarrollar estrategias e instrumentos para la identificación temprana de líderes (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, compartimos los argumentos de investigaciones previas que destacan a la escuela como un espacio clave en el desarrollo de futuros directores (Earley, 2009; Galdames & Gonzalez, 2016) y que, consecuentemente, ha concentrado la atención de los estudios de trayectorias directivas (Moorosi, 2010).

Como hemos mostrado, lejos de ser un proceso individual, la decisión por una carrera directiva aparece como un fenómeno colectivo, desde sus orígenes con sus padres, su vida como estudiantes en la educación básica, media, superior y continua, y especialmente su relación con pares y directivos en sus primeras escuelas (Moorosi & Grant, 2018; Ribbins, 2008). Todos estos componentes no existen en un vacío, sino que se sostienen en un espacio temporal, en este caso, en una historia chilena que continuamente ha reescrito la identidad docente, el rol de la escuela, el valor de la educación pública y el perfil directivo.

A modo general es importante reflexionar sobre las implicancias que tiene entender las trayectorias directivas desde una perspectiva generacional. Stone-Johnson (2011), construyendo sobre los trabajos fundacionales de Howe y Strauss (2000), ilustra el argumento generacional con la metáfora de un tren (generación), que avanza por las estaciones (momentos de la vida). Tradicionalmente, el desarrollo humano y las carreras

profesionales se han entendido de manera estática, donde cada tren es relativamente similar e inevitablemente se va deteniendo en las mismas estaciones. Stone-Johnson (2011) propone comprender que cada tren es diferente, generacionalmente cada cohorte es única, moviéndose más lento o más rápido sobre los rieles de la vida. Nosotras proponemos ir un poco más allá, invitando a entender que a medida que el tiempo avanza, las estaciones van cambiando, algunas aparecen, otras desaparecen, se construyen desvíos que aceleran y disminuyen la velocidad del viaje. Además, los trenes que ya pasaron por las estaciones no alcanzan a observar estas modificaciones con precisión tras ellos. Solo pueden capturar sus experiencias directas en su presente, donde el futuro y lo nuevo quedan atrás, desenfocado en la distancia.

Entender las trayectorias directivas desde esta perspectiva, es reconocer que cada generación experimenta el camino hacia la dirección de una manera única. Como lo señala Edge (2014) esto demanda entender que las lógicas que funcionaron anteriormente para preparar, reclutar, seleccionar y acompañar líderes, pueden no ser pertinentes para las nuevas cohortes. Esto no es una crítica al pasado, por el contrario, es un reconocimiento sobre la importancia de las contribuciones anteriores que sostienen los cambios futuros. Nuestros hallazgos se alinean con los argumentos de académicos contemporáneos en trayectorias profesionales que han destacado la urgencia de desarrollar carreras ricas en oportunidades de aprendizaje, autonomía y colaboración (Clarke, 2013; Herrmann et al., 2015). La alerta (la bomba de tiempo demográfica) presentada por Hartle y Thomas (2003), hace ya casi dos décadas, se hará realidad en los próximos cinco años con la salida completa de los boomers del espacio laboral. Tanto líderes como tomadores de decisiones estarán demandados a comprender que la gran mayoría de las escuelas serán lideradas por generaciones más jóvenes, las cuales han construido una carrera basada en marcos orientadores y una historia diferente a la de sus pares boomers.

Estudios anteriores indican que la generación X es especialmente sensible a las condiciones laborales, en particular, en lo que respecta a las relaciones con sus superiores directos. Edge et al. (2016) estudiando líderes escolares en Londres, Nueva York y Toronto, encontró que la búsqueda de relaciones de apoyo, entendimiento y cercanías con autoridades locales son claves para explicar satisfacción laboral, intención de retiro y cambio de trabajo. Además, la literatura agrega que la búsqueda de balance vida-trabajo, en especial el rol central de la familia y el cuidado de los hijos toma un rol fundamental en las decisiones laborales de esta cohorte (Edge et al., 2017; Guihen, 2018). Nuestros hallazgos se alinean con la literatura internacional, reconociendo que es esta la cohorte que mayores tensiones enfrenta en su relación con las jefaturas y tomadores de decisiones, usualmente no por temas pedagógicos sino relacionales. La generación X es aquella cohorte que comienza su carrera profesional en los 1990s, en un contexto de intensa reforma y desregulación, especialmente en el sector privado. Los datos de este estudio sugieren que este contexto es fértil para la creación de dificultades en las relaciones y las condiciones laborales, lo cual es especialmente relevante para este grupo.

Estudios sobre las trayectorias profesionales de los millennials han sido concluyentes en identificar similitudes con la generación X, como la búsqueda de espacios colaborativos y de balance vida-trabajo (Martin, 2005). No obstante, algo que pareciera único para esta cohorte, es la búsqueda de espacios de aprendizaje continuo informales dentro de la organización (Deal et al., 2010), lo cual ha sido sugerido tanto para trabajadores como para líderes (Galdames & Guihen, 2022). Nuestros hallazgos fortalecen estos argumentos, al reconocer

que los directores millennials se han construido principalmente en la escuela, trabajando cerca de líderes formales, aprendiendo desde la informalidad en un constante proceso de ensayo y error con la guía de líderes formales, usualmente boomers.

Creemos que estos hallazgos son principalmente relevantes para el nivel intermedio, tanto departamentos municipales de educación, como los recientemente creados servicios locales de educación pública (Uribe et al., 2017), quienes deberán crear una nueva relación de colaboración y aprendizaje horizontales y continuos con los líderes de su territorio. Si bien desafiante, este escenario es muy prometedor para el fortalecimiento de la educación pública, dependiendo de las destrezas del liderazgo del nivel intermedio para acercarse a la diversidad generacional desde la oportunidad y no de la amenaza.

Recomendaciones

A la luz de estas reflexiones, se recomienda trabajar con lentes generacionales en temas relacionados con las trayectorias laborales es una invitación a innovar en las prácticas tanto de reclutamiento y selección, pero también en el desarrollo y acompañamiento directivo. A modo general, compartimos el argumento epistemológico señalado por investigadoras (Karen Edge, 2014; Stone-Johnson, 2014) que han resaltado la brecha entre tomadores de decisiones y las comunidades profesionales. Es especialmente importante para aquellas jefaturas de mayor edad (Mineduc, Departamentos Municipales o Servicios Locales de Educación Pública, departamentos dentro de la escuela, etc.), considerar los potenciales sesgos generacionales que pueden reducir la eficacia de sus estrategias. Así, premios, oportunidades e incluso los estilos comunicativos, que pueden ser pertinentes para una cohorte pueden no serlo para otra. Animamos a toda persona con responsabilidades de este tipo a conformar equipos de trabajo multigeneracionales para el diseño e implementación de sus prácticas pedagógicas y de gestión educacional.

De la misma forma, en términos de reclutamiento de personal, recomendamos instalar prácticas de identificación temprana y desarrollo profesional intraescolar de futuros líderes. Esta estrategia, usualmente denominada 'cultiva tus propios líderes' (Galdames & Gonzalez, 2019, p. 140), es sensible a las necesidades individuales de futuros directores, como también a las necesidades escolares y territoriales. Si bien estos enfoques parecieran ser costosos, la evidencia ha comenzado a mostrar ventajas económicas, escolares e individuales considerando tanto la satisfacción laboral y el compromiso de los potenciales directores (Gates et al., 2019).

Complementariamente, este estudio mostró el rol preponderante que tiene el espacio de trabajo en el desarrollo profesional continuo directivo. Especialmente relevante, para las generaciones más jóvenes, es el acceso gradual a oportunidades de implementación del liderazgo en la escuela junto con el apoyo profesional y emocionales de pares y directivos. Creemos que independiente de la tarea, la formación directiva requiere de acciones concretas en la escuela de acuerdo con las capacidades individuales y las necesidades de cada unidad educativa, junto con un cuidadoso espacio de reflexión en un ambiente de apoyo y crecimiento. Para la generación Millennial estos ambientes deben considerar apoyos emocionales permanentes y la creación de estrategias que se sostengan en la curiosidad e intereses individuales, con un énfasis en los valores declarados en los respectivos proyectos

educativos. Para la generación X, el desarrollo debe considerar autonomía y la compañía de las autoridades locales desde la horizontalidad.

Articular la formación con el desarrollo de carrera, demandará a las instituciones formadoras a crear estrategias de desarrollo profesional situadas territorialmente, con activa participación de docentes y directivos, idealmente en alianzas a largo plazo que reconozcan la importancia y dificultad de formar líderes efectivos. Como académicas sabemos que la articulación de estos componentes es desafiante, sin embargo, creemos que es el camino a seguir, considerando que la evidencia internacional ha comenzado a mostrar las ventajas de estos enfoques para el fortalecimiento de las unidades educativas (Gates et al., 2019).

Conclusión

Esta investigación tuvo como propósito inicial conocer las trayectorias laborales de directores de escuelas públicas, poniendo especial énfasis en aquellos componentes que podrían explicar la decisión de acceder a la dirección. Nuestros hallazgos se alinean con estudios anteriores que han sugerido que las trayectorias laborales de directoras y directores, se construyen desde las experiencias tempranas de los individuos, siendo moderada por las barreras y oportunidades entregadas por otros (Carrasco & Díaz, 2021; Coleman, 1996; Moorosi, 2010). Como segundo propósito, buscamos conocer las posibles diferencias generacionales en la carrera de los boomers, generación X y millennials. La evidencia de este estudio es concluyente en mostrar diferencias importantes en las trayectorias laborales de estas cohortes. Estos resultados contribuyen a un cuerpo creciente de investigaciones que exploran el trabajo y las trayectorias generacionales de líderes en contextos corporativos (Thompson, 2017) y escolares (Edge et al., 2017).

Hasta nuestro conocimiento, este es el primer estudio científico que analiza generacional y comparativamente, las trayectorias de directores de estas cohortes. Esperamos que sea un punto de inicio, que pueda ser elaborado por otras investigadoras en el futuro. Es de especial interés que nuevos estudios puedan visitar estas preguntas en otros lugares de nuestro país. Como indicamos anteriormente, la distribución generacional no es uniforme en todas las regiones. Tampoco conocemos si estas tendencias se mantienen cuando exploramos las diferencias entre contextos rurales y urbanos, lo cual podría ser de especial pertinencia para estudios cuantitativos posteriores. Además, es de vital importancia conocer en mayor profundidad cómo la intersección entre generación y género modera las trayectorias directivas, lo cual es especialmente importante en un país como Chile, donde cerca de la mitad de las direcciones escolar están a cargo de una mujer. Para nuestros colegas latinoamericanos, este estudio es también una invitación a explorar estas ideas en sus propias jurisdicciones, explorando la intersección de las trayectorias laborales directivas con las respectivas historias nacionales y educativas.

Finalmente, alineado con la línea editorial de la Revista de Liderazgo Educativo, queremos celebrar el enfoque situado en la región latinoamericana, especialmente para la comunidad de hispanohablantes y lo que está ocurriendo en la actualidad en Chile. Al enviar este manuscrito para su revisión, nos encontramos a menos de una semana de la elección presidencial, que por primera vez tiene un candidato en segunda vuelta de la generación millennial. Gabriel Boric tiene una posibilidad real de unirse a líderes mundiales como

Jacinda Arden en Nueva Zelanda, Sebastian Kurz en Austria, Sanna Marín en Finlandia, entre otras. No tenemos respuestas a la creciente búsqueda de liderazgos jóvenes en el mundo, ni aún evidencia para discutir su efectividad. Hay interrogantes que van a demandar atención, curiosidad, monitoreo, y muchas investigaciones más.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento otorgado por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y Fondecyt N°3220076

Referencias

- Ahumada, L., Galdames, S., González, A., & Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional. *Univ. Psychol*, 8(2), 353–370.
- Arratia, A. (2010). Dictaduras latinoamericanas. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, XVI(1), 33–51.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Benson, J., & Brown, M. (2011). Generations at work: Are there differences and do they matter? *International Journal of Human Resource Management*, 22(9), 1843–1865. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.573966>
- Berenguela, M., Quiroga, G., & Román, S. (2019). Incidencia de los Directores escolares seleccionados por sistema de Alta Dirección Pública en los resultados educativos de los estudiantes. *Centro de Estudios Educativos y Pedagógicos*, 1(1), 1–33.
- Beutell, N. J., & Wittig-Berman, U. (2008). Work-family conflict and work-family synergy for generation X, baby boomers, and matures. *Journal of Managerial Psychology*, 23(5), 507–523. <https://doi.org/10.1108/02683940810884513>
- Bush, T. (2018). Leadership and context: Why one-size does not fit all. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 3–4. <https://doi.org/10.1177/1741143217739543>
- Campos Vergara, F., Bolbarán Ramírez, J., Bustos Raggi, C., González Vallejos, M., Campos, F., Bolborán, J., & González, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91–111. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.53-iss.2-art.256>
- Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110380. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Cardno, C., & Youngs, H. (2013). Leadership Development for Experienced New Zealand Principals: Perceptions of Effectiveness. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 256–271. <https://doi.org/10.1177/1741143212474808>

- Carrasco, A., & Díaz, M. E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322110380. <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>
- Chan, A. K., Ngai, G. S., & Choi, P. (2016). Contextualising the career pathways of women principals in Hong Kong: a critical examination. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(2), 194–213. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884919>
- Chen, J., & Walker, A. (2021). Emotional trajectory at different career stages of principalship: A perspective from excellent principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 174114322098530. <https://doi.org/10.1177/1741143220985300>
- Clarke, M. (2013). The organizational career: Not dead but in need of redefinition. *International Journal of Human Resource Management*, 24(4), 684–703. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.697475>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cogin, J. (2012). Are generational differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and implications. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(11), 2268–2294. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.610967>
- Coleman, M. (1996). Barriers to career progress for women in education: The perceptions of female headteachers. *Educational Research*, 38(3), 317–332. <https://doi.org/10.1080/0013188960380305>
- Corsten, M. (1999). The Time of Generations. *Time & Society*, 8, 249–272. <https://doi.org/10.1177/0961463x99008002003>
- Corvalán, J., Elacqua, G., & Salazar, F. (2009). El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research* (2nd ed.). Pearson International Edition.
- Deal, J., Altman, D., & Rogelberg, S. (2010). Millennials at Work: What We Know and What We Need to Do (If Anything). *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 191–199. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9177-2>
- Donoso, F. (2013). Memoria, labor e identidad docente. Apuntes para una historia social de los Profesores de Historia durante la Dictadura. Santiago de Chile, 1982-1990. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 14, 99–111. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25074/07195532.14.406>
- Duffy, B. (2021). Boomers vs millennials? Free yourself from the phoney generation wars. 1–4.
- Duncan, H. E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.722561>
- Duxbury, L., & Ormsbee, F. (2017). Does studying the past help us understand the future? an examination of the expectations of Gen X knowledge workers. *International Journal of Human Resource Management*, 5192, 1–29. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1393835>
- Earley, P., & Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(1), 73–88. <https://doi.org/10.1177/1741143207071386>

- Earley, P., Weindling, D., Bubb, S., & Glenn, M. (2009). Future leaders: the way forward? *School Leadership and Management*, 29(3), 295–306. <https://doi.org/10.1080/13632430902793791>
- Edge, K., Galdames, S., & Horton, J. (2017). New leaders and new leadership. In T. Greany & P. Earley (Eds.), *School Leadership and Education System Reform* (pp. 211–221). Bloomsbury Publishing, London. <https://www.bloomsbury.com/au/school-leadership-and-education-system-reform-9781350173545/>
- Edge, Karen. (2014). A review of the empirical generations at work research: implications for school leaders and future research. *School Leadership & Management*, 34(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.869206>
- Edge, Karen, Descours, K., & Frayman, K. (2016). Generation X School Leaders as Agents of Care: Leader and Teacher Perspectives from Toronto, New York City and London. *Societies*, 6(2), 8. <https://doi.org/10.3390/soc6020008>
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 91–99. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.007>
- Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., Welch, J. C., Farley-Ripple, E. N., Raffel, J. A., & Christine Welch, J. (2012). Administrator career paths and decision processes. *Journal of Educational Administration*, 50(6), 788–816. <https://doi.org/10.1108/09578231211264694>
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182–206.
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teachers' interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership & Management*, 36(4), 435–451. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209178>
- Galdames, S., & Gonzalez, A. (2019). Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por Alta Dirección Pública en Chile. *Calidad En La Educación*, 51(2), 131–163. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Galdames, S., & Guihen, L. (2022). Millennials and leadership: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 33(1–2), 146–162. <https://doi.org/10.1080/14783363.2020.1812380>
- Gates, S., Baird, M., Master, B., & Chavez-Herrerias, E. (2019). Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools. In *Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools*. <https://doi.org/10.7249/rr2666>
- Goldring, E., Rubin, M., & Herrmann, M. (2021). The Role of Assistant Principals: Evidence and Insights for Advancing School Leadership (Issue April).
- Greenfield, W. D., Marshall, C., & Reed, D. B. (1986). Experience in the vice principalship: Preparation for leading schools? *Journal of Educational Administration*, 24(1), 107. <https://doi.org/10.1108/eb009912>
- Guihen, L. (2018). The career experiences and aspirations of women deputy head teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 538–554. <https://doi.org/10.1177/1741143217751727>

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- Hartle, F., & Thomas, K. (2003). Growing tomorrow's school leaders: the challenge: full report.
- Hayes, J. B., Parks, C., McNeilly, S., & Johnson, P. (2018). Boomers to Millennials: Generational Stereotypes at Work in Academic Librarianship. *Journal of Academic Librarianship*, 44(6), 845–853. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.09.011>
- Henderson, E. F. (2015). Gender Pedagogy. In *Gender Pedagogy: Teaching, Learning and Tracing Gender in Higher Education* (pp. 94–116). Springer.
- Herrmann, A., Hirschi, A., & Baruch, Y. (2015). The protean career orientation as predictor of career outcomes: Evaluation of incremental validity and mediation effects. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 205–214. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.008>
- Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising The Next Great Generation*. Vintage Books. <https://doi.org/10.1108/jcm.2002.19.3.282.4>
- Howe, N., & Strauss, W. (2007). The Next 20 Years How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve. *Harvard Business Review*, 85(January), 19–20.
- Hvidston, D., Range, B., & McKim, C. (2015). The views of novice and late career principals concerning instructional and organizational leadership within their evaluation. *Planning and Changing*, 46(1/2), 109.
- Johnson, L., & Campbell-Stephens, R. (2013). Developing the next generation of black and global majority leaders for London schools. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 24–39. <https://doi.org/10.1108/09578231311291413>
- Kowske, B., Rasch, R., & Wiley, J. (2010). Millennials' (lack of) attitude problem: An empirical examination of generational effects on work attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 265–279. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9171-8>
- Kupperschmidt, B. R. (1998). Understanding generation X employees. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 28(12), 36–43.
- Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2011). The Effectiveness of Private Voucher Education: Evidence From Structural School Switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119–137.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning. In *National College for School Leadership. Department for Education and Skills*.
- Lim, S. A., & You, S. (2017). Long-Term Effect of Parents' Support on Adolescents' Career Maturity. *Journal of Career Development*, 46(1), 089484531773186. <https://doi.org/10.1177/0894845317731866>

- Lovett, S., Dempster, N., & Flückiger, B. (2015). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, 41(1), 127–143. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.891532>
- Mannheim, K. (1952). The Problem of Generations. *Essays on the Sociology of Knowledge*, 24(19), 276–322. [https://doi.org/10.1016/s0168-8227\(00\)00198-4](https://doi.org/10.1016/s0168-8227(00)00198-4)
- Martin, C. A. (2005). From high maintenance to high productivity. *Industrial and Commercial Training*, 37(1), 39–44. <https://doi.org/10.1108/00197850510699965>
- Martin, E., Ibáñez, M., Tagliabue, R., & Zangaro, M. (2009). LA NUEVA GENERACIÓN Y EL TRABAJO. In *Barbarói.santacruz* (Vol. 2, Issue 31, pp. 126–138). <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/479/908>
- Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367–383. <https://doi.org/10.1080/15700763.2010.493633>
- Massingham, P. (2019). Generational Differences in Work Values and Attitudes : Reintroducing Retirees to the Workforce.
- McAdams, D. P. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Miller, P., & Callender, C. (2018). Black leaders matter: Agency, progression and the sustainability of BME school leadership in England. *Journal for Multicultural Education*, 12(2), 183–196. <https://doi.org/10.1108/JME-12-2016-0063>
- Mineduc. (2021). Centros de Liderazgo Escolar. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/centros-liderazgo-escolar/>
- Mineduc. (2011). Ley 20.501 Calidad y Equidad de la Educación. 1–26. <http://www.leychile.cl/N?i=1022346&f=2011-02-26&p=>
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132–144.
- Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F., & Leiva, M. V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>
- Montecinos, C., Valenzuela, J. P., Flessa, J., & Galdames, S. (2022). Pathways into the school principalship: an international overview. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211065341>
- Moorosi, P. (2010). South African Female Principals' Career Paths: Understanding the Gender Gap in Secondary School Management. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 547–562. <https://doi.org/10.1177/1741143210373741>
- Moorosi, P., & Grant, C. (2018). The socialisation and leader identity development of school leaders in Southern African countries. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 643–658. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0011>
- Norris, K. R., Ghahremani, H., & Lemoine, G. J. (2021). Is it Laissez-Faire Leadership or Delegation? A Deeper Examination of an Over-Simplified Leadership Phenomenon. *Journal of*

- Leadership and Organizational Studies, 154805182199740.
<https://doi.org/10.1177/1548051821997407>
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde La Normativa a La Historia De La Dirección Escolar En Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 53–81. <https://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT->
- Núñez, Ivan. (2007). La Profesión Docente En Chile: Saberes E Identidades En Su Historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41, 149–164.
- Núñez, Iván. (2017). Valoración de la profesión docente en Chile. *Contextos*, 63–69.
- Oplatka, I. (2004). The principal's career stage: An absent element in leadership perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/1360312032000154540>
- Ortiz-Pimentel, M., Molina, C., & Ronda-Pupo, G. A. (2020). Bibliometric assessment of papers on generations in management and business journals. *Scientometrics*, 125(1), 445–469. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03670-8>
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's sociology of generations: an undervalued legacy. *British Journal of Sociology*, 481–495. [internal-pdf://161.120.180.188/591659.pdf](https://doi.org/10.1080/00096460.1994.10854441)
- Pinto, V., & Rodriguez, S. (2021). Construyendo una Carrera Directiva atractiva. *CLider*, October, 1–7. <https://www.celider.cl/recurso/policy-brief-construyendo-una-carrera-directiva-atractiva/>
- Reames, E. H., Kochan, F. K., & Zhu, L. (2014). Factors influencing principals' retirement decisions: A southern US perspective. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(1), 40–60. <https://doi.org/10.1177/1741143213499254>
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2009). Growing the leadership talent pool: Perceptions of heads, middle leaders and classroom teachers about professional development and leadership succession planning within their own schools. *Professional Development in Education*, 35(3), 381–398. <https://doi.org/10.1080/19415250902987122>
- Ribbins, P. (2008). A life and career based framework for the study of leaders in education: problems, possibilities and prescriptions. In *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (Issue 11237, pp. 61–81). <https://doi.org/10.4324/9780203872239.ch4>
- Rudolph, C., Rauvola, R., & Zacher, H. (2018). Leadership and generations at work: A critical review. *Leadership Quarterly*, 29(1), 44–57. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.09.004>
- Sardar, H., & Galdames, S. (2018). School leaders' resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 11(1), 46–59. <https://doi.org/10.1080/17521882.2017.1292536>
- Schulz, J. (2013). Research methods in educational leadership and management. In *International Journal of Research & Method in Education* (Vol. 36, Issue 2). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.752206>
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>

- Snodgrass-Rangel, V. (2018). A Review of the Literature on Principal Turnover. *Review of Educational Research*, 88(1), 87–124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Stone-Johnson, C. (2011). Talkin'bout my generation: Boomers, Xers, and educational change. *Journal of Educational Change*, 12, 221–239.
- Stone-Johnson, C. (2014). Not Cut Out to Be an Administrator: Generations, Change, and the Career Transition From Teacher to Principal. *Education and Urban Society*, 46(5), 606–625. <https://doi.org/10.1177/0013124512458120>
- Thompson, C. A. (2017). Leading a Multigenerational Workforce in the Public Sector. <https://doi.org/UMI:3257958>
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Zoro, B., & Galdames, S. (2017). Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio. In *Lideres Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>

AGENCIAS DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE NIVEL INTERMEDIO: UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN EN CONSTRUCCIÓN

MIDDLE-LEVEL PUBLIC EDUCATION AGENCIES: A RESEARCH FIELD UNDER CONSTRUCTION

Simón Rodríguez Espinoza¹

Resumen: Las agencias de educación que operan en los niveles intermedios del sistema público han cobrado relevancia en las últimas décadas. El presente artículo parte de la base que su conocimiento en las ciencias sociales se encuentra en etapas iniciales de desarrollo. Como aporte a esta situación, se describen líneas de estudios y presentan distinciones conceptuales para su conocimiento. En primer lugar, se justifican las agencias de educación pública de nivel intermedio como un tema de conocimiento en ciencias sociales y se propone una definición. En segundo lugar, se describen dos líneas de investigación que la abordan. Una primera corresponde al estudio de la gestión y organización escolar, con claves conceptuales asociadas a los movimientos de efectividad y mejora escolar. La segunda línea corresponde a la administración y políticas públicas, con claves conceptuales de gobernanza y descentralización. Finalmente, se sostiene que teorizar sobre las agencias conlleva dos movimientos: por una parte, implica abordar el problema del aprendizaje y transformación dentro de una institucionalidad pública y, por otra parte, implica comprender su influencia diferencial y agregada en una red de establecimientos escolares.

Palabras claves: Agencias de Educación Pública, Nivel intermedio del Sistema Escolar, Administración Pública, Gobernanza, Mejora Escolar.

Abstract: Education agencies operating at the intermediate levels of the public system have gained relevance in recent decades. This article assumes that their knowledge in the social sciences is at the initial stages of development. As a contribution to this situation, this article describes lines of study and presents conceptual distinctions for their knowledge. First, middle-level public education agencies are justified as a subject of knowledge in the social sciences and a definition is proposed. Second, two lines of research that have addressed it are described. The first corresponds to the study of school management and organization, with conceptual keys associated with the school effectiveness and improvement movements. The second line corresponds to public administration and policies, with conceptual keys to governance and decentralization. In the final section, it is argued that theorizing about agencies involves two movements. On the one hand, it involves addressing the problem of learning and transformation within a public institutional framework. On the other hand, it involves understanding their differential and aggregate influence on a network of schools.

Keywords: Public Education Agencies, Middle Level School System, Public Administration, Governance, School Improvement.

Recibido: 17.12.2021 / Aceptado: 18.04.2022

¹ Magíster en Gestión y Dirección Escolar, Programa Doctorado Universidad Diego Portales, email: simonrodriguez@mail.udp.cl, ORCID: 0000-0001-7526-2820

¿Por qué producir conocimiento sobre agencias de educación públicas de nivel intermedio?

Gran parte de los sistemas escolares públicos en el mundo operan con la presencia de entidades en sus niveles intermedios (Anderson, 2017a). Su emergencia como objeto de conocimiento tiene como antecedentes las formas de gobierno en que se despliega un Estado, como también su “redescubrimiento” como unidad de análisis clave en la investigación y desarrollo de reformas educativas impulsadas en las últimas décadas (Leithwood, 2010; Trujillo 2013). Dentro del horizonte de los sistemas educativos contemporáneos se encuentra el logro de un sistema escolar en la que todas las niñas, niños y jóvenes participen en experiencias de aprendizajes nutritivos y habilitantes para sus trayectorias vitales. La pregunta por el papel que, en este desafío, juegan las agencias de educación pública de nivel intermedio ha llevado a identificarlas como un objeto de desarrollo y estudio.

Surgen entonces las preguntas ¿qué es lo que se estudia?, ¿y cómo se construye el conocimiento de lo que se estudia? En cuanto a las agencias de educación pública de nivel intermedio, el estado de elaboración teórica se encuentra en etapas iniciales, marcada por una difusión conceptual y teórica. Sostengo este punto en dos antecedentes: por una parte, las diferentes maneras que se nombra en la literatura académica, lo que es una señal de un lenguaje en construcción². Por otra parte, un grupo importante de estudios se inspiran en problemas y preguntas aplicadas, con menor discusión de enfoques teóricos y conceptos desde el cual se conoce. Como señala Archer (2014), el desarrollo de un conocimiento robusto en ciencias sociales implica reconocer la conexión de tres dimensiones. Qué es lo que se conoce, lo que corresponde a una dimensión ontológica; cómo se puede conocer, que corresponde a la dimensión epistemológica; y cómo se elabora lo conocido, que corresponde a la dimensión teórica. En virtud de esta conexión “el analista social práctico necesita saber no solo qué es la realidad social, sino también como empezar a explicarla antes de enfrentar el problema específico que desea investigar”³ (p. 34).

El objetivo que se propone este artículo es aportar en la teorización de las agencias de educación pública de nivel intermedio. Considero que aportar a su teorización da sustento a delimitarlo como tema y objeto de conocimiento en ciencias sociales. En esta tarea, el presente trabajo se basa en un corpus de artículos académicos, capítulos de libros e informes técnicos elaborados principalmente en Estados Unidos, Canadá, Chile, y en menor cantidad en países de Europa y por organismos internacionales, tanto en español como en inglés. El tema que los identifica es abordar el distrito escolar, servicios locales u oficinas de niveles intermedios. A partir de su revisión, el artículo desarrolla tres puntos: nombrar lo que son, describir dos líneas de estudios y proponer distinciones conceptuales que pueden nutrir la investigación. Pasaremos a revisar el primero de estos tres puntos.

² Estas entidades se nombran de diferentes formas. Por ejemplo: distrito escolar (*school district*), autoridades locales de educación (*local education authorities*), liderazgo intermedio (*middle leadership*), liderazgo de sistema (*system leadership*), administración local (*local administrator*), Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL, en Perú); y en Chile, sostenedor y Departamentos Provinciales de Educación.

³ Cursivas son originales del texto citado.

¿Qué son las agencias de educación públicas de nivel intermedio?

Un primer paso es su identificación a nivel descriptivo. Al respecto, estas agencias se configuran en torno a cinco características: i) forman parte del aparato público del Estado; ii) se ubican dentro de la estructura del sistema escolar entre un nivel micro de establecimientos escolares y el nivel central de un Estado; iii) cuentan con responsabilidades y atribuciones formales administrativas directas respecto de una red de establecimientos en un territorio; iv) presentan un diseño organizacional compuesto por diversidad de unidades y personal; v) sus acciones influyen en el trabajo de centros de educación inicial y establecimientos de enseñanza básica (primaria) y/o media (secundaria) de un territorio. En base a estas características, es posible reconocer la cualidad de “nivel intermedio”, tomando distancia de la estructura que cada Estado posee. Este último punto quiere decir que cada Estado presenta formas propias de gobernanza subnacionales y locales, como por ejemplo federaciones, regiones, subregiones o provincias⁴; manteniendo como característica transversal la ubicación en el nivel intermedio del sistema escolar.

Si nos detenemos en las cinco características anteriores, es posible reconocer otros tipos de agencias que coexisten y que comparten algunas de estas. Se distinguen al menos los siguientes tres tipos: agencias de asistencia y formación profesional, organizaciones gremiales o civiles, agencias de evaluación y fiscalización de recursos y políticas. Todos estos tipos comparten las mismas tres características: ubicarse en el “nivel intermedio” del sistema escolar, contar con una organización compuesta por unidades y personal, e influir en alguna medida con su acción en el trabajo que realizan establecimientos escolares. Tal como se presenta en la tabla 1, lo que principalmente distingue las agencias de educación pública de otras agencias de nivel intermedio es que cuenta con responsabilidades y atribuciones administrativas directas respecto de una red de establecimientos escolares de un territorio, unida a que forma parte del aparato público del Estado.

Tabla 1: Tipos de agencias de nivel intermedio. Elaboración propia.

Tipos de agencias	Agencias de educación públicas	Centros de estudios, Universidades ⁵ , fundaciones o entidades de asistencia técnica profesional	Organizaciones gremiales o civiles (sindicatos de docentes, profesionales de educación, asociación de padres, entre otros)	Agencias de evaluación y fiscalización de recursos y políticas
	Características			
Forman parte del Estado				

⁴ Por ejemplo, en el informe “Panorama de la Educación 2012” publicado por OCDE se realizan definiciones de gobierno central, gobierno local, provincia o región, subregión y gobiernos estatales en sistemas federales, para el análisis del indicador D6 referido a ¿Quién toma las decisiones claves en los sistemas educativos? (pp. 515 – 516)

⁵ La excepción en este tipo de agencias intermedias son las Universidades estatales locales, ya que estas forman parte del aparato público. Aun con esto, mantienen el no presentar responsabilidades administrativas directas respecto de una red de establecimientos.

Ubicado en nivel intermedio del sistema escolar				
Responsabilidades y atribuciones administrativas directas				
Organización compuesta por diferentes unidades y personal				
Influencia en el trabajo de establecimientos escolares				

Un segundo paso necesario de realizar es una lectura de mayor abstracción en base a las características presentadas en los párrafos anteriores. En efecto, es posible distinguir tres elementos que definen a las agencias de educación pública de nivel intermedio:

El “para que”, o su propósito: considerando que una característica diferenciadora son las responsabilidades y atribuciones administrativas directas que influyen en una red de establecimientos, surge la pregunta sobre el propósito de esta característica. Se reconoce que el propósito central es el núcleo del sistema escolar: el aprendizaje y su enseñanza. Lo propio de las responsabilidades, atribuciones e influencia se define con relación a este núcleo de aprendizaje y enseñanza.

El “desde donde”, o su localización: su existencia en un contexto institucional implica interactuar con otros actores y agencias ubicadas tanto en nivel central, en el mismo nivel intermedio, como en nivel micro. Por tanto, emergen las nociones de conexión, complementariedad y relaciones de interdependencia para desempeñar sus funciones esenciales, de modo que contribuye más allá de lo que las partes podrían generar o acumular por sí solas (Honig, 2008).

El “como”, o su operación: los mecanismos, reglas, prácticas y comprensiones mediante los cuales despliega y pone en ejercicio su propósito es materia de estudios. En este sentido, emergen dos facetas que buscan comprender y explicar esta operación: por una parte, al ser integrante del aparato público, su dimensión de administración pública y gobernanza. Por otra parte, una dimensión de organización que busca lograr un desempeño y resultados de manera eficiente y de calidad, relacionado con la efectividad y mejora escolar.

A partir de estos elementos, se propone como definición que las agencias públicas del nivel intermedio son una construcción política – organizacional en torno al núcleo técnico del aprendizaje y la enseñanza escolar. Su trabajo implica relaciones de interdependencia con agencias y actores tanto del propio nivel como de otros niveles, contribuyendo a este núcleo técnico más allá de lo que cada parte puede generar o acumular por si sola. Al ser una construcción política – organizacional, implica que deben hacerse cargo de mantener, transformar y aprender en el marco de una institución pública.

En las siguientes secciones pasaremos a revisar dos líneas de estudio que abordan esta temática: la gestión y organización escolar, y la administración y políticas públicas.

Agencias de educación pública de nivel intermedio desde la gestión y organización: poner el foco en efectividad y mejora escolar

Como fue mencionado en el primer párrafo de este artículo, el estudio de los niveles intermedios tiene como una de sus fuentes abordar el desafío de generar y sostener un sistema escolar habilitante y nutritivo para todas las niñas, niños y jóvenes. Este desafío, propio de los sistemas escolares modernos, se ha visto fuertemente interpelado desde 1960 en adelante. Por una parte, se publican trabajos que informan de la mayor influencia de factores estructurales y sociales en el rendimiento de estudiantes, como por ejemplo estatus socioeconómico, raza y otras variables del entorno familiar y comunitario (Trujillo, 2013). Por otra parte, se pone en discusión el efecto de reformas curriculares por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad (Murillo, 2003). Es en esta discusión que cuestiona el propósito del sistema escolar que surgen los movimientos de eficacia y mejora escolar (Murillo, 2005).

Los movimientos de eficacia y mejora escolar sitúan el problema desde una posición pragmática. Es decir, se orientan principalmente a identificar las variables y factores que evidencien más peso explicativo respecto de los resultados que un sistema escolar pretende alcanzar. Su pregunta principal es cómo y cuánto se va logrando, con el supuesto fundamental de que, dada ciertas condiciones, todos los niños, niñas y jóvenes pueden aprender (Murillo, 2003). A la base de esta pregunta y orientación se presenta la noción de secuencialidad y causalidad, de modo que busca conocer los factores y variables de desempeño que influyen en los logros o resultados alcanzados. En definitiva, el sistema escolar como objeto de estudio se concibe y elabora como una organización, la que es posible de conocer al ser una realidad objetiva y disponible de acceder, describir y comprender⁶.

En particular sobre las agencias de educación de nivel intermedio, la literatura identifica preguntas y preocupaciones diferentes. Tomando como base los trabajos de Anderson (2006, 2017b), en un primer momento las investigaciones publicadas entre 1970 -1980 buscaron conocer el papel de los distritos en la implementación de programas impulsadas por niveles centrales, así como su rol en la promoción y difusión de innovaciones y prácticas de escuelas efectivas dentro de una red mayor de establecimientos. En un segundo momento la atención se orientó a estudiar las características de agencias intermedias que promueven procesos de mejora en cada establecimiento y entre establecimientos, junto con estudios de distritos escolares con altos resultados o académicamente eficaces. El foco de este momento se debe a la constatación de que la mejora escolar se produce considerando también la influencia y mediación de los niveles intermedios del sistema escolar. Un tercer momento corresponde a estudios publicados desde 2010 en adelante, que buscan conocer cómo las agencias de educación de nivel intermedio promueven el desarrollo y aprendizaje de líderes escolares y docentes mediante el apoyo y asistencia profesional, y las modificaciones organizacionales que conlleva integrar esta tarea y responsabilidad (Honig et. al., 2010; Goldring et. al, 2018).

⁶ Sobre este último párrafo, se especifican dos aspectos: i) tanto la eficacia como la mejora escolar parten con la noción de la escuela como centro del cambio. El ejercicio en este artículo es de ampliación a niveles agregados del sistema escolar; ii) los movimientos de eficacia escolar y de mejora escolar presentan distinciones respecto del conocimiento construido, lo cual escapa al alcance del presente artículo. De igual forma, como indica Murillo (2003, 2005) ambos movimientos han mostrado, por un lado, cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, cómo hay que hacerlo.

En resumen, la comprensión respecto del papel del nivel intermedio en la efectividad y mejora escolar transita entre las nociones de: i) administrador y transmisor de innovaciones y prácticas⁷, ii) mediador e intérprete de políticas nacionales, iii) diseñador y constructor de los sistemas locales de educación, y iv) de catalizador y promotor de capacidades profesionales y procesos de mejora a niveles agregados.

En cada uno de estos momentos se han abordado de manera transversal temas claves para el conocimiento en este campo desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. En particular, se ha estudiado la influencia en el rendimiento de estudiantes y en el trabajo de una red de establecimientos, la identificación y descripción de variables y prácticas que explican esta influencia, y el conocimiento de estrategias para la asistencia y apoyo a líderes y docentes de establecimientos escolares.

Con relación a la influencia, la literatura permite sostener la relevancia del nivel intermedio en la mejora escolar. Junto con esto, se identifican limitaciones metodológicas de estas investigaciones. Respecto del primer punto, un reporte de casos internacionales identificó como hallazgo el rol fundamental que desempeña el “nivel intermedio” en la calidad y mejora de sistemas locales (Mourshed et al., 2012). Este reporte se basó en una muestra de 20 sistemas educativos de los cinco continentes, diversos en sus tamaños y en sus estructuras de descentralización administrativas. Los sistemas educativos se clasificaron en un grupo con evidencias de mejoras promisorias (2 o 3 años) y en otro grupo con evidencias de mejoras sostenidas (5 años o más), a partir de evaluaciones nacionales e internacionales realizadas desde 1980 en adelante. Los autores de este reporte representaron su hallazgo mediante una analogía informática, en la cual el nivel intermedio es el “sistema operativo” que actúa como una interfaz entre establecimientos educacionales y unidad central de educación. De hecho, se señala que:

A medida que los sistemas educativos que analizamos avanzan en su trayecto de mejora, parecen depender cada vez más de este nivel intermedio entre el centro y las escuelas para sostener la mejora. El nivel intermedio le otorga al sistema tres cosas importantes: le brinda apoyo práctico y específico a las escuelas, sirve de amortiguador en las comunicaciones entre la escuela y el centro, y comparte e integra las mejoras entre las escuelas. (Mourshed et. al., 2012; p. 61 y 62).

Otra base de conocimiento respecto de la influencia de agencias de educación de nivel intermedio son diferentes investigaciones locales, las que se han producido principalmente en Estados Unidos y Canadá. Estas investigaciones presentan un diseño de casos positivos, lo que implica identificar distritos escolares similares en composición de estudiantes y características de establecimientos, pero con diferencias en sus resultados académicos. En base a esta identificación, que puede abarcar casos individuales como casos múltiples, se examinan las acciones que desarrollan para comprender sus resultados. El conocimiento elaborado a partir de la revisión de estudios de casos positivos evidencia que las agencias de educación de nivel intermedio sí influyen, aportando al trabajo de cada establecimiento y en un nivel agregado entre establecimientos, en diferentes puntos de inicio de la mejora, y considerando diversidad de tamaño y poblaciones de estudiantes con diferentes características (Anderson,

⁷ Aun siendo planteado por Ríos (2020), desde la perspectiva de gobernabilidad y gobernanza, resulta de igual forma una metáfora relevante la “creencia de que los actores de nivel intermedio son simples “correas de transmisión” de demandas y políticas entre las escuelas y los espacios de elaboración de políticas” (p. 98).

2017b; Leithwood, 2010). El conocimiento específico sobre las acciones que realizan se revisará en párrafos posteriores de este artículo.

Respecto de las limitaciones de las investigaciones que abordan el rol de agencias de educación de nivel intermedio en la efectividad y mejora escolar, estas se centran en dos puntos: métodos y criterios de selección y comparación de casos; y la no inclusión de factores sociopolíticos y contextuales en el diseño y análisis de los estudios. Sobre el primer punto, Leithwood (2010) da cuenta de dos limitaciones en diseños de casos positivos: por una parte, la selección de casos se basa en evidencias que permiten hacer afirmaciones causales débiles. Por otra parte, este tipo de diseño no permite distinguir las características necesarias y exclusivas de distritos con rendimiento superior de aquellas características que son suficientes.

Respecto del segundo punto, la revisión y análisis de estudios realizado por Trujillo (2013) reportó dos sesgos que limitan un análisis más complejo. Uno de estos sesgos es que muy pocos estudios incluyen temáticas sociopolíticas presentes en el trabajo de estas agencias. Por ejemplo, las relaciones de los líderes de los distritos, la formación de coaliciones, el reconocimiento explícito de las estructuras de poder y/o las consideraciones de los contextos sociales o históricos de las comunidades que conforman las experiencias de mejora de los distritos. Un segundo sesgo es que los estudios no incluyen la “dimensión normativa”. Es decir, el reconocimiento por parte de los líderes del distrito de las concepciones o creencias de los educadores sobre los estudiantes, los esfuerzos para desarrollar normas compartidas y los intentos explícitos de cultivar altas expectativas para la enseñanza y el aprendizaje. En definitiva, los argumentos de Leithwood y Trujillo no desconocen la influencia de los distritos en el trabajo de escuelas y rendimiento de estudiantes. Más bien ilustran que el enfoque conceptual y metodológico en el que se inscriben las investigaciones realizadas no han recogido evidencias que representen toda la gama de rendimiento de los distritos. Igualmente, este enfoque no ha integrado la complejidad y el carácter altamente contextualizado en el cual se desenvuelve el trabajo de los distritos, lo cual tampoco es visible en resultados de mediciones estandarizadas. En tanto que los niveles intermedios influyen en el trabajo de establecimientos escolares, se advierte el peligro de descontextualizar las conclusiones a los cuales llegan los estudios publicados.

Un segundo tema clave de los estudios de eficacia y mejora escolar es el conocimiento sobre características y prácticas generales que se relacionan con los resultados alcanzados. Una de estas características corresponde al papel clave de los responsables que lideran y gestionan la agencia educativa local. Quienes ocupan estas posiciones enfrentan retos y toman decisiones que influyen en las trayectorias de un conjunto de establecimientos. A partir del reto clave de mejorar resultados y cerrar brechas, principalmente en estudiantes en condiciones difíciles; se pasa a abordar desafíos tanto de diseño y adaptación de la organización local, como desafíos en la formulación de políticas y fomento de expectativas profesionales del sistema local. Un aspecto específico de estas modificaciones se inscribe en la definición de estrategias y enfoques de apoyo a establecimientos y sus estudiantes (Anderson, 2006).

Continuando en este foco, un importante aporte es realizado por Kenneth Leithwood en un artículo publicado en el año 2010. Este trabajo presentó como propósito elaborar una síntesis de evidencias sobre características de distritos que han reducido las diferencias de rendimiento entre diversos grupos de estudiantes, incluidos estudiantes en riesgo de fracaso escolar. En concreto, se basó en el análisis de 31 artículos publicados entre los años 1998 - 2009,

los cuales fueron seleccionados aplicando los siguientes criterios: estar publicados en revistas arbitradas, presentar evidencias de asociación entre características de los distritos y algún resultado en estudiantes, y/o describir con detalle prácticas reconocidas de alto rendimiento dentro del distrito. Este estudio definió el rendimiento de los distritos como rendimiento de estudiantes, excluyendo otros tipos de resultados de establecimientos, como por ejemplo la implementación exitosa de iniciativas o de procesos en escuelas. Con relación al cuerpo y método de análisis, los artículos que formaron parte de esta revisión presentaban evidencias producidas por estudios de casos atípicos, y que corresponden a distritos de Estados Unidos⁸ y un estudio realizado en Alberta, Canadá. El resultado de esta revisión identificó diez características que se presentan sintéticamente en la tabla 2:

Tabla 2: Diez características de distritos de alto rendimiento (Leithwood, 2010)

Presencia de un conjunto de creencias ampliamente compartidas sobre el rendimiento de los estudiantes, con expectativas de cerrar brechas entre establecimientos y estudiantes, y elevar los logros a nivel general	*Implementación de una fuerte inversión en el liderazgo pedagógico a nivel de escuela y de distrito
Desarrollo de un enfoque de enseñanza y aprendizaje, con normas o estándares de rendimiento para todos los estudiantes	Desarrollo de un enfoque de mejora específico y por etapas, con procesos graduales de ampliación en los esfuerzos, articulándolo con políticas y procedimientos existentes, y movilizand las capacidades presentes en las escuelas y distrito
Desarrollo de sistemas locales de rendición de cuentas, con uso de evidencias para la planificación, supervisión del progreso y del aprendizaje organizacional, y responsabilizando a líderes de escuelas y del nivel intermedio de los resultados	*Implementación de un enfoque claro de desarrollo profesional integrado a los puestos de trabajo en todo el distrito, tanto para líderes como para profesores
Cultivo de percepción de eficacia en todo el distrito, creando entornos y ofreciendo oportunidades a profesores y líderes escolares para desarrollar experiencias profesionales;	Desarrollo de un compromiso de carácter estratégico con las políticas y recursos del nivel central, respondiendo a iniciativas y detectando oportunidades en beneficio de las prioridades del distrito
Construcción y mantención de comunicación y buenas relaciones entre el personal de oficina local, entre profesionales de establecimientos y con agentes u organizaciones externas	Alineación de estructura interna y de procesos de soporte financieros, de personal y administrativos.

En el conjunto de estas diez características, las que presentaron más evidencias fueron dos: i) implementación de un enfoque claro de desarrollo profesional integrado a los puestos de trabajo en todo el distrito, con 21 estudios que proveen evidencia en esta característica; y ii)

⁸ Seis son estudios realizados en el distrito 2 de la ciudad de Nueva York, tres en San Diego, cuatro en Texas, y 16 en una diversidad de distritos

inversión en liderazgo pedagógico a nivel de distrito y escuelas, con 16 estudios con evidencias en este aspecto.

Revisiones posteriores reportaron resultados similares. A saber, la presencia de estas características en estudios de casos positivos, y que las características de distritos efectivos presentan efectos en el rendimiento de estudiantes (Leithwood y Azah, 2017). En efecto, una revisión basada en 50 documentos de diversas fuentes (artículos en revistas con revisión de pares, libros e informes) reportó que contar con una misión y expectativas altas, planes de estudio alineados, estructuras organizativas coherentes, el desarrollo de un fuerte liderazgo pedagógico y el aprendizaje profesional integrado al trabajo se asocia con la eficacia del distrito en el 64-80% de los estudios revisados (Trujillo, 2013).

El tercer tema es el conocimiento sobre agencias de educación públicas del nivel intermedio que asisten y apoyan a líderes y docentes de establecimientos escolares. Al respecto, se sostiene que la comprensión a la base es que el cambio y mejora pueden ser más fácilmente generados en la relación con un soporte externo especializado (Aziz dos Santos, 2020). Así mismo, la investigación da cuenta que este apoyo implica a lo menos tres puntos: diversificar las estrategias de apoyo y asistencia profesional, construir una sociedad de pensamiento y acción para la mejora entre profesionales de agencia intermedia y profesionales de establecimientos, y adaptar el diseño organizacional de estas agencias para sostener prácticas y recursos en profesionales de apoyo. Se describe con mayor detención cada uno de estos puntos en los párrafos siguientes.

Sobre las estrategias de apoyo y asistencia profesional, la literatura identifica tres tipos de estrategias: un apoyo común que fije metas y brinde recursos generales, un apoyo diferenciado, y un apoyo dialogante. El apoyo común corresponde a objetivos, actividades y recursos disponibles para todos los establecimientos, en función de planes generales locales y con una menor contextualización a las condiciones de cada caso. En el apoyo diferenciado se adaptan recursos y actividades en función de condiciones de cada establecimiento y director o directora escolar, con el fin de alcanzar los objetivos generales. El apoyo dialogante es una estrategia basada en el aprendizaje conjunto en base a focos de mejora (Anderson, 2017; Anderson et al., 2012).

Sobre el segundo punto del apoyo como una sociedad de pensamiento y acción para la mejora, se cuenta con investigaciones que la conceptualizan desde un enfoque sociocultural y cognitivo del aprendizaje (Honig, 2008). Desde este enfoque, la base del trabajo conjunto entre profesionales de escuelas y profesionales de agencia de nivel intermedio es el aprendizaje profesional. Además, el concepto de liderazgo pedagógico de todo el sistema (Bantwini & Moorosi, 2017) resuena con este enfoque, entendiendo que el foco de este liderazgo es mantener la enseñanza y aprendizaje como criterio principal de la toma de decisiones. En particular, estudios indican como prácticas el modelamiento situado y en la acción, la elaboración y uso de herramientas locales, la amortiguación de diferentes solicitudes, la intermediación con otros actores y agencias locales, y la mantención en el tiempo de la comunicación y atención para un trabajo conjunto. En definitiva, se movilizan acciones y recursos profesionales que construyen una sociedad para la mejora (Honig, 2012; Honig & Rainey, 2014; Stosich, 2020).

Respecto del tercer punto del diseño organizacional de agencias, investigaciones dan cuenta que distritos que invierten esfuerzos en el apoyo y asistencia a escuelas rediseñan sus

unidades y funciones, tanto de profesionales que cumplen con la tarea de apoyo, como de las otras unidades que son parte de estas agencias (Honig, 2013a, 2013b; Goldring et. al, 2018; Honig & Rainey, 2019). En efecto, los casos que han estudiado este tema identifican a lo menos los siguientes movimientos: se ubican a profesionales a cargo del apoyo en un nivel de alta responsabilidad dentro de la agencia local, la asignación de recursos se encuentra alineada con las prioridades y enfoque de mejora de esta agencia, se definen tiempos protegidos para el apoyo técnico con escuelas, y se definen y revisan criterios para la distribución del número de establecimientos que apoya cada líder intermedio. Por el contrario, se presentan estudios que dan cuenta que la mayor insatisfacción respecto del apoyo del distrito reportado por directores escolares se explica por las dificultades en la provisión de recursos y de oportunidades de desarrollo profesional, la falta de visibilidad del distrito y la capacidad de respuesta al cambio, lo que en conjunto genera pérdida de confianza en el trabajo distrital (Bantwini & Moorosi, 2017). Igualmente, estudio de casos dan cuenta que diseños organizacionales tradicionales o con menos sustento en nuevos conocimientos sobre el apoyo pueden influir en un desarrollo estratégico y operativo débil de la asistencia técnica pedagógica en el territorio (Anderson et. al, 2021). En definitiva, el conocimiento sobre el diseño y adaptación organizacional de agencias de educación pública de nivel intermedio ha llevado a construir la noción de “transformación de la oficina central” (Honig et. al, 2010; Goldring et. al.; 2018), junto con abrir y explorar conceptos asociados al estudio del aprendizaje organizacional (Honig, 2008; Farrell y Coburn, 2016).

Agencias de educación pública de nivel intermedio desde la Administración y Políticas Públicas: poner el foco en la gobernanza.

Las agencias de educación pública de nivel intermedio se inscriben en un contexto institucional que se ha modificado considerablemente a causa de transformaciones en dimensiones sociológicas, políticas y económicas⁹, tanto de la sociedad como de las instituciones públicas (Wollman, 2004; Aguilar, 2007; Rosas et.al., 2012). A nivel general, estas transformaciones ponen en discusión la capacidad para gobernar, las acciones de relación del gobierno con la sociedad y las condiciones de posibilidad para gobernar. A nivel de sistema educativo, implica abordar el conocimiento respecto de cómo se gobiernan los sistemas educativos (Cuenca, 2020). El registro de esta dimensión sociopolítica de la educación conduce a la conceptualización sobre gobernanza, descentralización y responsabilización¹⁰, en la que confluyen disciplinas de la Administración Pública y Políticas Públicas.

En el campo de la Administración Pública y Políticas Públicas, se presenta desde 1990 un debate respecto de las nuevas relaciones entre Estado y sociedad. En efecto, emerge con fuerza la presencia de actores diferentes con los cuales el gobierno necesita interactuar para fines de dirección y coordinación. Esto es una distinción relevante con el enfoque centrado en la gobernabilidad, que comprende que un gobierno bien equipado, con recursos, capacidades y

⁹ Dentro de los factores que indica Aguilar (2007) se encuentran: complejización y alta diferenciación de sociedad contemporánea, crisis de los gobiernos como factor de desgobierno, percepción social de servicios públicos de calidad baja o variable, democratización del régimen político, distribución del poder entre varios actores, desterritorialización de la economía. Todas estas se relacionan con transformaciones políticas, económicas y sociológicas.

¹⁰ En base al análisis realizado por Falabella y De la Vega (2016), se comprende “responsabilización y rendición de cuentas”, y en inglés *accountability*, como términos similares que abordan el problema de quien asume responsabilidades y sobre que de la oferta educativa se hace responsable.

poderes apropiados es suficiente para dirigir la sociedad y desarrollar políticas. A diferencia de este enfoque, el debate se volcó al diseño de un “sistema de gobierno” que convoque e incluya una mayor participación y empoderamiento de otros agentes y ciudadanos (Ríos, 2020). El estudio sobre las formas que adopta el Estado y las modalidades en que opera el poder en este nuevo contexto da pie a la elaboración del concepto de gobernanza (Cuenca, 2020).

En general, la gobernanza contiene los siguientes aspectos: i) se refiere al proceso social de definición del sentido de dirección y de la capacidad de dirección de una sociedad; ii) es un proceso estructurado institucional y técnicamente; iii) es un proceso que implica una acción colectiva en el cual participan múltiples actores¹¹ en su diseño y realización; iv) toma forma y contenido a partir de la interlocución incluyente, simétrico, racional y pacífica; v) requiere de una agencia de gobierno que resuelva o facilite la existencia de cooperación entre interlocutores y la efectividad de las acciones; vi) implica una influencia y un juego de “acoplamiento recíprocos” entre gobierno y sociedad que cambia según las capacidades informativas, cognoscitivas, tecnológicas, organizacionales, políticas y productivas de quienes interactúan; y vii) es un concepto que describe y explica la descentralización que caracteriza el proceso de dirección y el carácter de sistema de la sociedad moderna (Aguilar, 2007; Rosas et. al, 2012).

En específico al concepto de gobernanza educativa, esta se entiende como la compleja interacción entre las instituciones existentes, normas, valores y actores. La gobernanza educativa se define por cinco factores: el grado de descentralización del sistema en su conjunto; el tipo de financiamiento público-privado; los mecanismos de rendición de cuentas que se establecen y los actores relevantes que participan en la definición de la política educativa, además de sus intereses e incentivos (Vaillant, 2012). En el contexto de un sistema escolar público, el nivel intermedio como agencia de gobierno ha cobrado fuerza a partir de las tensiones entre dirección por parte del gobierno central, participación democrática de actores locales y contexto de mercado entre escuelas (Hargreaves & Shirley, 2019).

Dentro del marco de gobernanza se presenta la noción de descentralización. La distribución de responsabilidades entre autoridades nacionales, locales y establecimientos escolares es un asunto que suscita mucha controversia en las políticas educativas (Parcerisa y Verger, 2016; OCDE, 2012). En términos conceptuales la descentralización es un fenómeno esencialmente político, en el que se traspa el ejercicio del poder institucional desde el nivel central a niveles subnacionales del Estado. En concreto, se manifiesta en facultades, competencias, recursos y autonomía en decisiones. Se distingue de la desconcentración, ya que en este caso aun cuando quien debe tomar la decisión está localizado a nivel regional o local, se sigue respondiendo por el resultado de sus decisiones ante el nivel central. En consecuencia, la descentralización opera en torno a dos dimensiones: localización de la decisión (quien decide) y responsabilidad del decisor (ante quien responde) (Cox, 2003; Cifuentes et. al, 2017).

La literatura consultada identifica diferentes diseños de descentralización del sistema escolar. De hecho, un estudio que analizó nueve sistemas escolares internacionales reportó en sus conclusiones la no presencia de un tipo estándar de organización. En específico, los nueve

¹¹ Diferentes actores institucionales, sociales y no gubernamentales se relacionan en un determinado territorio para generar políticas públicas en un área determinada (Ríos, 2020).

casos analizados presentaron diferentes marcos de descentralización y gobernanza, desde altamente descentralizados a otros con mayor centralización, encontrando cada uno fórmulas particulares para distribuir el poder político (Uribe et. al., 2016).

Otra evidencia respecto de la distribución de áreas y localización de decisiones en sistemas escolares es el informe “Panorama de la Educación” publicado por OCDE en el año 2012. En este reporte se presenta una sección cuyo título es ¿Quién toma las decisiones claves en los sistemas educativos? El reporte se basa en una metodología cuantitativa, con datos recogidos mediante un cuestionario que aborda quien(es) participan, el grado de autonomía y en qué áreas se toman las decisiones, haciendo referencia a los niveles de educación pública secundaria inferior del año 2010/2011. El cuestionario distinguía entre seis niveles de la toma de decisiones: gobierno central, gobiernos estatales, autoridades y gobiernos provinciales o regionales, autoridades o gobiernos subregionales e intermunicipales, autoridades o gobiernos locales, centros escolares o consejos o comités de centros escolares. Además, el cuestionario aborda cuatro áreas de decisión: organización de la enseñanza, gestión de personal, planificación y estructuras, y gestión de recursos.

Los resultados dan cuenta de una amplia diversidad de localización por áreas en la toma de decisiones. En 16 de 36 países las decisiones las toman con mayor frecuencia los centros escolares. Los países más descentralizados son Países Bajos, con un 86% de decisiones localizadas en los centros escolares, seguido de Inglaterra (81%). En cambio, 12 de 36 países las decisiones tomadas en los niveles estatal y central fueron las más frecuentes. Los tres países que informaron que la mayor parte de las decisiones se tomaban en el nivel local, es decir, distritos escolares locales o autoridades educativas locales o municipales, son Noruega (65%), Estados Unidos (53%) y Canadá (49%). En Alemania, Corea, Francia e Italia, la toma de decisiones está distribuida de forma más uniforme entre los niveles central, intermedio y centro escolar. En definitiva, el reporte reconoce la influencia de diferentes niveles de gobierno en la toma de decisiones, a lo que se suma también la participación de entidades no gubernamentales en el proceso de toma de decisiones (OCDE, 2012).

En resumen, dar cuenta que las agencias de educación pública del nivel intermedio son parte de una institucionalidad, visibiliza la noción de que los sistemas educativos son sistemas políticos (Cuenca, 2020). El estudio tanto del ejercicio del poder, como de las áreas y localizaciones de las decisiones y responsabilidades forman parte de esta noción. Junto con esto, acudir a que su desempeño implica interdependencia y complementariedad aporta a comprender su operación como agente que sostiene y moviliza la colaboración entre actores y niveles, legitima decisiones y visión colectiva, y promueve la efectividad de las acciones realizadas.

Comentarios finales

El presente artículo busca aportar en la teorización sobre agencias de educación pública de nivel intermedio. Como campo en construcción, se propone distinguir tres elementos para su definición: i) el propósito que sostiene responsabilidades y otorga sentido a su influencia es el núcleo del aprendizaje y enseñanza; ii) su localización implica la conexión, complementariedad e interdependencia para desempeñar sus funciones esenciales, y iii) que su operación presenta una doble faceta de administración y gobernanza, vinculada con el

ejercicio del poder; y de efectividad y mejora en niveles agregados del sistema, vinculada con sus características organizacionales.

Con relación al desarrollo del conocimiento, se plantean tres desafíos:

A nivel conceptual

Como primer punto, continuar avanzando en la profundización respecto de la transformación que a nivel organizacional se ha documentado en casos de agencias de nivel intermedio. Por ejemplo, como el conocimiento ya presente en la organización entra en juego con procesos de adquisición en la construcción del conocimiento colectivo que circula en quienes forman parte de estas agencias, y como este conocimiento se actualiza en políticas, herramientas y rutinas organizacionales. A su vez, investigar sobre las condiciones y características institucionales de estas agencias es un aspecto necesario para comprender las limitaciones, posibilidades y mecanismos para cambiar. Resultan en esta línea relevantes conceptos vinculados con teoría institucional, aprendizaje organizacional y cambio educacional.

Un segundo punto de desarrollo conceptual es el foco referido a la interacción de apoyo y asistencia profesional entre profesionales de agencia de nivel intermedio y profesionales de establecimientos escolares. Comprender las prácticas y el espacio intersubjetivo en el cual se despliegan significados, dispositivos y conexiones cognitivas y afectivas resultan de alta relevancia para profundizar en el apoyo que el propio sistema escolar habilita para sus propósitos esenciales

Un tercer punto de desarrollo se relaciona con las experiencias y subjetividades de quienes trabajan en el sistema escolar, y la influencia que presentan las políticas educativas en esta dimensión. Al respecto, se parte de la base que las reformas educativas son procesos complejos, al integrar cambios en aspectos administrativos, pedagógicos, así como también en valores, supuestos y creencias. De esta forma, se presentan tanto tensiones organizacionales como disputas de poder y conflicto que posicionan a quienes trabajan en instituciones públicas en una situación emocionalmente exigente. En el campo de las agencias públicas de nivel intermedio, recientes publicaciones basadas en la experiencia de profesionales de los primeros Servicios Locales de Educación Pública en Chile dan cuenta de la relación que existe entre el diseño de esta reforma educativa, los dilemas y tensiones organizacionales presentes en su implementación, y la experiencia subjetiva de las personas que trabajan en ella (Zoro et. al; 2020; Sanfuentes et.al., 2021; Garretón et. al, 2022).

A nivel teórico:

La agencia de educación pública de nivel intermedio como objeto de conocimiento implica reconocer la necesaria intersección de áreas y disciplinas diversas. En el presente artículo se abordan la administración y políticas públicas, y los movimientos de efectividad y mejora escolar. A estas se suman tanto la sociología de las organizaciones, como la psicología social y del aprendizaje. En definitiva, abordar el problema del aprendizaje y transformación en el marco de una institución pública, junto con el problema de la influencia diferencial y agregada en una red de establecimientos conlleva un camino de consulta e integración teórica. Esta teorización es necesaria para que investigadores generen y acumulen conocimiento específico al objeto y problemas de investigación.

A nivel metodológico:

El conocimiento elaborado contiene limitaciones propias de enfoques, diseños y técnicas que presentan como principal preocupación identificar las relaciones causales entre variables y asociarla con resultados. A esto se suma los diseños basados en casos positivos a partir de mediciones de resultados en estudiantes. En consecuencia, se identifican a lo menos los siguientes cuatro desafíos: (1) ampliar los tipos de evidencias para integrar otras dimensiones del aprendizaje y de la experiencia escolar relevantes en un sistema nutritivo y habilitante; (2) desarrollar estudios con métodos comprensivos de experiencias y narrativas de quienes forman parte de una institución pública y que participan en interacciones inter-nivel para la mejora; (3) considerar la perspectiva temporal en la cual se despliegan y reconstruyen estas experiencias y prácticas; e (4) integrar elementos de política y ejercicio del poder como faceta comprensiva del objeto de estudio.

La elaboración de conocimiento robusto en ciencias sociales implica abordar las preguntas ¿qué es lo que se estudia?, ¿y cómo se construye el conocimiento de lo que se estudia? Este artículo se propuso aportar en la elaboración de las agencias de educación pública del nivel intermedio, de manera de delimitarlo como tema y objeto de conocimiento en ciencias sociales.

Referencias

- Aguilar, Luis F. (2007). El aporte de la Política Pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (39),5-32. ISSN: 1315-2378. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533693001>
- Anderson, S. (2017a). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo – CEDLE.
- Anderson, S. (2017b). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 1 2017. *LIDERES EDUCATIVOS*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Anderson, S. E. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13–37. <https://doi.org/10.1177/105678790601500102>
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Anderson, S.E., Mascall, B., Stiegelbauer, S. et al. No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *J Educ Change* 13, 403–430 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9189-y>
- Archer, M. (2014) *Teoría social realista: el enfoque morfogenético*. (D. Chernilo, Trad.) Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Segunda Edición.

- Azis dos Santos, C. (2020) Acompañamiento Pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la Formación. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Bantwini, B. D., & Moorosi, P. (2017). School district support to schools: Voices and perspectives of school principals in a province in South Africa. *International Journal of Leadership in Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1394496>
- Cifuentes, P; Holz, M.; Astudillo, G.; Donoso, M. (2017). Gobernanza del sistema de educación escolar en doce países OCDE: Turquía, Grecia, Francia, Austria, España, Bélgica, Italia, Polonia, Japón, Estados Unidos, Islandia y Holanda. Documento de trabajo solicitado en el marco del segundo trámite constitucional del proyecto de ley "Crea el Sistema de Educación Pública y modifica diversos cuerpos legales". Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado desde https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=71444
- Cox, M (2003) Descentralización de programas de apoyo al desarrollo agro-rural local y participación de los productores rurales. FAO - Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado desde <https://www.fao.org/publications/card/es/c/382f5188-79e3-53ab-ad5c-7aedf8868c62/>
- Cuenca, R. (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 9-11. <https://doi.org/10.35362/rie8313911>
- Dirección de Educación Pública. (2018). Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Publicación de la Dirección de Educación Pública, República de Chile.
- Dirección Educación Pública. (2020). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020—2028. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Falabella, Alejandra & de la Vega, Luis Felipe. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos* 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Farrell, C.C., Coburn, C.E. (2017) Absorptive capacity: A conceptual framework for understanding district central office learning. *Journal of Educational Change* 18, 135–159. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9291-7>
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P. ., & Nuñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>
- Goldring, E., Grissom, J., Rubin, M., Rogers, L, & Neel, M. (2018). A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from six districts in the Principal Supervisor Initiative. Commissioned by the Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.pdf>
- Hargreaves, A. and Shirley, D. (2020), Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 5 No. 1, pp. 92-114. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>

- Honig, M. (2013a). From Tinkering to Transformation: Strengthening School District Central Office Performance. *American Enterprise Education Outlook*, 4(June). Washington, DC: American Enterprise Institute.
- Honig, M. (2013b) Beyond the Policy Memo: Designing to Strengthen the Practice of District Central Office Leadership for Instructional Improvement at Scale. *National Society for the Study of Education*, 112(2): 256-273.
- Honig, M. I. (2008). District Central Offices as Learning Organizations: How Sociocultural and Organizational Learning Theories Elaborate District Central Office Administrators' Participation in Teaching and Learning Improvement Efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664. <https://doi.org/10.1086/589317>
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2014). Central Office Leadership in Principal Professional Learning Communities: The Practice Beneath the Policy. *Teachers College Record*, 49.
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: What really matters? *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445-462. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089>
- Honig, M., Copland, M.A., Rainey, L., Lorton, J.A., & Newton, M. (2010). Central Office Transformation for District-wide Teaching and Learning Improvement. Executive Summary. A report to the Wallace Foundation. Seattle, WA: The Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Central-Office-Transformation-District-Wide-Teaching-and-Learning.pdf>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245-291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Leithwood, L. & Azah, V. (2017) Characteristics of High-Performing School Districts, *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27-53, DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282
- Ley 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre del 2017. <http://bcn.cl/2eoy3>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. Serie Documento Nº 61. PREAL.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 1(2).
- Murillo Torrecilla, F. J. (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como Motor para el Incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2).
- OCDE (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas*. OCDE y Fundación Santillana.
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, 2016, pp. 15-51

- Ríos Céspedes, A. (2020). Gobernabilidad y gobernanza en las Unidades de Gestión Educativa Local del Perú: Una mirada desde el conocimiento de sus funciones. *Revista Iberoamericana De Educación*, 83(1), 97-119. <https://doi.org/10.35362/rie8313832>
- Rodrigo, D., Allio, L., & Andres -Amo, P. (2009). Multi-Level Regulatory Governance: Policies, Institutions and Tools for Regulatory Quality and Policy Coherence (OECD Working Papers on Public Governance N° 13; OECD Working Papers on Public Governance, 13. <https://doi.org/10.1787/22407461714>
- Rosas, F., Calderón, J., & Campos, H. (2012). Elementos conceptuales para el análisis de la gobernanza territorial. Quivera. *Revista de Estudios Territoriales*. 14(2),113-135. ISSN: 1405-8626. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40126859001>
- Sanfuentes, M., Garretón, M., Valenzuela, J. P., Díaz, R., & Montoya, C. (2021). Philanthropic emotional work: Papering over the cracks of unprecedented public education reform. *Educational Management Administration & Leadership*. November 2021 <https://doi.org/10.1177/17411432211054625>
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4), 426–452. <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., Galdames, S. (2016). Organización del nivel intermedio en educación. Una selección de casos que nos permiten configurar la organización territorial del nivel, en distintos lugares del mundo. Informe Técnico N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Vaillant, D. (2012). La Gobernanza Educativa y los Incentivos Docentes: Los casos de Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-141.
- Wollmann, H. (2004). Local Government Reforms in Great Britain, Sweden, Germany and France: Between Multi-Function and Single-Purpose. *Organisations Local Government Studies*, 30(4), Winter 2004, pp.639 – 665. ISSN 0300-3930 print/1743-9388 online. DOI: 10.1080/0300393042000318030
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2020) Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación: Una mirada desde los actores y la literatura especializada sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación Pública. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

