La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos

The discussion on the formation of middle leaders. Fundamentals, learning and challenges

Lorena Peñailillo, Sergio Galdames y Simón Rodríguez

Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/ree/7285>

DOI: 10.4000/ree.7285

ISSN: 1954-3077

Editor

Université de Nantes

Referencia electrónica

Lorena Peñailillo, Sergio Galdames et Simón Rodríguez, « La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 07 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7285>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La discusión sobre la formación de líderes intermedios. Fundamentos, aprendizajes y desafíos

Lorena Peñailillo, Sergio Galdames & Simón Rodríguez¹

Résumé

Cet article revient sur les enseignements tirés à partir de la mise en œuvre de programmes de formation centrés sur les questions liées au leadership. Ces programmes sont la résultante d'efforts communs engagés entre le domaine de l'éducation d'un district de la cinquième région du Chili et celui du programme CRECE à l'Université Pontificale Catholique de Valparaíso. La formation envisagée pour des enseignants à propos du leadership est fondée sur le principe de faire passer les participants par des étapes successives ; comme repérer les défis posés par le leadership, comprendre l'école en tant qu'organisation dans la perspective de son amélioration continue et de sa stabilité, ou encore de saisir les mécanismes susceptibles d'influencer d'autres enseignants. La formation proposée vise à faire apparaître le rôle de chef par intérim et comme collaborateur, médiateur et facilitateur du processus d'amélioration de l'organisation. Cet article suggère que ces programmes de formation puissent structurer des équipes possédant une expertise sur le sujet et montre tout l'intérêt qu'il y a à conduire l'expérience dans un contexte éducatif. Il montre aussi combien ces formations pourraient générer une coordination efficace avec les décideurs au niveau local. L'article s'attache ainsi à mettre l'accent sur une méthodologie de conception pour le développement des connaissances dans le développement du leadership éducatif.

Durante la última década, en Chile se ha instalado el desafío de lograr equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos los estudiantes. En este contexto, se ha relevado como elemento clave el liderazgo educativo. La revisión académica identifica el liderazgo como la segunda variable intra-escuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos y del sistema en general (Mulford, 2006; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2008; Leithwood 2010; Bolívar, 2010).

Esto ha llevado entonces a un escenario desafiante dentro de lo que son los procesos y etapas de formación de líderes educativos. Cabe entonces hacerse la pregunta sobre cómo preparar líderes educativos que transformen y mejoren las organizaciones escolares.

A nivel internacional, la discusión indica como desafío la necesidad de distribuir y planificar la sucesión del liderazgo, sosteniendo y proyectando los esfuerzos de mejora. Se recomienda entonces la generación de una formación progresiva, tanto en pre-servicio como en etapas de inducción y en servicio; así como el reconocimiento de líderes intermedios y docentes líderes en la organización escolar (Galdames & Rodríguez, 2010; Barber, Fenton & Clark, 2010). Junto con lo anterior, estudios recientes han identificado que los procesos de formación directiva son bastante complejos. Por un lado la evidencia señala que esta formación progresiva implica la articulación de un curriculum diferenciado de acuerdo a distintas etapas de desarrollo profesional (Early, Weindling, Bubbs, Evans & Glenn, 2008). Así no podemos pensar que el líder se construye profesionalmente de la noche a la mañana, sino que hace un camino de larga data. Por otro lado, lo anterior deja implícito que no puede pensarse esta formación desvinculada del rol docente. Desarrollar procesos formales de aprendizajes, sin experimentar las complejidades del liderazgo en los establecimientos en los cuales se trabaja, disminuye y dificulta de manera

¹ Lorena Peñailillo, profesora de historia, profesional Área Liderazgo Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile - Sergio Galdames, psicólogo, coordinador de proyectos Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Simón Rodríguez, Psicólogo, coordinador Área Liderazgo Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

importante la adquisición, desarrollo y apropiación de conocimientos, habilidades y capacidades. En Chile es usual que un docente pase del aula a la dirección de un establecimiento, sin contar con la experiencia necesaria, o bien obteniendo una formación formal de dudoso impacto para el cargo. Esto es favorecido por la escasa claridad sobre cuáles son las características del perfil directivo y por la estructura vertical presente en la mayoría de los centros escolares, donde el liderazgo se centraliza en el director. Considerando este escenario, ¿cuáles son las orientaciones que debemos integrar en una propuesta de formación de líderes intermedios ?

1. Liderazgo y líderes intermedios

■ ¿Cómo definimos liderazgo?

En un reciente trabajo, Seashore, Leithwood, Walstrom & Anderson (2010) indican que liderazgo puede describirse en torno a dos funciones principales: proporcionar dirección y ejercer influencia. Cada una de estas funciones puede ser desarrollada a través de diferentes maneras; y estas diversas prácticas distinguen los diversos modelos de liderazgo existentes.

Junto con lo anterior, estos autores señalan que el liderazgo se vincula con mejora de la organización. Dan cuenta que los líderes actúan en ambientes marcados por tensiones de estabilidad y cambio. Siendo estas tensiones variables complementarias y simbióticas en una organización; distinguen que la estabilidad es más propia de la gestión, mientras que la mejora es la meta del liderazgo.

Por su parte, en la revisión realizada por Bush & Glover (2003), identifican 4 conceptos que estarían definiendo liderazgo: influencia, valores, visión y gestión. Mientras que una gran cantidad de definiciones comparten que lo que identifica el liderazgo es la influencia; esta puede entenderse en relación a metas y valores personales y profesionales. A su vez, el concepto de visión ha ido aumentando en relevancia, principalmente por evidencias de estudios empíricos que dan cuenta que los líderes proveen, comunican, desarrollan y motivan una visión compartida en los integrantes del establecimiento. Finalmente, el concepto de liderazgo se solapa con el de gestión. Mientras que liderazgo se entiende como la influencia en la acción de otros en torno a metas deseadas; gestión es la mantención eficiente y eficaz de prácticas en el establecimiento.

Uno de los tipos de liderazgo mas estudiados es el llamado transformacional (Leithwood & Jantzi, 2000), el cual se caracteriza por fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor compromiso personal con las metas organizacionales, no identificándose necesariamente con personas que ocupan cargos administrativos formales. Este tipo de liderazgo se describe a partir de seis dimensiones: crear una visión y metas para la escuela; brindar estimulación intelectual; ofrecer apoyo individualizado; simbolizar las prácticas y los valores profesionales; demostrar expectativas de alto desempeño; y desarrollar estructuras para fomentar la participación en las decisiones de la escuela (Leithwood 2009).

Respecto del liderazgo pedagógico o instruccional, un meta-análisis de 27 estudios publicados sobre liderazgo y resultados de los estudiantes (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), dio cuenta de un efecto 3 a 4 veces mayor del liderazgo instruccional en relación al liderazgo transformacional. A su vez, respecto de las preguntas relevadas de estos estudios, se dio cuenta de 5 dimensiones del liderazgo eficaz: establecimiento de metas y expectativas; obtención y asignación de recursos en forma estratégica; planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente; y el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Se indica con un mayor efecto la dimensión de promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente.

Con respecto a la investigación en Chile, una reciente revisión que abordan la relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar realizada por Horn & Marfan (2010), señala que en 5 trabajos basados en eficacia escolar se identifican tres pilares del liderazgo: a) *pilar técnico*, el cual es común en los distintos estudios revisados. Este pilar se relaciona con la experticia

pedagógica del director, así como establecer metas con claro foco en el aprendizaje de los alumnos. Forma parte de este pilar lo que Bellei (2004) señala como “saberes”, permitiendo al director ganar en respeto de la comunidad, dar apoyo técnico a los docentes, evaluar sus prácticas, planificar los procesos educativos y monitorear los aprendizajes; *b) pilar de manejo emocional y situacional*, que implica ser capaz de conducir la relación que se establece con los docentes, y ser hábil en adaptarse a contextos cambiantes. Elementos relacionados son la capacidad para motivar, para trabajar en equipo, velar por un buen clima escolar, demostrar altas expectativas en alumnos y docentes, escuchar y abrir espacios de participación; *c) pilar organizacional*, siendo propio de un buen líder la capacidad para estructurar una organización escolar eficiente, esto es, facilitar las condiciones para que los docentes puedan realizar un buen trabajo (Henríquez, 2009).

Considerando la complejidad real en el desarrollo y ejercicio de conocimientos y habilidades de liderazgo, es que actualmente se propone tanto el diseño de una *sucesión planificada*, con etapas progresivas de experimentación y certificación, como el fomento del *liderazgo distribuido*, tanto a nivel de sistema como al interior de las escuelas (Galdames & Rodríguez, 2010). En un documento elaborado por OCDE (2008), se ha recogido esta demanda, señalando como directrices de política la necesidad de distribuir el liderazgo, favoreciendo y alentando esta práctica.

■ **¿Quiénes son los líderes intermedios y cuál es su rol dentro de las organizaciones escolares?**

El concepto de liderazgo intermedio, y de docentes líderes, ha ido ganando creciente importancia dentro de la investigación de este tema. Sin embargo, no ha sido claro o consistentemente definido (York- Barr & Duke, 2004). Distintos investigadores han procurado establecer una definición conceptual y/o operacional, señalando por ejemplo que los maestros son líderes cuando afectan en el aprendizaje del estudiante; cuando contribuyen a la mejora de la escuela; y/o al inspirar la excelencia en la práctica, permitiendo a los demás participar en la mejora educativa (Silva; en York- Barr & Duke, 2004). Se define también el liderazgo docente como la capacidad para hacer participar a los colegas en la exploración de las prácticas de enseñanza al servicio de los estudiantes (Wasley; en York- Barr & Duke, 2004).

Múltiples estudios han mostrado el efecto beneficioso que producen los docentes que ejercen un liderazgo pedagógico entre sus pares, al influir en la mejora de las prácticas de los docentes, y colaborando activamente en la implementación de las reformas educativas en las escuelas (York-Barr & Duke, 2004; Supovitz, Sirinides & May, 2009). Más específicamente, el concepto de liderazgo intermedio sugiere que los docentes tienen un rol clave tanto en la forma en que la escuela se organiza, como en la forma en que se llevan a cabo las funciones centrales asociadas a la enseñanza y el aprendizaje.

Como se señaló anteriormente, una de las dificultades es la difusión del liderazgo intermedio. En algunos casos, los docentes designados como líderes poseen roles formales de liderazgo, como por ejemplo, jefes de departamento, mentores o coordinadores académicos, mientras que en otros se entienden como docentes cuyo principal rol está asociado al ejercicio de la docencia en aula, pero que colaboran o asumen de manera adicional responsabilidades asociadas al ejercicio directivo. De esta manera, la definición respecto de quienes son los líderes intermedios no vendría dada por la existencia de un cargo de autoridad necesariamente, sino más bien por la capacidad de influir sobre las actitudes y comportamientos de los otros docentes.

Los líderes intermedios también pueden ser reconocidos por las funciones que cumplen dentro de la organización escolar y sus ámbitos de influencia. Entre las prácticas que los líderes intermedios realizan se encuentran:

- La construcción de equipos de trabajo docente.
- La construcción de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional.

- El asesoramiento o *coaching* para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares.
- Colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso.
- Facilitar y otorgar entendimiento respecto a los cambios organizacionales y la implementación de acciones propias de las reformas educativas.
- Generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje.
- Confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza.
- Colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones.

Si bien es cierto la investigación ha identificado una serie de funciones adicionales a las señaladas, es en el ámbito de la enseñanza donde el quehacer de los líderes intermedios cobra mayor relevancia, al potenciar y maximizar los efectos del liderazgo directivo sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes.

2. Propuesta de Formación

■ Principios

El programa se basa en 3 principios. El primero de ellos es que la formación de líderes escolares es un proceso a mediano y largo plazo, con fases previas al cargo, y con focos diferenciados de formación. Se articula también con la posibilidad de proyectar una sucesión planificada en cargos formales (Galdames- Poblete & Rodríguez, 2010). El programa en análisis corresponde a una de las primeras fases, con un énfasis introductorio hacia el liderazgo escolar. El segundo principio se relaciona con la metodología de trabajo. Estos programas de formación consideran que los aprendizajes deben dialogar y poner en tensión la relación práctica – teoría. Se alimenta de los modelos de aprendizaje de Kolb (Robertson, 2004), y de las dimensiones de aprendizaje de Marzano & Pickering (2005).

En tercer lugar el desarrollo de las competencias directivas no puede aislarse del contexto particular de los docentes. Una de las principales conclusiones del estudio realizado por Shachar, Gavin y Shlomo (en York-Barr & Duke, 2004) es la importancia del rol de las autoridades locales en el compromiso de los participantes, al percibir las iniciativas de mejora alineadas con el desarrollo de la comuna. En este sentido, el presente programa se enmarca en las políticas del municipio, contando con el apoyo formal del director de la jefatura municipal, y de los respectivos directores y directoras de los establecimientos de los participantes.

■ Diseño curricular

El diseño del programa se fundamenta en los conceptos teóricos que han sido relevados por la literatura internacional (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Robinson, 2007; Rodríguez, 2010). De esta forma se han conformado tres módulos de trabajo centrados en las siguientes dimensiones.

1. *Liderando con visión y dirección*: el objetivo de este modulo es conocer la relevancia que juega la presencia y promoción de un sentido para la motivación, el esfuerzo y el compromiso de mejora de las prácticas docentes y del aprendizaje organizacional. En términos prácticos se revisó la relación entre visión personal y mejora de la organización, y se analizó el PEI de cada establecimiento. A su vez, se desarrolló una propuesta de mejoramiento de visión organizacional, así como de la instalación de prácticas de liderazgo que faciliten su alcance.

2. *Liderando el cambio organizacional y cultural*: el objetivo de este modulo es comprender a la escuela como una organización. Los participantes analizan su establecimiento en base a los marcos referenciales de aprendizaje y desarrollo organizacional. Su trabajo práctico se orienta al desarrollo de prácticas de liderazgo que desarrollen la organización.

3. *Liderando con foco pedagógico*: el objetivo de este modulo es relevar y posicionar el liderazgo en la escuela como un motor de la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. Para esto es clave introducir al líder en la práctica pedagógica, y transformarlo en un agente de apoyo y desarrollo del docente. En este módulo los participantes desarrollan competencias para identificar y analizar prácticas, realizando un trabajo de observación y retroalimentación de clases.

La metodología de formación busca exponer una variedad de momentos cognitivos y experienciales apropiados para acercar al sujeto a los desafíos que implica el liderazgo escolar. De acuerdo con la revisión de programas exitosos realizada por SELI (Darling- Hammond et al, 2007), se afirma que dentro de las características que compartían los programas dirigidos a profesionales en pre- servicio se encuentra la existencia de clases activas centradas en que los participantes del programa integren teoría y la práctica, estimulando la reflexión y donde las estrategias implican el aprendizaje basado en la resolución de problemas, investigación, proyectos de campo, entre otros.

Figura - Secuencia de formación

Para el programa en estudio, los participantes recorren los módulos siguiendo una secuencia de cinco actividades :

1. *Aula Virtual*: Al inicio de cada modulo y durante una semana, a través del apoyo de una plataforma virtual, se presentan y discuten con los docentes los elementos teóricos centrales. Esta actividad es apoyada por un tutor virtual, quien entre otras cosas sistematiza los temas centrales de la discusión y las dudas o preocupaciones de los participantes.

2. *Clase Teórica*: En sesiones de cuatro horas, se realizan jornadas de reflexión teórica, cuyo foco esta puesto en la presentación y aclaración de conceptos, y en la discusión de las ideas centrales de cada modulo. Se pone énfasis en el uso de un lenguaje técnico que facilite los posteriores análisis particulares y generales de los participantes.

3. *Taller de Análisis*: De acuerdo a los contenidos conceptuales centrales trabajados en la clase teórica, se diseñaron talleres en base a prácticas de establecimientos educacionales reales. Estas prácticas fueron sistematizadas y traspasadas a guías de aprendizaje. El objetivo es facilitar y fortalecer en los participantes el análisis de una experiencia real utilizando los conceptos teóricos previamente revisados. Lo anterior bajo el supuesto de que un aspecto importante dentro del aprendizaje es ayudar a que se adquieran y se integren los nuevos conocimientos (Marzano & Pickering, 2005)

4. *Asesorías de Revisión:* Los participantes deben aplicar el mismo procedimiento realizado en el taller de análisis, ahora en su propio establecimiento. De esta forma, en un primer momento cada participante desarrolla una guía en relación a su establecimiento; para en un segundo momento, compartir y analizar junto con participantes de establecimientos distintos. Todo lo anterior con el apoyo de un asesor, integrante del equipo ejecutor del diplomado. El supuesto a la base de las asesorías es que en todo proceso de aprendizaje es relevante contar con oportunidades para preguntar y solucionar problemas, respecto de una observación analítica de la propia práctica (Robertson, 2004). A su vez, estos espacios fortalecen la extensión y refinación del conocimiento (Marzano & Pickering, 2005).

5. *Evaluación:* Cada módulo es evaluado mediante la aplicación de una pequeña prueba, al cierre de la clase teórica, cuya finalidad es recuperar conocimiento declarativo; y la elaboración de un documento argumentativo breve al finalizar las asesorías, cuya finalidad es convencer. Este formato de evaluación se centra en una lectura de los desafíos y oportunidades de cada escuela, en base a los nuevos conceptos teóricos, evidencias nacionales e internacionales, y análisis particulares.

3. Metodología

El presente trabajo considera como corpus de análisis los documentos argumentativos que los participantes realizan al cierre de cada módulo. De esta forma, se evalúan los aprendizajes y desafíos que los participantes relevan en su producción. Para esto, al finalizar el curso se recolectaron los documentos primarios de los participantes. Luego, se transcribieron estos documentos a un formato digital donde se analizaron a través de la técnica cualitativa de análisis de contenido. Esto fue apoyado por el software Atlas Ti 5.0. Una segunda fuente de información fueron dos reuniones de evaluación del programa, en las cuales participaron asesores, docentes y coordinador del programa de formación. Al igual que los documentos anteriores, se analizaron estas entrevistas a través de la técnica de análisis de contenido.

4. Aprendizajes y desafíos

Se describen 5 aprendizajes y desafíos.

1 - *El desarrollo de líderes intermedios implica mirar y comprender la escuela como una organización, y una mayor comprensión de los complejos desafíos con que se enfrentan los líderes formales (directores).*

- Se releva la tensión de *mirar a la escuela desde fuera del aula*, es decir, desde el punto de vista de la organización, situación que sin duda significó una gran dificultad. Al finalizar el curso los docentes manifiestan que éste es el primer paso de “ampliación del rol profesional”, acercándose a una comprensión más compleja sobre el desarrollo de cambios profundos que apunten a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de los estudiantes.
- Junto con lo anterior, los docentes participantes presentan una mayor comprensión de las complejidades de la mejora a nivel organizacional, empatizando con las tensiones y desafíos que los directivos presentan en su rol. Se reconoce un mayor bagaje conceptual y técnico respecto del foco pedagógico del liderazgo, con mayores herramientas para observar y retroalimentar prácticas de aula de colegas, dando cuenta de dificultades en el cierre de clases y retroalimentación a estudiantes.
- La propuesta de formación es valorada como un acercamiento fidedigno a los desafíos de la dirección escolar, facilitando la orientación y discernimiento sobre la proyección profesional en liderazgo.

2 - Los programas de formación en liderazgo intermedio deben ser desarrollados por profesionales con conocimiento académico y experiencia respecto del trabajo en el sistema educativo. Esto potencia una mayor contextualización y puesta en discusión de los objetivos, contenidos y actividades realizadas.

- Se proponen los siguientes criterios para la selección de relatores de módulos: a) conocimiento experto en el tema del modulo; b) conocimiento en profundidad sobre el sistema educativo. De esta manera, son profesionales que han trabajado y/o han realizado diversas acciones de desarrollo en escuelas primarias y secundarias, presentando “conocimiento en terreno” de los temas; como también participan o han participado recientemente en estudios empíricos sobre los respectivos temas.
- Los criterios anteriormente señalados se reflejan en: a) capacidad para diseñar los módulos, adaptando las competencias a objetivos y actividades de aprendizaje; b) capacidad para identificar y/o elaborar materiales de apoyo bibliográficos pertinentes en cuanto a calidad y complejidad para los participantes; c) capacidad para utilizar ejemplos reales y contextualizados, respondiendo a las inquietudes de los participantes.

3 - Programas de formación en liderazgo intermedio implica un diseño metodológico que profundice el componente de influencia del constructo liderazgo, presente tanto en relaciones de tipo individual como grupal.

- El mayor porcentaje de temas de los participantes corresponde al desarrollo del trabajo en equipo, y la mejora de las relaciones interpersonales. Los participantes consideran importante resolver estas variables para volver viables modificaciones e innovaciones en el trabajo docente. A su vez, las dificultades manifestadas por los participantes para desarrollar acciones de mejora, conciernen a la definición de espacios de trabajo común, la organización de acciones realizadas cotidianamente, y las dificultades para sumar, invitar o pedir apoyo a colegas para las acciones propuestas. De esta forma, se presenta como desafío el desarrollo de habilidades y capacidades para incidir en la cultura de la organización, específicamente para captar la voluntad del otro e influir en la dirección sugerida por los líderes intermedios, generando acciones de tipo colectivas y distributivas.
- Un segundo desafío asociado es el diseño curricular y metodológico para el desarrollo de estas habilidades y capacidades. Un análisis de la propuesta metodológica sugiere, por un lado, un aumento de los espacios de trabajo práctico, donde se genere más discusión entre pares, explicitando y tensionando modelos mentales sobre cultura e influencia. A su vez, definir con mayor claridad el sentido, uso y diseño de las reuniones con docentes directivos, de manera que una mayor parte de los directores formen parte de este proceso de formación. Finalmente, el aula virtual pensada como apoyo en momentos focalizados, se convirtió en una herramienta continua, que facilitaba el contacto con los docentes, quienes en su gran mayoría contaban con las competencias digitales necesarias para aprovecharlas.
- A nivel interno se evalúa que uno de los elementos fundamentales para la implementación exitosa del programa fueron las asesorías de revisión. Por una parte facilita el conocimiento de cada docente en sus contextos laborales. A su vez, trabajar con grupos pequeños facilitó la identificación con el programa y ayudó a generar un canal directo de comunicación con el equipo ejecutor. Por otra, a un nivel más técnico, permitió realizar un trabajo contextualizado y personalizado, articulando la exigencia de la tarea solicitada con los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada participante.

4 - Desarrollar procesos formativos en liderazgo intermedio con impacto en el contexto laboral implica una alta coordinación operativa con sostenedores y directores de los establecimientos.

- Es necesario un alto esfuerzo de coordinación y monitoreo por parte del equipo ejecutor para mantener a los participantes, tanto en asistencia como en actualización de los

temas trabajados. En este sentido, aún teniendo el permiso expreso de las respectivas jefaturas de áreas para que docentes destinaran 5 horas semanales para el curso, en la práctica esta decisión se ve mediada por los siguientes tres variables: a) desarrollo de actividades y compromisos relevantes al que deben responder como docentes (por ejemplo, evaluación docente o cierre de semestres), o que se generan en el contexto municipal en el que trabajan (por ejemplo, llamados a movilizaciones); b) decisiones por parte de dirección del establecimiento para priorizar reuniones o actividades del establecimiento, revirtiendo autorización de tiempos otorgados al inicio de los programas; c) poca experiencia en cursar programas de mayor duración y con exigencias reales de trabajo.

- Las acciones realizadas para abordar estas variables fue el de mantener una constante comunicación con directores y administradores locales, así como con participantes que presentaban mayor retraso o inasistencias. A su vez, se decidió realizar un sistema de evaluación para cada módulo, informado y en terreno permanentemente. Estas acciones presentaron frutos. Sin embargo, pensamos relevante fortalecer las condiciones para la participación de los docentes manteniendo una comunicación constante con dirección de cada establecimiento.

5 - Fomentar el desarrollo de procesos formativos en liderazgo intermedio requiere de condiciones institucionales más allá de la escuela.

- Una de las principales dificultades que actualmente existen para potenciar el desarrollo de un liderazgo intermedio y una sucesión planificada al interior de las escuelas, es la ausencia de un sistema de detección de docentes con potencial de liderazgo. Ello repercute en dificultades operativas para seleccionar docentes con capacidades reconocibles para participar en programas de formación en liderazgo o programas de formación en pre servicio, y en dificultades para conseguir un apoyo real al interior de las instituciones educativas para impulsar acciones de liderazgo distribuido por parte de los docentes que participan de estos programas de formación.
- Los marcos legales vigentes, tales como la Ley de calidad y equidad (Ley Nº 20.501), Estatuto docente (Ley Nº 19.070) y el Decreto Nº 453 sobre Registro Público Nacional de Perfeccionamiento requieren modificaciones que permitan por una parte, promover e incentivar el acceso a docentes no directivos a cursos de preparación para acceder a cargos directivos, y por otra, maximizar los efectos potenciales que los cursos de formación en pre-servicio pueden tener sobre los postulantes que acceden finalmente a los cargos de dirección.
- Resulta necesario también ampliar la población objetiva definida por el Decreto de educación Nº 246, que reglamenta el Programa Liderazgo Educativo, para que este pueda impulsar programas de formación para aspirantes y no sólo para aquellos que actualmente se encuentran ejerciendo un cargo directivo.

Conclusiones

Estudios en Chile y otros países han identificado el liderazgo educativo como factor relevante y estratégico (Bolívar, 2009; Anderson, 2010; Horn y Marfan, 2010; Mulford, 2006; Leithwood, Day, Sammons Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Es esto uno de los fundamentos para colocar en la agenda la formación en liderazgo y desarrollo de líderes, como un prerequisite que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización de esta función, una mayor satisfacción de los directores con su trabajo y posiblemente un aumento en el número de candidatos para el puesto (Nusche, Hunter & Moorman, 2009). Es aquí donde toma importancia la necesidad de un programa de formación en liderazgo de pre- servicio, que busque elevar la calidad del liderazgo educativo, y alinear la formación con las metas y prioridades del país, distrito o comuna.

El presente programa quiso ser una oportunidad para los docentes de aula conocieran los desafíos del rol directivo bajo una metodología donde se integren aspectos teóricos y práctico cuyas instancias desarrollen habilidades de análisis, reflexión y resolución de problemas a nivel individual y grupal entre los participantes.

En este sentido, los aprendizajes y desafíos identificados y descritos nos permiten concluir la presencia de niveles y dimensiones a los cuales atender, tanto en este programa como en programas similares o sucesivos.

Estos niveles y dimensiones son:

- Nivel sistema (político – estratégico): los programas de formación necesitan conexión y contextualización con los marcos, necesidades y posibilidades que a nivel de sistema general (estado), como local (comunas – distritos) existen. En el presente trabajo se dio cuenta que fomentar el desarrollo de líderes intermedios requiere considerar las condiciones institucionales para su identificación, participación, proyección y vinculación con sus tareas. A su vez, desarrollar procesos formativos en liderazgo intermedio con impacto en el contexto laboral implica una alta coordinación operativa con sostenedores y directores de los establecimientos.

- Nivel programa (contenido – metodologías): el trabajo realizado permite dar cuenta que el diseño e implementación de programas de formación requiere de profesionales con amplio y profundo conocimiento de los incidentes, situaciones y características de las experiencias de trabajo en escuela, como también capaces de abstraer, conceptualizar y comunicar estas experiencias y prácticas. Lo anterior facilita entablar un lenguaje compartido, como también desafiar y estimular pensamientos y creencias a partir del cruce e integración entre teoría y práctica. El logro de este perfil en los equipos de formación implica un importante desafío de diseño. Junto con el punto anteriormente señalado, se releva en el diseño e implementación de programas de formación la integración de la « dimensión cultural » en los contenidos abordados, permitiendo potenciar la integración y uso de estos. Uno de los elementos fundamentales para la implementación exitosa del programa fueron las asesorías de revisión, ya que permitió personalizar y precisar el proceso de formación en cada participante.

- Nivel desarrollo profesional (aprendizajes): un programa de formación de líderes debe considerar que interpela las percepciones, comprensiones y creencias que los sujetos presentan hasta ese momento. En este sentido, un programa de formación de líderes intermedios genera en los participantes la ampliación de la definición de su rol docente, una lectura más completa del trabajo de sus directores, como también comprender la escuela como contexto y organización en el cual se desempeñan y desenvuelven. A su vez, la propuesta de formación es valorada como un acercamiento fidedigno a los desafíos de la dirección escolar, facilitando la orientación y discernimiento sobre la proyección profesional en liderazgo.

Bibliografía

ANDERSON S. (2010), «Liderazgo directivo : Claves para una mejor escuela», *Revista Psicoperspectivas*, n°9 (2), p.34-52, Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

BARBER M., FENTON W. & CLARK M. (2010), *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*, McKinsey & Company.

BEATTY B. (2008), «Theories of Learning», *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, New York, Routledge, p.136.

BOLÍVAR A. (2009), «Una Dirección para el Aprendizaje», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume 7, n°1.

BOLÍVAR A. (2010), «El liderazgo educativo y su papel en la mejora : una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones», *Revista Psicoperspectivas*, n°9 (2), p.9-33, Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

BUSH T. & GLOVER D. (2003), *School Leadership : concepts and evidence*, Summary Report, NCSL.

CLARKE S. (2010), «Preparing for principalship from the crucible of experience : reflecting on theory, practice and research», *Journal of Educational Administration and History*, volume 42, issue 1.

Education and training policy. Improving school leadership. Volume 1 : policy and practice, OCDE, 2008.

ELMORE R. (2000), *Building a new structure for school leadership*, The Albert Shanker Institute

GALDAMES-POBLET S. & RODRÍGUEZ-ESPINOZA S. (2010), «Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación», *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, n°8(4), p.50-64.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>. Consultado el 01-09-2010

HARGREAVES A. & FINK D. (2008), *El Liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*.

HARTLE F. & THOMAS K. (2003), *Growing Tomorrow's school leaders : the challenge*, Full Report, NSCL

HORN A. & MARFAN J. (2010), «Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar : revisión de la investigación en Chile», *Revista Psicoperspectivas*, n°9(2), p.82-104.

KORT E.D. (2008), «What, after all, is leadership ? "Leadership" and plural action», *The Leadership Quarterly* volume 19, p.409-425.

LEITHWOOD K., DAY C., SAMMONS P., HARRIS A. & HOPKINS D. (2006), *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*, National College for School Leadership, Research Report n°800.

LEITHWOOD K. (2009), *¿Cómo liderar nuestras escuelas ? Aportes desde la investigación*, Serie Liderazgo Educativo, Fundación Chile y Fundación CAP, Santiago de Chile.

MARZANO R.J., WATERS T. & MCNULTY B. (2005), *School leadership that Works : from research to results*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

MULFORD B. (2006), «Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria : algunos desarrollos internacionales», *Revista de currículum y formación del profesorado*, n°10(1), recuperado desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>

MUÑOZ G. (2010), *Formación y entrenamiento de Directores en Chile : situación actual, desafíos y propuestas de política. Resultados preliminares*, Fundación Chile, Proyecto FONIDE-MINEDUC, 2010, extraído desde [http://www.congresoliderazgo.cl/dsa3/ppt%20fonide%20congreso%20liderazgo_251110%20\[Modo%20de%20compatibilidad\].pdf](http://www.congresoliderazgo.cl/dsa3/ppt%20fonide%20congreso%20liderazgo_251110%20[Modo%20de%20compatibilidad].pdf)

OCDE (2004), *Revisión de políticas nacionales de educación en Chile*.

PINTO V., GALDAMES S. & RODRIGUEZ S. (2010), «Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas», *Revista Psicoperspectivas*, n°9(2), p.136-157.

ROBERTSON JAN. (2004), *Coaching leaders : the path to improvement*. A paper presented at the Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society, 7-10 January, 2004. Dunedin, New Zealand.

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*, n°44 (5), p.635-674.

SEASHORE LOUIS K., LEITHWOOD K., WHALSTROM K. & ANDERSON S. (2010), *Investigating the links to improved student learning. Final Reports of Research Findings*, University of Minnesota - University of Toronto, Commissioned by The Wallace Foundation, July 2010.

SPILLANE J.P., HALVERSON R. & DIAMOND J.B. (2001), «Investing School Leadership Practice : a distributed Perspective», *Educational Researcher*, n°30(3), p.23-28.

SUPOVITZ J., SIRINIDES P. & MAY H. (2009), «How principal and peers influence teaching and learning», *Educational Administration Quarterly*, volume 46, n°1, p.31-56.

YORK-BARR J. & DUKE K. (2004), «What Do We Know About Teacher Leadership ? Findings From Two Decades of Scholarship», *Review of educationa research*, Fall 2004, volume 74, n°3 255-316.