



CENTRO DE DESARROLLO  
DEL LIDERAZGO  
EDUCATIVO

# SIMPLIFICAR LOS REQUERIMIENTOS A LOS DIRECTIVOS ESCOLARES:

## Una necesidad perentoria para el despliegue del liderazgo educativo a los establecimientos

### Informe **CEDLE** Política Educativa

T: +56 2 22130531

D: Vergara #249, tercer piso. Santiago Centro

[www.cedle.cl](http://www.cedle.cl)



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO





## Contenidos

- 3 Resumen
- 4 Introducción
- 6 Los requerimientos que deben atender los equipos directivos del sistema de educación pública en un año regular
- 11 Recomendaciones para el fortalecimiento de las políticas de apoyo al ejercicio del liderazgo educativo
- 18 Referencias bibliográficas

## Resumen

Las recientes políticas de mejoramiento del sistema público de educación están introduciendo múltiples requerimientos al ejercicio del liderazgo educativo. La complejidad y profundidad que ha tenido en los últimos años este conjunto de reformas, junto a la multiplicación de las exigencias del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, hacen necesario revisar el cúmulo de demandas que se hacen a los equipos directivos escolares, que afectan

negativamente la efectividad de su liderazgo.

Este segundo Informe CEDLE de Política Educativa conceptualiza los diversos requerimientos actuales a los equipos directivos y ofrece una serie de proposiciones en la línea de fortalecer el ejercicio del liderazgo educativo de los equipos directivos escolares en los establecimientos subvencionados, en general, y públicos, en particular.

## Introducción

Las crecientes exigencias derivadas de la institucionalización del nuevo sistema público de educación están desafiando el ejercicio pleno del liderazgo educativo. Servicios recientemente creados -como la Agencia de Calidad de la Educación o la Superintendencia de Educación- han comenzado a implementar diversos mecanismos de aseguramiento de la calidad que impactan directamente la dinámica de trabajo de las escuelas (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b; Superintendencia de Educación, 2017). De este modo, el sistema público ha sido desafiado a operar de forma más coordinada, teniendo al Ministerio de Educación como organismo rector del apoyo y control que se ofrece a los establecimientos (MINEDUC, 2015b, 2016b, 2016c, 2017b). En este tránsito, los equipos directivos escolares se han visto enfrentados a nuevos requerimientos emanados desde el nivel central, los cuales exigen un reajuste de la organización escolar en contextos donde ya existen múltiples requerimientos operando.

Si bien la política educativa reconoce un avance importante en la definición del apoyo que se entrega a los equipos directivos escolares como una estrategia centrada en el establecimiento (MINEDUC, 2017b), la convergencia de múltiples actores hacia este propósito es de por sí desafiante. Es en este entendido que la nueva arquitectura del sistema educativo ha definido roles específicos y complementarios para cada una de sus instituciones a nivel nacional, ya sea en cuanto a fiscalizar, evaluar, orientar y coordinar el apoyo que se entrega a los equipos directivos (MINEDUC, 2011b, 2016a). Sin embargo, esta orientación sistémica descansa en la estrecha coherencia y coordinación que debiera observarse entre los diferentes servicios centrales en su esfuerzo por hacer efectivo el mejoramiento de las escuelas en todo el territorio (Weinstein & Hernández, 2016). Particularmente, ello requiere de una articulación detallada de los procedimientos y prácticas que operacionalizan la política, sobre todo en este periodo en el que las modificaciones al sistema comienzan a hacerse estables. Este proceso ha sido gradual y no exento de dificultades derivadas precisamente de los

aprendizajes que han tenido que experimentar las instituciones públicas en este escenario.

Contar con múltiples mecanismos de control, supervisión y apoyo se traduce para los equipos directivos en tener que cumplir con múltiples requerimientos de forma simultánea y durante todo el año escolar. Obviamente, la sola interacción con varios actores externos que intervienen en el mejoramiento de la escuela genera un aumento en el número de interacciones de colaboración, lo que conlleva que los equipos directivos escolares tengan que satisfacer exigencias en diferentes frentes y de manera articulada (Spillane & Ortiz, 2016). Pero a cambio, los requerimientos ya existentes en el contexto escolar han tenido que ser re-priorizados a la luz de las cargas administrativas derivadas de los múltiples procesos de rendición de cuentas, lo que plantea un problema latente para el ejercicio del liderazgo (Cancino & Vera, 2017).

Sin ir más lejos, los resultados de un reciente estudio de opinión a directores escolares (CEDLE, 2017a) indican que tanto el exceso de regulaciones y la complejidad de la normativa educacional, como la alta carga de trabajo y la diversidad de las funciones directivas se encuentran entre las principales dificultades experimentadas para el ejercicio del liderazgo educativo. Particularmente para los directores del sector público se suman las dificultades derivadas de la falta de atribuciones y autonomía en la gestión de recursos. Consecuentemente, este estudio también muestra que medidas tales como revisar la carga de trabajo de los directores y traspasar responsabilidades administrativas a los sostenedores parecen estar entre las más adecuadas y urgentes a la vista de este segmento del sistema escolar.

En este escenario, parece razonable cuestionar el margen de acción real que se está ofreciendo a los equipos directivos escolares para el ejercicio de su liderazgo. Resulta pertinente reflexionar en torno a las múltiples exigencias que se han estado instalando para articular el apoyo a los establecimientos, de modo que se pueda avanzar hacia un equilibrio ya sea entre los requerimientos nacionales y locales o

entre los administrativos y pedagógicos. Mirado en el mediano y largo plazo, urge lograr tal balance para asegurar la perdurabilidad de las transformaciones que se están ejecutando en el sistema y prevenir la contraproducente “fatiga del cambio” que ya se ha comenzado a observar en algunos equipos directivos escolares (Giles & Cuellar, 2016).

Este equilibrio implica resolver los incipientes problemas de coordinación entre las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), particularmente en cuanto a los procedimientos que exigen a los equipos directivos durante el año escolar. En esta línea cabe reforzar el sentido mancomunado de los mecanismos dispuestos para el mejoramiento escolar, destacando con ello la necesidad de una mayor confluencia de los esfuerzos interinstitucionales que concretizan la actual política educativa. Pero también es de especial relevancia establecer interacciones de trabajo con las escuelas que vengan previamente coordinadas por tales instituciones, de modo que se puedan evitar posibles duplicaciones de esfuerzos o derechamente desencuentros en las instancias de colaboración que se desarrollan en el territorio. En virtud de la multiplicidad de funciones que normalmente desempeñan los directores y sus equipos (Oplatka, 2016; Weinstein & Muñoz, 2014), se hace fundamental que la multiplicidad de nuevas exigencias de los servicios centrales sea simplificada y sea experimentada como un proceso unitario de mejoramiento continuo. De lo contrario, los equipos directivos y sus comunidades educativas tenderán paulatinamente a desestimar el impulso de la reforma educativa para dar paso a una percepción de procesos desarticulados que tienden a ser respondidos sólo formalmente. Esto implica, por ejemplo, que las nuevas iniciativas de políticas deben articularse con las ya existentes para no gravar con mayores tareas administrativas a los equipos directivos.

Por otra parte, reflexionar respecto a este equilibrio plantea la oportunidad de volver a mirar la manera en que se ha organizado la labor de los equipos directivos escolares y la de sus contrapartes en el nivel intermedio del sistema (hasta ahora comunal

para el sector público). Al nivel del establecimiento también se hace necesario revisar los roles, tareas y funciones que actualmente desempeñan los miembros de estos equipos, así como los compromisos de colaboración que establecen con otros actores más cercanos al contexto local. Por ejemplo, cabe preguntarse respecto a la necesidad de desarrollar capacidades especializadas, establecer nuevas funciones o reformular dinámicas de colaboración que permitan satisfacer el cúmulo de exigencias que en el presente afectan a la gestión escolar. Paralelamente, parece también acertado hacer esta reflexión ante la inminente inauguración de los Servicios Locales de Educación Pública (SLE), los cuales tendrán la misión de asegurar el apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico y administrativo de los establecimientos públicos del país (MINEDUC, 2017a). Evidentemente, los SLE deberán avanzar prontamente en definiciones operacionales respecto a sus prácticas de liderazgo intermedio, de modo que estas puedan reflejar un equilibrio entre asegurar la implementación de las políticas nacionales, la gestión adecuada del contexto y la protección del foco principal de la labor de los equipos directivos escolares, esto es, su liderazgo educativo (MINEDUC, 2017d).

Respecto a la problemática bosquejada, el presente Informe presenta recomendaciones específicas para la política educativa, las que fueron el resultado de un proceso de consulta desarrollada durante el último trimestre de 2017 a miembros de equipos directivos escolares, profesionales del nivel intermedio comunal, y de los principales servicios centrales (Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación). La evidencia proveniente tanto de esta consulta sistemática, como del análisis documental del quehacer de las tres agencias referidas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad fue discutida con los jefes de proyectos del CEDLE, con el propósito de generar sugerencias o recomendaciones de cursos de acción. En lo que sigue se plantea primero el *mapa de los requerimientos* a los equipos directivos en la actualidad, tal cual emerge de lo que estos informan sobre las exigencias que ordenan su quehacer. Luego se proponen cursos posibles de acciones de mejoramiento.

## Los requerimientos que deben atender los equipos directivos del sistema de educación pública en un año regular

Para entender con mayor claridad lo que involucran los requerimientos hacia los equipos directivos podemos establecer una definición de trabajo con las siguientes dos características. Por un lado, que tales exigencias provienen de actores externos e internos del establecimiento escolar y se caracterizan por su diversidad en cuanto a contenidos, fuentes, momentos del calendario y espacios de interacción en que se plantean. Por otro, que tales exigencias desafían diversas prácticas de liderazgo educativo, razón por la cual terminan transformándose en prioridades reales que determinan pautas de acción de los equipos directivos escolares (Brauckmann & Schwarz, 2015; Lindberg & Vanyushyn, 2013; Lopez, Ahumada, Galdames, & Madrid, 2012; Lunenburg, 2010; Weinstein & Munoz, 2012).

A continuación, se describen los requerimientos informados por los actores que participaron del proceso de consulta de este informe. Estos están ordenados de acuerdo al nivel en que se originan dentro del sistema de educación pública (nivel central, intermedio y local) e intentan sintetizar las principales exigencias a los equipos directivos escolares. Sin pretender ser un reporte exhaustivo de todos los requerimientos, se destacan aquellos requerimientos que parecen ser los más consistentes y frecuentes entre las fuentes catastradas.

Desde el **nivel central** las exigencias emanan directamente desde el MINEDUC (a través de la Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa de la División de Educación General y los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV)), la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Las tres principales demandas del **MINEDUC**, descontando programas que circunstancialmente se ponen en marcha, son: la participación en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el apoyo técnico-pedagógico para la supervisión y las redes de mejoramiento escolar.

El **PME** es el mecanismo dominante de gestión del mejoramiento de la calidad de la institución escolar, el cual involucra la planificación estratégica a cuatro años de cada establecimiento (que recibe financiamiento público) en base a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM, solamente operativo para el sector municipal público). En general, el PME conlleva acciones de toma de decisiones y de monitoreo anual de indicadores de gestión escolar, las que deben ser informadas oportunamente en diferentes momentos del año -principalmente hasta agosto y en diciembre- a través de una plataforma electrónica centralizada. Si bien el MINEDUC ha promovido, mediante cartillas para los equipos directivos, que el PME sea menos extenso y más reflexivo en su elaboración, su confección concentra una cantidad importante de prácticas de coordinación con el sostenedor y al interior del equipo directivo. De hecho, en los equipos que cuentan con roles administrativos más especializados, estos pasan comúnmente a tomar la función de “encargados del PME”, dedicándole un extendido tiempo y energías a la sistematización de la evidencia requerida para efectos de monitoreo de las metas escolares.

El PME es uno de los insumos principales del segundo grupo de requerimientos coordinados por el MINEDUC: **el apoyo técnico-pedagógico para la supervisión**. Esto significa que a partir de los objetivos estratégicos y acciones planteadas por grupos de establecimientos, se desarrolla un proceso de acompañamiento directo de parte de los supervisores de los DEPROV -proceso que se operacionaliza en un plan de asesoría y en visitas de supervisión técnica. El MINEDUC ha elaborado material para potenciar el enfoque orientado al cambio y mejora escolar de esta instancia -en lugar del simple control y supervisión-, lo que se intenta en sus fases de diagnóstico, planificación,

implementación y evaluación de las acciones del PME. A su vez, dispone de una plataforma electrónica para que los supervisores documenten sus encuentros con los equipos directivos durante el año, los que son en definitiva el principal mecanismo de apoyo que ofrece el sistema a las escuelas. Adicionalmente a la coordinación de la supervisión técnica, los DEPROV también desarrollan otras actividades que involucran a los establecimientos directamente, como capacitaciones o jornadas enfocadas a diferentes temáticas (por ejemplo, jornadas dedicadas a la educación ciudadana, la convivencia o la educación ambiental). En este proceso, los requerimientos se resumen en exigencias de preparación, participación y posterior reporte de las reuniones.

La tercera estrategia desarrollada por el MINEDUC, y que conlleva sus propios requerimientos a los equipos directivos, es la de **redes de mejoramiento escolar**. Estas son espacios de encuentro, intercambio de experiencias y reflexión pedagógica entre miembros de equipos directivos de 3 a 15 establecimientos, liderados por un coordinador elegido por los miembros de la red. Siendo una modalidad nueva dentro del sistema, las redes han logrado cobertura nacional en un corto periodo de tiempo, incorporando modos de organización y niveles de involucramiento propios en cada territorio. Si bien se estipula un mínimo de cuatro horas mensuales para el desarrollo de las reuniones de cada red, resulta interesante notar el alto nivel de participación que se ha alcanzado, contándose con casos en que equipos directivos completos participan durante todo un día de tales encuentros o de miembros que pertenecen a más de una red (en territorios donde ya existen redes temáticas).

**La Agencia de Calidad de la Educación** establece principalmente dos áreas de requerimientos a los equipos directivos escolares. La primera se

enmarca en el **Sistema nacional de evaluación de aprendizajes**, el cual se concreta a través de tres instancias principales: el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), los estudios internacionales y la Evaluación Progresiva (EP). El SIMCE es -de preferencia- un estudio censal que tiene lugar entre los meses de octubre y noviembre de cada año, y que demanda acciones de parte del equipo directivo relacionadas con la acreditación de datos, coordinación de visitas previas de los examinadores, dos días de aplicación de pruebas en cada grado y la gestión de cuestionarios contextuales a padres, profesores y directores. Los estudios internacionales, si bien dado su carácter muestral involucran a un número limitado de establecimientos, implican requerimientos adicionales (como el envío del listado de alumnos elegibles para la evaluación) y son calendarizados junto con la aplicación del SIMCE. Por su parte, la EP involucra la participación en pruebas diagnósticas (marzo-abril) y de seguimiento (junio-agosto y octubre-noviembre) de los logros de aprendizaje de 2do básico en lectura. Siendo de carácter voluntaria, la EP actualmente es aplicada en la mayor parte del sistema, alcanzando el 2017 más de un 80% de adhesión. Aunque en estas tres instancias la participación de los directores es constante, vale la pena destacar que la mayoría de los requerimientos, principalmente en los estudios internacionales y la EP, son distribuidos junto a los jefes de las Unidades Técnico-Pedagógicas (UTP) o profesores delegados.

La segunda área de requerimientos de la Agencia de Calidad son las **visitas de evaluación y orientación** de profesionales especializados del nivel macrozonas a los establecimientos de acuerdo a su categoría de desempeño. Existen tres tipos de visitas: integral, de fortalecimiento de la autoevaluación (VFA) y de aprendizaje. Una visita integral se extiende por tres días e involucra requerimientos tales como llenado de cuestionarios, entrevistas a profesores,

observación de aula y rutinas escolares, y revisión de documentación del establecimiento. Las VFA son de dos días y se desarrollan en modalidad de taller con el equipo directivo, orientado principalmente a apoyar los procesos de utilización de datos que permitan visualizar el estado de la escuela. En ambos tipos de visita los directores reciben al cabo de un mes un informe para, posteriormente, participar de una reunión-taller de cuatro horas dos meses después, a la cual están invitados miembros de la comunidad educativa -quienes así también conocen recomendaciones indicativas para el mejoramiento de los aprendizajes. Cabe destacar que las visitas de la Agencia priorizan a los establecimientos categorizados como de desempeño “insuficiente” o “medio bajo”, y que tal estrategia ha entrado recientemente en régimen luego de un periodo de ajuste desarrollado desde 2015. Finalmente, las (mucho menos frecuentes) visitas de aprendizaje se realizan en establecimientos de “alto” desempeño y tienen la función de identificar y diseminar buenas prácticas de mejoramiento de los aprendizajes.

El tercer actor del nivel central que demanda trabajo de los equipos directivos es la **Superintendencia de Educación**. Sus requerimientos se clasifican en tres procedimientos principales: la rendición anual de cuentas, la fiscalización de programas y la gestión de denuncias. La **rendición anual de cuentas** es un ejercicio censal de rendición de ingresos y gastos que ocurre durante el primer trimestre del año. En tal instancia los equipos directivos rinden las operaciones ejecutadas el año anterior a través de la verificación e ingreso de datos en una plataforma electrónica centralizada. La **fiscalización de programas** se orienta a la protección de los derechos de los estudiantes y se aplica sobre una muestra basada en un modelo predictivo de riesgo de cada programa. Los equipos provinciales deben visitar los establecimientos de la muestra durante el año -con un máximo de dos visitas- para fiscalizar el uso de recursos en casos como el Programa de Integración Escolar (PIE), la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y otros. Actualmente, la fiscalización es aplicada cada año a la mitad del sistema, siendo una de las tareas con mayores requerimientos administrativos en cuanto a preparación de documentación por parte de los equipos directivos. Por su parte, la **gestión de denuncias** refiere a casos en los cuales miembros de la comunidad

educativa reclaman vulneración de sus derechos o bienestar educativos y que derivan en procesos administrativos que siguen un proceso de tipo cuasi legal, con seguimiento y apertura de expediente<sup>1</sup>.

**A nivel intermedio** del sistema educativo, los principales actores que hacen requerimientos a los equipos directivos son los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) y Corporaciones Municipales, así como otras instituciones públicas o privadas que establecen vínculos con el establecimiento. Desde los **DAEM**, los requerimientos a los equipos directivos se clasifican entre **instancias de capacitación**, la evaluación docente y la participación en reuniones de coordinación. Las instancias de capacitación responden generalmente a acciones consignadas en el PADEM para el desarrollo de capacidades en los establecimientos, por lo que implican la asistencia de miembros de los equipos directivos o la coordinación de la participación de otros miembros de la comunidad educativa (por ejemplo, profesores).

Respecto a la **evaluación docente**, los requerimientos de los DAEM se distribuyen entre los procedimientos destinados al Sistema Nacional de Evaluación Docente (SNED) y a la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO), esta última de carácter voluntario. En el primer caso, los directores y jefes de UTP son informantes clave, aportando al DAEM antecedentes sobre los docentes, el cual finalmente realiza los informes de evaluación docente. Los directores también canalizan información desde el DAEM a los docentes, y generan acciones de acompañamiento hacia estos para el éxito en la evaluación docente. En cuanto a la ADECO, los directores deben destinar tiempos para la evaluación de los docentes y ejecutar gestiones para postular al beneficio con su equipo directivo. En ambos procedimientos de evaluación, los directores destinan parte importante de su tiempo de interacción con los docentes del establecimiento.

Finalmente, las **reuniones de coordinación** en el DAEM involucran la participación individual de diferentes miembros del equipo directivo escolar, cada uno con su coordinador comunal -por ejemplo, reuniones de los encargados de convivencia escolar con el coordinador comunal respectivo. Si bien los contenidos y frecuencia de estas reuniones son variables entre comunas, todas ellas implican labores



de preparación de parte de los equipos directivos. Por ejemplo, en algunas comunas los directores son invitados a 3 jornadas para la elaboración del PADEM durante el último trimestre del año, para lo cual se espera que aporten con materiales, datos y evidencias recogidos en sus establecimientos.

Respecto a las **instituciones públicas y privadas**, sorprende la amplia variedad de organizaciones que interactúan con los equipos directivos escolares, al punto que resulta extremadamente difícil clasificarlas. Las hay en el ámbito público que desarrollan programas para la promoción de la salud y el bienestar de los estudiantes. Ejemplo de ello son hospitales, consultorios, el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA), o el programa Habilidades para la Vida de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). También se consignan las interacciones que se establecen con organismos no gubernamentales que desarrollan Programas de Prevención Focalizada (PPF) por derivación de los Tribunales de Familia u Oficinas de Protección de Derechos (OPD) del Servicio Nacional de Menores (SENAME). Seguido de ello, aparecen también requerimientos de las universidades, particularmente en lo que se refiere al reclutamiento de profesores guías de estudiantes de pedagogía que requieren desarrollar su práctica, o al desarrollo de investigaciones. Adicionalmente, la mayoría de los establecimientos escolares trabajan con una vasta lista de ministerios y otros servicios del Estado que canalizan campañas comunicacionales, programas de intervención o capacitaciones específicas a sus áreas a través del sistema de educación pública. Cabe destacar que la colaboración con instituciones privadas del sector productivo representa un vínculo relevante para la Educación Municipal Técnico-Profesional.

En cuanto a la interacción con estas instituciones, los equipos directivos escolares se ven adicionalmente requeridos para participar de reuniones, eventos y celebraciones. En algunos casos cumplen con representar a la institución escolar en instancias significativas para el contexto local, por ejemplo, en actividades artísticas junto a sus estudiantes (exposiciones, muestras, presentaciones, etc.) o reuniones formales en la municipalidad (v.g., para contribuir al Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO)). En cuanto a actividades internas al establecimiento, destacan aquellas en las que otros

servicios comunales (juntas de vecinos, bibliotecas, corporaciones de deporte, cultura o desarrollo social) o niveles superiores de gobierno (alcaldes o intendentes) requieren la utilización del espacio escolar para el desarrollo de eventos o plantean solicitudes de colaboración específicas (por ejemplo, realización de catastros o encuestas). Para ello, particularmente los directores deben destinar tiempos para gestionar la preparación de los recintos escolares, lo que agrega requerimientos adicionales (y muchas veces emergentes) en cuanto a reuniones de coordinación del equipo del establecimiento.

Finalmente, pero no por ello menos importante, se cuentan los requerimientos permanentes que se derivan de la interacción con la **comunidad educativa**. Si bien en este caso las exigencias se caracterizan por la complejidad, urgencia e incertidumbre que plantea la contingencia cotidiana de los establecimientos, es posible delimitar al menos tres áreas que demandan la atención constante de los equipos directivos. La primera corresponde a los **Consejos**, ya sea el Consejo Escolar o el Consejo de Profesores, ambas reuniones formales de toma de decisiones internas con determinados estamentos de la comunidad. Estas se desarrollan regularmente cada mes y tienen un rol importante en la elaboración de diseños participativos para la implementación de los planes de política requeridos por el MINEDUC. En la práctica, los consejos siguen un procedimiento orientado a la rendición de cuentas a través de la confección de actas que puedan ser posteriormente fiscalizables.

La segunda refiere a la **atención a conflictos** al interior de la comunidad educativa que los equipos directivos deben mantener para asegurar un clima escolar óptimo para la labor educativa. Esta exigencia requiere acciones para la prevención de problemas que puedan afectar la convivencia, tales como conversaciones con miembros de la comunidad educativa con reconocido liderazgo en sus estamentos o reuniones para tratar problemas con los actores involucrados. Si bien las reuniones pueden versar sobre diferentes temas, destaca el tiempo que dicen destinar los directivos a atender “casos” que pueden conducir a denuncias. En este sentido, entre más tiempo destina el directivo a “prevenir” manteniendo comunicación con distintos actores de la comunidad, menos situaciones se convierten en “casos” y eventualmente en denuncias a la Superintendencia.

La tercera área de exigencias en este nivel corresponde a los **requerimientos internos del propio equipo directivo**. Tales exigencias corresponden a compromisos de trabajo entre sus miembros orientados a asegurar un funcionamiento adecuado del establecimiento y propender al logro de las metas de mejoramiento. Si bien muchos de estos compromisos son explicitados dentro de las distintas herramientas de política escolar (PEI, PME, etc.) como responsabilidades compartidas o en áreas especiales de la gestión, es importante tener en cuenta que ellos son constantemente actualizados para atender de modo flexible a los requerimientos de la comunidad educativa. Con tal finalidad es que los equipos directivos desarrollan reuniones regulares de trabajo, ya sea de frecuencia semanal entre todos sus miembros o de acuerdo a necesidades que surgen dentro de cada área de la gestión. En tales reuniones los compromisos se evalúan y renuevan para resolver labores contingentes del establecimiento escolar. Los directores no pueden descuidar las exigencias que se derivan de apoyar el desempeño de miembros del equipo directivo, ya sea en cuanto a apoyar los procesos individuales de desarrollo de capacidades – como los procesos de inducción en los cargos- o en reemplazar labores ante ausencias por tiempos determinados.

En resumen, los requerimientos descritos condicionan en mayor o menor medida el ejercicio pleno y autónomo del liderazgo educativo. Ya sea desde el nivel central, intermedio o local, todas estas exigencias plantean individualmente desafíos a las dinámicas de trabajo de los establecimientos. Mas allá de la imprevisible dinámica cotidiana en los establecimientos, especialmente presente en aquellos de alta complejidad social y de alta exigencia de intervención directa para los directivos, múltiples requerimientos se presentan a partir de las demandas de distintos actores en determinadas áreas de trabajo -por ejemplo, convivencia, PIE, SEP. Muchas veces, estos diversos requerimientos aparecen como compromisos adquiridos con las metas ministeriales que pasan a ser materia de fiscalización para la Superintendencia de Educación y/o indicadores de evaluación para la Agencia de Calidad. Dado este contexto de múltiples exigencias, cabe reflexionar respecto al marco de requerimientos que deberían ser razonablemente exigibles a los equipos directivos escolares en virtud de potenciar su margen de acción para el ejercicio eficaz del liderazgo educativo.

## Recomendaciones para el fortalecimiento de las políticas de apoyo al ejercicio del liderazgo educativo

La sección que sigue presenta recomendaciones que apuntan a adecuar los requerimientos de control, supervisión y apoyo que condicionan el ejercicio autónomo del liderazgo educativo en el sistema público de educación. Estas se dirigen

a las instituciones del nivel central (MINEDUC/ DEPROV, Superintendencia de Educación y Agencia de la Calidad de la Educación) y del nuevo nivel intermedio (SLE) del sistema público.

### Recomendaciones para las instituciones del nivel central:

#### 1 ▶ **Desarrollar una revisión sistemática de las herramientas de política educativa actualmente disponibles en función de moderar la carga de trabajo de los equipos directivos escolares**

Una diversa gama de orientaciones curriculares y evaluativas, recursos, protocolos y materiales de apoyo técnico han sido puestos a disposición de los establecimientos escolares de todo el país para apoyar los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación. Consecuentemente, la labor diaria de los equipos directivos escolares se ve hoy en día en un alto grado determinada por tales herramientas de política educativa. Sin embargo, una proporción importante de los directores escolares refiere que tales instrumentos resultan ser un cúmulo excesivo de normas que requieren un nivel complejo de apropiación y que incrementan las exigencias a la labor directiva. Esta percepción plantea reparos tanto a la redundancia como a la coherencia de tales instrumentos, particularmente dada la falta de una articulación exhaustiva que ayude a hacer sentido de todos los esfuerzos de “apoyo y control” de las instituciones del nivel central.

En este contexto parece oportuno desarrollar un proceso de revisión de todas las herramientas de política educativa que están vigentes para la evaluación, fiscalización y apoyo a los equipos directivos escolares, buscando su simplificación, su no-redundancia y su priorización en los grandes objetivos del liderazgo para el aprendizaje y la dirección escolar. Tal revisión debería llevarse a cabo en base a criterios que permitan esclarecer la relación entre estas orientaciones y lo que ellas suponen en términos de cargas de trabajo en las escuelas, de modo que se puedan moderar exigencias que afecten el ejercicio del liderazgo directivo escolar. Un esfuerzo tal permitiría indicar necesidades de actualización de algunos instrumentos de acuerdo a los requerimientos actuales del sistema, mientras que plantearía un nuevo piso para el diseño e implementación de políticas que cuenten con una visión sistémica de la labor de los equipos directivos escolares. Este proceso ofrecería una señal política clara a los establecimientos sobre la conciencia de las autoridades del problema de la sobredemanda actual de requerimientos institucionales, así como de la voluntad de simplificación y priorización de las mismas para crear condiciones de despliegue del liderazgo directivo en función del mejoramiento escolar.

## **2 › Impulsar una política de reconocimiento al compromiso de los equipos directivos escolares que fortalezca los incentivos para el liderazgo de la innovación educativa en la mayoría de los establecimientos escolares del país.**

En los últimos años los establecimientos escolares se han visto fuertemente desafiados por la intensificación de los mecanismos de responsabilización por los procesos y resultados educativos. Los instrumentos de control y evaluación han pasado a tener mayor preponderancia, haciendo participar a los equipos directivos de procedimientos desgastantes que -por lo general- concluyen con la constatación de déficits frente a estándares de calidad del sistema. En este sentido, los directivos escolares a menudo refieren que sus esfuerzos no son suficientemente valorados y que los requerimientos del nivel central son más bien obligaciones para el cumplimiento de indicadores que una verdadera articulación con los procesos de apoyo para la mejora. Es plausible pensar que esta percepción se sustenta en la invisibilidad que tienen las estrategias de monitoreo sobre importantes áreas del liderazgo educativo, que responden a los requerimientos contingentes de la comunidad educativa, y que quedan necesariamente fuera del dominio de lo que se puede controlar o evaluar por los sistemas institucionales externos.

Al respecto, parece oportuno instalar diversas estrategias que apunten a promover una cultura de reconocimiento al compromiso de los equipos directivos escolares, de modo que se fortalezca la valoración pública de los esfuerzos que a diario demuestran para lograr el mejoramiento de sus escuelas. Como una política relevante, este conjunto de estrategias debiese fortalecer las prácticas tanto formales como informales de reconocimiento a los equipos directivos por parte de autoridades locales, intermedias y nacionales. En la dimensión formal, debiese empezar por integrar los procesos que ya existen en el sistema para este propósito, para luego iniciar un proceso de introducción de nuevas instancias de reconocimiento público a la labor de los directores y sus equipos (en articulación con recomendación #4). Paralelamente, en el plano informal debiese partir sensibilizando a todos los actores del sistema educativo que interactúan con los equipos directivos respecto al valor del reconocimiento en las relaciones de trabajo y la promoción de estrategias concretas para su realización considerando las características de los equipos directivos. Se sugiere además enfocar estas políticas hacia el incentivo de prácticas de liderazgo que promuevan la innovación educativa, asumiendo que la mayoría de los equipos directivos del país tienen un potencial de experiencias aprovechable en esta materia. Este foco introduciría un elemento positivo de motivación para los equipos directivos que estaría alineado con los objetivos de mejoramiento de la calidad de la educación que todo el sistema busca lograr.

### 3 › Racionalizar las estrategias de evaluación, fiscalización y orientación de las instituciones del SAC dirigidas a los equipos directivos de establecimientos de menor desempeño.

Producto del ejercicio de ordenamiento de los establecimientos que efectúa la Agencia de Calidad, cada año un porcentaje de establecimientos son categorizados como de desempeño “insuficiente”. Este año un 11% de los centros escolares ostentan esta categoría (Agencia de calidad de la educación, 2017a), por lo que pasarán a ser el blanco prioritario de los requerimientos emanados desde la Agencia de Calidad y el MINEDUC. La experiencia de equipos directivos de estas escuelas muestra que a estos requerimientos generalmente se agregan los de la Superintendencia de Educación y los del nivel intermedio (DAEM y Corporaciones), quienes o bien intentan adicionar apoyos para sacar al establecimiento de esa categoría o simplemente se encuentran con que estos establecimientos son también los que aparecen como prioritarios en los planes de asesoría o fiscalización. El resultado suele ser el mismo: una experiencia de sobre intervención en todos los procesos del establecimiento que termina prontamente abrumando el ejercicio del liderazgo de los equipos directivos responsables.

Entre la evidencia recogida para este Informe, está el caso de un establecimiento que al mes de octubre ya contaba 10 visitas de supervisión técnica (de las 17 planificadas para el año), 4 visitas

de la Superintendencia de Educación, 6 meses de intervención del DAEM y 10 sesiones de redes de mejoramiento; todo esto sin contar las visitas de la Agencia de Calidad. En un contexto tal, cabe interrogar por la teoría de cambio que subyace a la política de evaluación y apoyo de los establecimientos más precarios del sistema. ¿Se puede en realidad esperar el logro de mejoramientos en el corto plazo producto de un aumento importante de los requerimientos que se hacen precisamente a los equipos directivos de las escuelas consideradas como “más débiles” del país? Es razonable incluso pensar que este énfasis en la consecución de metas y resultados puede de hecho impactar negativamente en los equipos directivos que recién comienzan o están retomando trayectorias de mejoramiento.

En este punto parece relevante que la política educativa racionalice la implementación de estrategias de control y apoyo dirigidas a este grupo objetivo de establecimientos. Por un lado, parece pertinente evaluar el impacto de estos requerimientos en indicadores de resultados deseados y no deseados, con el propósito de determinar qué combinación es más efectiva en cada caso. De igual modo, parece urgente integrar en los planes regionales del SAC y los que serán prontamente desarrollados por los SLE estrategias específicas y contextualizadas a la realidad de estos establecimientos. Tales estrategias debieran considerar la participación activa de los equipos directivos escolares de estos establecimientos a través de instancias de participación y el uso intensivo de sus PME (y otras herramientas de política educativa) que potencien la efectividad de su liderazgo en el desafiante proceso de mejoramiento que enfrentan sus comunidades educativas.

#### **4 › Elaborar una propuesta de carrera para los directivos escolares que reconozca la distribución de roles en la gestión escolar y organice los apoyos disponibles para el desarrollo gradual de capacidades.**

La multiplicidad de requerimientos que atienden los equipos directivos escolares parece suponer una estructura estándar de roles especializados y claras formas de organización subyacentes a su desempeño. La realidad, sin embargo, indica que los directores disponen de una dotación variable para hacer frente a estas exigencias, ya sea en razón del tamaño de sus establecimientos escolares como del nivel de capacidades efectivamente instaladas en los equipos directivos. Siendo el desarrollo de capacidades uno de los principios orientadores de las políticas actuales de fortalecimiento del liderazgo educativo, llama la atención que hasta ahora tales apoyos no se hayan articulado formalmente a partir de un Sistema de Desarrollo Directivo (SLD) -tal como recientemente se determinó para el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Los recientes avances del MINEDUC en cuanto a

las dimensiones que sería relevante considerar para -en base a la experiencia internacional- establecer un sistema tal, ofrecen un marco consistente para discutir las opciones de política en este ámbito (MINEDUC, 2017c). Al respecto, parece promisorio relevar que más allá de satisfacer la necesidad de atraer y retener a los profesionales que ejercen posiciones de liderazgo directivo al interior de las comunidades educativas, esta carrera debería jugar un rol preponderante en la formación y desarrollo de equipos directivos escolares de alto desempeño en todo el país. Esto implica establecer distinciones en la trayectoria de desarrollo profesional de los distintos cargos del equipo directivo en virtud de tramos de duración determinada que reconozcan la experiencia y formación especializada para el desempeño en las diversas áreas de la gestión escolar. La secuencia de tramos de la carrera permitiría ajustar los mecanismos de apoyo a la labor directiva que ofrece actualmente el sistema escolar, así como un aprovechamiento eficiente de la diversificación de la oferta formativa disponible para el desarrollo de capacidades de liderazgo educativo (CEDLE, 2017b; Weinstein, 2017). Ciertamente, la implementación del SLD supone tiempos e incentivos para el desarrollo de capacidades de liderazgo en los establecimientos escolares que implican una reorganización de los requerimientos actuales a los equipos directivos (ver recomendación #1).

---

## Recomendaciones para los SLE:

---

### **5 › Establecer el cargo de jefe administrativo al interior de los equipos directivos escolares en establecimientos con una matrícula significativa y promover su acción en colaboración directa con las áreas especializadas de los SLE.**

Las prácticas de administración al interior de los establecimientos representan una área clave del ejercicio del liderazgo de los equipos directivos escolares (MINEDUC, 2015a). Por ello, la política educativa debe dedicar esfuerzos constantes para mantener un nivel eficiente de funcionamiento a partir de las capacidades disponibles en este ámbito. A este respecto, se advierte cierta variabilidad en la fortaleza de los equipos directivos para hacer frente a los complejos requerimientos administrativos que han comenzado a funcionar en el marco del nuevo SAC y con el aumento de volumen de recursos que ha implicado la Ley SEP. La inexistencia de un cargo específico que explicita el valor de tales prácticas en el equipo directivo escolar, al menos entre los establecimientos públicos, claramente desincentiva un desarrollo equitativo de estas capacidades en el sistema (MINEDUC, 2011a).

La complejidad que ha alcanzado la gestión escolar en nuestro país demanda una mayor especialización en áreas que antes se asumían que se podían concentrar en la figura única del director escolar. Hoy en día cabe reformular esta función crítica de la gestión escolar y avanzar en soluciones que determinen la creación de nuevas estructuras que aseguren un ejercicio confiable en esta área. En este sentido, parece relevante asegurar la presencia de un cargo de encargado de administración en los equipos directivos escolares del sistema público de educación, al menos en los establecimientos que alcancen cierta matrícula relevante de alumnos. Establecer formalmente este cargo incentivaría la especialización de tales profesionales, o bien su incorporación al campo educativo cuando provienen del campo de la administración, y ayudaría a descomprimir las exigencias vigentes para los directores y sus equipos.

Los SLE pueden ser espacios en que se innove en la gestión, incorporando esta nueva figura directiva. Así las áreas especializadas de los nuevos SLE debieran contribuir ampliamente a los objetivos de este nuevo cargo directivo de encargado de administración, ofreciéndole un apoyo particular en aquellas tareas de gestión administrativa de mayor complejidad y/o que demandan especial dedicación de los equipos directivos –que son justamente las que hoy por hoy les impiden destinar mayor atención al ejercicio pleno del liderazgo en sus comunidades escolares.

## **6 › Fortalecer la implementación de las redes de mejoramiento escolar promoviendo modalidades sistemáticas de acompañamiento que atiendan eficazmente a los requerimientos de las comunidades educativas.**

Como se señaló anteriormente, las redes de mejoramiento educativo han pasado a ser una de las estrategias predominantes de la política de apoyo técnico-pedagógico del MINEDUC y los DEPROV. Su crecimiento ha sido constante en los últimos años hasta el punto de operar en todas las comunas del país, bajo diversas formas de organización y focos de trabajo. Si bien las redes logran una positiva valoración entre los miembros de los equipos directivos, todavía requieren una atención especial del nivel intermedio -que los nuevos SLE puedan impulsar de manera pionera en su próximo desarrollo en el territorio.

Para esto, el carácter de las redes de mejoramiento tendrá que avanzar hacia una fase en la cual sus participantes logren aprovecharlas como comunidades de aprendizaje establecidas entre líderes escolares. Ello implica que las redes debieran tender a ofrecer oportunidades de apoyo a las prácticas de mejoramiento escolar de los establecimientos que las componen y transformarse en fuentes de aprendizaje sobre como liderar efectivamente estos procesos considerando la complejidad y diversidad de los contextos educativos. Esto es: pasar de ser una instancia de recepción

de información o, en el mejor de los casos, de intercambio de experiencias y reflexión profesional hacia una instancia articulada de apoyo a las estrategias de mejoramiento escolar.

Para asegurar este avance, el liderazgo educativo intermedio de los SLE tendrá, en el corto plazo, un rol primordial, teniendo la oportunidad de impulsar sistemas innovadores de apoyo a las redes. En esta línea parece adecuado explorar las potencialidades de orientar las dinámicas de interacción de las redes hacia modalidades más sistemáticas de trabajo que preserven el sentido de esta estrategia y su aporte al sistema escolar. Recogiendo la evidencia disponible en este ámbito, se debiera avanzar en aspectos tales como la clarificación de roles de todos los actores involucrados en la red (Ahumada, 2017) y la introducción de métodos orientados a la generación de conocimiento pertinente a las necesidades locales (Araneda & Haramoto, 2017). Lo importante es que tales roles y métodos preserven el carácter de red de colaboración profesional que define a las redes, aportando en aspectos que permitan nutrir de mejor forma sus discusiones y los planes de mejoramiento de los establecimientos que agrupan. En este sentido, el fortalecimiento de las redes de mejoramiento resultará exitoso en la medida que estas instancias combinen su espíritu original de reflexión sobre la práctica, con formas de organización que aseguren su valor entre las estrategias de apoyo a los equipos directivos escolares. Entre los aprendizajes de los directivos que debieran fluir entre las redes de mejoramiento están por cierto aquellos que han sido objeto de este Informe y que refieren a cómo gestionar eficazmente los establecimientos escolares, así como responder adecuada y oportunamente a las múltiples demandas que les son solicitadas.





## Referencias bibliográficas

**Agencia de calidad de la educación. (2017a).**

Portal categoría de desempeño 2016. Sistema de aseguramiento de la calidad.  
Retrieved from <http://www.agenciaorienta.cl/resultados-regionales-comunales>

**Agencia de Calidad de la Educación. (2017b).**

Programa evaluaciones educativas 2017. Directores. Educación básica. Santiago de Chile: Agencia de calidad de la educación.

**Ahumada, L. (2017).**

Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar. Santiago: Ministerio de Educación, Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa.

**Araneda, P., & Haramoto, K. (2017).**

Modelo de trabajo para Redes de Mejoramiento Escolar. Informe Técnico N° 3. LIDERES EDUCATIVOS. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

**Brauckmann, S., & Schwarz, A. (2015).**

No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765. doi:10.1108/IJEM-10-2014-0138

**Cancino, V., & Vera, L. (2017).**

Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 26-58.

**CEDLE. (2017a).**

Estudio de opinión a directivos escolares y de niveles intermedios sobre políticas de liderazgo educativo y educacionales para la retroalimentación al diseño, implementación y creación de políticas educativas. Informe de resultados. Santiago: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

**CEDLE. (2017b).**

Hacia un desarrollo sustentable de las capacidades de liderazgo educativo. Informe CEDLE de política educativa, 1.

**Giles, D., & Cuellar, C. (2016).**

Liderazgo ético: una forma moral de “ser en” el liderazgo. In J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas* (pp. 121-154). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

**Lindberg, E., & Vanyushyn, V. (2013).**

School-Based Management with or without Instructional Leadership: Experience from Sweden. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 39-50.

**Lopez, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2012).**

School Principals at Their Lonely Work: Recording Workday Practices through ESM Logs. *Computers & Education*, 58(1), 413-422.

**Lunenburg, F. C. (2010).**

The Principal and the School: What Do Principals Do? *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4), 1-8.

**MINEDUC. (2011a).**

Ley 20501. Calidad y equidad de la educación. Santiago: Ministerio de Educación.

**MINEDUC. (2011b).**

Ley 20529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Santiago de Chile: MINEDUC.

**MINEDUC. (2015a).**

Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago: Ministerio de Educación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

**MINEDUC. (2015b).**

Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile. Material elaborado por profesionales de la División de Educación General.

**MINEDUC. (2016a).**

Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019. Sistema de aseguramiento de la calidad escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

**MINEDUC. (2016b).**

Plan de mejoramiento educativo en el marco de la reforma educacional: mas oportunidades para todas y todos los estudiantes (A. Moreira, M. de Rosas, & C. Espinoza Eds.). Santiago: Ministerio de Educacion, Division de Educacion General (material elaborado por profesionales de la Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa).

**MINEDUC. (2016c).**

Protocolo de trabajo conjunto Agencia-MINEDUC para la realizacion de visitas de evaluacion y orientacion del desempeno de la Agencia en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad. Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa (DEG, MINEDUC). División de Evaluación y Orientación de Desempeño (Agencia de Calidad de la Educación). Santiago de Chile: MINEDUC.

**MINEDUC. (2017a).**

Oficio 13545. Proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública Retrieved from <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/PdL-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica-Aprobado-Congreso-Nacional.pdf>

**MINEDUC. (2017b).**

Plan de mejoramiento educativo 2017. Santiago: Ministerio de Educacion, Division General de Educacion (material elaborado por profesionales de la Coordinación Apoyo a la Mejora Educativa).

**MINEDUC. (2017c).**

Reporte para orientar el diseno de un sistema de desarrollo profesional directivo para Chile. Santiago: Coordinacion de liderazgo escolar de la Division de Educacion General, Ministerio de Educacion, asesores UNESCO.

**MINEDUC. (2017d).**

Servicios locales de educacion publica. La calidad, la equidad y la inclusion en el centro Retrieved from <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/NEP-2-SLE-y-calidad-en-la-educaci%C3%B3n.pdf>

**Oplatka, I. (2016).**

El surgimiento de la gestion educativa como campo de estudio en America Latina. In J. Weinstein (Ed.), Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas (pp. 253-276). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

**Spillane, J. P., & Ortiz, M. (2016).**

Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestion escolar: implicancias cruciales. In J. Weinstein (Ed.), Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas (pp. 155-176). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

**Superintendencia de Educacion. (2017).**

Oficio 628. Sobre documentos minimos que deberán estar a disposicion de la Superintendencia de Educacion, en la aplicacion del Plan Anual de Fiscalizacion 2017. Santiago de Chile: Superintendencia de Educacion.

**Weinstein, J. (2017).**

Una carrera para los directivos escolares. Retrieved from <http://cedle.cl/columna/una-carrera-para-los-directivos-escolares/>

**Weinstein, J., & Hernández, M. (2016).**

Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. doi:10.1080/13603124.2015.1020344

**Weinstein, J., & Munoz, G. (2012).**

¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago: Centro de Estudios de Políticas y Practicas en Educacion.

**Weinstein, J., & Muñoz, G. (2014).**

When duties are not enough: principal leadership and public or private school management in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 651-670. doi:10.1080/09243453.2013.792850

**El Informe CEDLE de Política Educativa** es una publicación periódica del **Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)** orientada a retroalimentar la política pública chilena en el ámbito del liderazgo educativo.

Este número ha sido coordinado y elaborado por **Fabian Barrera Pedemonte, PhD in Education**. El autor agradece a José Weinstein (Director, CEDLE), Cristian Cox (Jefe de Investigación y Políticas Públicas, CEDLE) y todos los jefes de proyectos del CEDLE sus comentarios en las versiones preliminares del informe; a Fernando Maureira, Andrea Horn y Daniela Ortega su colaboración para el trabajo en terreno y a María José Valenzuela y Alejandra Quintana su contribución en la recolección de datos.

Copias de esta publicación pueden obtenerse desde el sitio web del CEDLE: [www.cedle.cl](http://www.cedle.cl)



# CENTRO DE DESARROLLO DE LIDERAZGO EDUCATIVO



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO

