



---

**VALIDACIÓN DEL MARCO PARA LA GESTIÓN Y LIDERAZGO  
EDUCATIVO LOCAL  
INFORME FINAL**

---

Marzo, 2021

## Contenido

<b>1. Presentación</b>	3
<b>2. Fundamento teórico</b>	4
2.1 Marco conceptual	4
2.2 Matriz de dimensiones y subdimensiones	14
<b>3. Metodología</b>	16
3.1 Definición y selección de la muestra	16
3.2 Levantamiento de información	21
3.3 Plan de análisis de la información	23
<b>4. Análisis de información</b>	26
4.1 Análisis intranivel	26
4.1.1 Análisis nivel micro	26
4.1.2 Análisis nivel intermedio, macro y experto	56
Dimensión contenido	56
Dimensión apoyos a la Implementación	94
4.2 Análisis diseño y formato	101
4.3 Análisis de la articulación con la política pública y otros documentos orientadores en educación	106
<b>5. Principales resultados: análisis de fortalezas, debilidades y desafíos del MGLEL</b>	111
<b>6. Recomendaciones</b>	116
6.1 Recomendaciones asociadas a aspectos de diseño, formato y contenido del MGLEL.	116
6.2 Recomendaciones para la política pública sobre el uso y apropiación del MGLEL	118
<b>7. Bibliografía</b>	120

## 1. Presentación

Como parte del proceso de validación del Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (en adelante MGLEL), se presenta a continuación el informe final del proyecto, cuyo objetivo es dar cuenta del trabajo de campo y principales resultados del proceso de levantamiento del estudio. Se busca identificar las fortalezas y debilidades del MGLEL y generar recomendaciones respecto de sus contenidos y estrategias de uso e implementación.

El informe comienza con la introducción al fundamento teórico que guía este proceso de levantamiento. En esta primera sección se desarrolla el Marco Conceptual que define los principales enfoques del estudio, como también las dimensiones y subdimensiones de análisis sobre las cuales se estructura el proceso de consulta y análisis.

En la segunda sección del informe se desarrolla el diseño metodológico mixto del proceso de validación. En este apartado se presentan los criterios muestrales que caracterizan los cuatro niveles de actores que participan de este estudio: nivel micro, que considera a directivos de establecimientos educacionales; nivel intermedio, es decir, sostenedores de educación pública que se desempeñan en SLEP y municipios; nivel macro, incluyendo jefaturas y profesionales de MINEDUC, Dirección de Educación Pública, Agencia de Calidad y Superintendencia de Educación; y nivel experto, donde se consideró a expertos en educación y liderazgo escolar. Así también se presentan los distintos métodos de levantamiento de información y el plan de análisis diseñado para integrar los resultados tanto dentro como entre los niveles muestrales.

En una tercera sección del informe se presentan los resultados del proceso de levantamiento de información por cada una de las unidades de análisis y tipos de análisis realizados. Esta sección se divide así en tres apartados principales. Primero, se desarrolla el análisis intranivel sobre el contenido del MGLEL en base a las entrevistas realizadas con los cuatro niveles muestrales principales del estudio. Se presentan así los resultados del nivel micro, como también una integración de los resultados de los niveles intermedio, central y experto. Luego, se presentan los resultados del análisis sobre diseño y formato del MGLEL, integrando las distintas fuentes de información que reportan sobre esta dimensión. En última instancia se desarrollan los resultados del análisis complementario sobre la articulación del MGLEL con la política pública y otros documentos orientadores.

A modo de sintetizar los principales resultados obtenidos en el proceso de validación, se presenta una cuarta sección que integra la información obtenida en las distintas instancias de levantamiento del proceso de consulta en un análisis de principales fortalezas, debilidades y desafíos del MGLEL. Siguiendo esta estructura, se delimitan los principales hallazgos del proceso de validación, dando sustento a la elaboración de recomendaciones por parte del equipo de investigación, las cuales se estructuran en tres niveles: recomendaciones sobre el diseño y formato del MGLEL, sobre su contenido, y sobre su articulación con la política pública y eventual implementación. Estas recomendaciones están dirigidas al MINEDUC, buscando alinearse con estrategias para el fomento del uso y apropiación del MGLEL por parte de los directivos del nivel intermedio y sus equipos técnicos.

## 2. Fundamento teórico

### 2.1 Marco conceptual

#### **Contexto histórico de las políticas de liderazgo intermedio**

Desde 1980 hasta hoy, en Chile se han implementado una serie de políticas educativas que han generado cambios importantes en la estructura de nuestro sistema educativo. Quizás una de las más radicales, fue el traspaso de la administración de los establecimientos educacionales a los municipios (Bellei & Vanni, 2015; Cox, 2012). Esta política de descentralización se tradujo en que los municipios, por medio de la figura del “sostenedor”, fueron los nuevos responsables de administrar y mantener el funcionamiento de las unidades educativas públicas de su territorio (municipio) (Bellei & Vanni, 2015).

Por otra parte, este cambio administrativo también se acompaña de un cambio en el sistema de financiamiento, adoptando una estrategia de subsidio a la demanda, por medio de la entrega de una subvención por asistencia del estudiante. Este subsidio a la demanda se realiza en un contexto de apertura a nuevos proveedores, llevando a que los establecimientos públicos y privados compitieran por la preferencia de las familias (Ibidem).

Durante los años 90, se desarrollaron varias iniciativas para apoyar la mejora escolar -programas de perfeccionamiento docente, reformas curriculares, extensión de la jornada, reajustes a la subvención y el financiamiento compartido, entre otros-, pero sin modificar la estructura del sistema (Raczynski & Salinas, 2008). Por ende, a pesar de las iniciativas de apoyo implementadas posteriormente, estas políticas de descentralización y financiamiento terminaron por precarizar la educación pública de distintas maneras.

Primero, los sostenedores municipales debieron cumplir con obligaciones financieras sin contar con mayores recursos, mientras que los particulares subvencionados pudieron acceder a recursos extras por medio de la política de financiamiento compartido (copago) (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames & Zoro, 2017). Además, estos últimos sostenedores contaron con la posibilidad de seleccionar a sus estudiantes (*ibidem*).

Segundo, a pesar del cambio administrativo, el Ministerio de Educación siguió relacionándose con los establecimientos escolares por medio de la entrega de directrices curriculares y lineamientos pedagógicos, lo que generó una doble dependencia de las escuelas y liceos públicos, y los consecuentes problemas de coordinación y articulación en el sistema (Raczynski & Salinas, 2008), lo que afecta directamente la gestión institucional y pedagógica cotidiana de los establecimientos.

Por último, la descentralización y cambio en la administración de la educación pública, no vino aparejada con directrices e iniciativas suficientes para su implementación. De esta manera, los municipios asumen esta nueva tarea sin tener experiencia en la materia -en cuanto a gestión de recursos humanos, financieros, técnico-pedagógicos, entre otros-, y como una actividad adicional a sus múltiples responsabilidades (Uribe et al., 2017).

#### **Reformas a la educación pública**

A partir del año 2006, y tras los movimientos estudiantiles del mismo año, el sistema educativo que ya se encontraba cuestionado, da espacio a un período de reflexión que llevó a la implementación

de importantes reformas con el fin de fortalecer la educación pública, y de responsabilizar al Estado en el aseguramiento de la calidad y equidad. En este contexto se crea la nueva Ley General de Educación (LGE), en base a los principios de equidad y calidad integral, la ley que establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), la Ley de Inclusión, de Carrera Docente, la que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, y una serie de políticas que se desprenden de las mismas (Aziz, 2018).

En el marco de esta propuesta, se mencionan dos políticas educativas en particular: la Nueva Educación Pública y la creación de los Servicios Locales de Educación Pública; y la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. La primera tiene como objetivo fortalecer la educación pública y los problemas previamente mencionados, mientras que la segunda busca generar capacidades de liderazgo en diferentes actores del sistema escolar.

### ***Nueva Educación Pública y Servicios Locales de Educación***

En el año 2017, se promulga la Ley Nº 20.040, que da pie a una nueva institucionalidad para la educación pública, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Estos servicios son los nuevos sostenedores de la educación pública, encargados de *“entregar una educación integral, de calidad y con pertinencia local, centrado en los aprendizajes para el siglo XXI, que entregue oportunidades a todos los niños, niñas y jóvenes en el país para desarrollarse”* (“Educación Pública”, n.d.)

Los SLEP siguen la lógica de la administración descentralizada de la educación pública, pero con una nueva forma de organizar el nivel intermedio en términos de escala y cobertura territorial (Uribe, Valenzuela, Anderson, Cuglievan, Núñez & Hernández, 2019). Así, esta política educativa busca hacerse cargo de las falencias detectadas en la estructura anterior por medio de una organización más coherente con el sistema en su conjunto, entregando mayores recursos y capacidades para que los territorios puedan entregar apoyos de manera pertinente.

A la fecha, se encuentran funcionando once SLEP y año a año se irán sumando nuevos servicios hasta completar el traspaso de la totalidad de los establecimientos públicos a esta nueva institucionalidad.

### ***Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar***

En Chile se han desarrollado una serie de iniciativas orientadas a fortalecer y regular el liderazgo escolar. Sin embargo, estas han reconocido la importancia del liderazgo de manera aislada, con estrategias poco coordinadas desde las distintas instituciones del Estado (MINEDUC, 2018).

La Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar busca aunar estas múltiples iniciativas desarrolladas a la fecha y las por desarrollar, instalando y fortaleciendo las capacidades de liderazgo para que quienes ocupen posiciones directivas puedan aportar de manera significativa a los procesos de mejora (Ibidem). Esta política, dirigida a equipos directivos, docentes con cargos de liderazgo medio, sostenedores y equipos técnicos del nivel intermedio, responde a una mirada integral de la mejora escolar, donde todos son reconocidos como actores clave, facilitadores y responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y de la mejora continua de los establecimientos escolares.

Como parte de esta mirada más sistémica respecto del liderazgo escolar, se desarrollan los perfiles para fortalecer los liderazgos intermedios, y la generación de referentes como el Marco para la gestión y el liderazgo educativo local que será revisado más adelante.

## **Liderazgo intermedio: actor clave para la mejora escolar**

Para generar cambios y mejoras sostenidas en el sistema educativo, es necesaria la coherencia, capacidad y compromiso de todos los involucrados (Fullan, 2015). Se ha demostrado que las políticas educativas implementadas desde arriba (*top-down*) no conseguirían generar cambios sostenidos, ya que es difícil alcanzar la aceptación de las comunidades escolares; y las políticas de abajo hacia arriba (*bottom-up*), si bien promueven la autonomía de las escuelas, no llevarían a una mejora del sistema en su conjunto (*ibidem*).

Esta coherencia del sistema no solo se juega en el alineamiento de las políticas o dispositivos regulatorios, sino también en la capacidad que tiene el sistema educativo de permear la mentalidad de toda su comunidad educativa (Fullan & Quinn, 2016, en Uribe et al., 2017). Desde esta perspectiva, el liderazgo intermedio se encontraría en un lugar privilegiado para articular las políticas públicas entre los distintos niveles y dar coherencia al sistema educativo en su conjunto.

El liderazgo intermedio es definido como una estrategia que genera capacidades y coherencia interna a este nivel, a la vez que se erige como un socio estratégico para el gobierno y para las escuelas en la mejora del desempeño escolar (Fullan, 2015). En otras palabras, el nivel intermedio tendría la capacidad de articular el nivel micro y macro del sistema educativo, y generar una política integrada con una visión común (Uribe et al., 2017). Busher et al. (2007) (en Sepúlveda & Volante, 2019) plantea que los líderes intermedios son todos quienes ocupan posiciones intermedias en las jerarquías de las escuelas, que no corresponden a directivos o superiores, pero que son responsables de supervisar el trabajo de grupos al interior de una institución.

Otra forma de referirse a este tipo de liderazgo es desde un enfoque sistémico. Desde esta perspectiva, se reconoce un tipo de liderazgo escolar extendido conocido como liderazgo sistémico, asociado a la promoción de iniciativas de aprendizaje en red, de espacios de colaboración, y de la construcción de comunidades de aprendizaje (Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, González, & Galdames, 2016).

### ***Efectividad del liderazgo intermedio***

Como en la investigación de efectividad escolar y liderazgo directivo, la de liderazgos intermedios ha concentrado los esfuerzos en identificar los factores de su quehacer que influyen en la mejora escolar sostenida (Trujillo, 2013; Uribe, Castillo, Berkowitz, & Galdames, 2016).

Daly & Finnigan (en Uribe et al., 2016) señalan que el liderazgo del nivel intermedio tiene una influencia indirecta en la mejora de los aprendizajes, en la medida que genera las condiciones para que esto suceda. En un estudio que evalúa la contribución del nivel intermedio (distrito) en los aprendizajes de los estudiantes, se observa que esta no es más que el 1% de la varianza de los aprendizajes, y que los profesores contribuyen siete veces más que el distrito (Whitehurst, Chingos & Gallaher, 2013 en Uribe et al., 2016).

Por otra parte, Trujillo (2013) señala que existen ciertas dificultades para aislar el efecto de este nivel, ya que se observaría un cierto traslape entre los elementos relevados en los estudios de efectividad escolar y liderazgo intermedio. Sin embargo, en el meta-análisis realizado por la misma autora, esta concluye que el nivel intermedio es relevante en los resultados de los estudiantes, siendo necesario levantar más información acerca del contexto normativo, político y social de estos liderazgos para evaluar sus alcances (Trujillo, 2013).

En la revisión realizada por Uribe et. al (2016), los autores distinguen dos grupos de investigaciones: uno que busca relevar prácticas efectivas a nivel intermedio, y otro que analiza cómo las políticas distritales apoyan u obstruyen el trabajo en las escuelas. Si bien los autores plantean que existirían ciertas limitaciones en los hallazgos de los estudios revisados, se subraya la importancia de contar con niveles alineados para la mejora escolar (Ibidem).

Con todo, se reconoce que los niveles intermedios influyen en la manera en que una escuela responde a las políticas educativas, en la medida que actúan como un apoyo o presión institucional para los establecimientos (Aziz, 2018; Trujillo, 2013; Uribe et al., 2017).

### ***Recursos y prácticas del liderazgo intermedio***

Se ha señalado que el liderazgo intermedio es un nivel necesario para la implementación de políticas educativas, y generar las condiciones para que las unidades educativas promuevan el aprendizaje en sus estudiantes.

Según Uribe & Berkowitz (2018), garantizar las condiciones para la mejora educativa significa “*reforzar las capacidades pedagógicas y la autonomía de los centros educativos, no supliendo su quehacer*”. Los autores releven tres ámbitos de acción en los que este nivel puede influir: (i) gestión y gobernanza local, (ii) apoyo técnico-pedagógico y desarrollo de capacidades docentes y directivas, y (iii) gestión de una estructura de operación que asegure el funcionamiento de las escuelas (Uribe & Berkowitz, 2018).

El primero de estos ámbitos da cuenta de los conocimientos y habilidades requeridas para ejercer un liderazgo en temas de política educativa, participación y gestión local, y que ayudan a movilizar y comprometer a las comunidades para lograr los objetivos educativos (Ibidem). El segundo, refiere a los conocimientos curriculares, de estrategias de desarrollo profesional, evaluación, liderazgo escolar, entre otros, y que dé cuenta de un sistema de apoyo articulado con las escuelas (Ibidem). Y el último ámbito, plantea la importancia de asegurar una infraestructura básica en las escuelas (espacios, materiales, sistemas de información), para que docentes y directivos puedan desempeñar su rol de manera efectiva (*ibidem*).

Por otra parte, Fullan (2015) releva ciertos elementos esenciales presentes en los liderazgos efectivos del nivel intermedio. Dentro de estos elementos se observan la capacidad de promover relaciones de confianza, tener altas expectativas de aprendizaje para sus estudiantes, el monitoreo de los resultados de aprendizaje, foco en la mejora de la práctica instruccional, asegurar recursos para el funcionamiento adecuado, generar sentido comunitario entre los estudiantes, familias y docentes, entre otros (*ibidem*).

De manera más exhaustiva, Uribe et. al (2016) describen una serie de prácticas relevadas en la evidencia y que son reconocidas como facilitadores del aprendizaje en el aula. Los autores clasifican estas prácticas en las siguientes seis dimensiones: estratégica, desarrollo profesional, pedagógica, investigativa, sistémica y recursos. En la *dimensión estratégica*, las prácticas observadas dicen relación con establecer dirección, definir objetivos y metas, e identificar los valores en su territorio. La de *desarrollo profesional*, son aquellas estrategias que reconocen y promueven las capacidades de su equipo interno y el de cada unidad educativa. La *dimensión pedagógica* da cuenta de las prácticas promovidas por el liderazgo intermedio para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la *dimensión investigativa* se releven prácticas como la evaluación y toma de decisiones basadas en el uso de datos. La *dimensión sistémica* comprende aquellas estrategias para establecer redes de colaboración con otras instituciones y organizaciones, y la promoción de la

participación y colaboración de los distintos integrantes de la comunidad educativa. Por último, la *dimensión de recursos* da cuenta de las prácticas asociadas a la gestión efectiva de los recursos del territorio (Uribe et al., 2016).

### ***Buenas prácticas de liderazgo intermedio en Chile***

Como se planteó al principio, previo a la implementación de los SLEP, los niveles intermedios no fueron considerados mayormente en la discusión pública sobre calidad de la educación. Sin embargo, algunos estudios en el contexto nacional buscaron levantar aprendizajes acerca de sostenedores cuyos establecimientos presentaran buenos resultados de aprendizaje.

En un estudio de casos encargado por el MINEDUC y realizado por el CIDE, se indagó en las características, condiciones y tipo de gestión realizadas por sostenedores públicos y privados (Román, 2016). En el caso de los sostenedores privados, la investigación destaca prácticas que generan adhesión a un proyecto educativo común, la promoción de una cultura de la mejora permanente por medio de la reflexión y evaluación, foco en el apoyo técnico-pedagógico, uso de los datos para la mejora, elaboración conjunta del presupuesto, entre otros. En el caso de los sostenedores municipales se observó que los sostenedores carecerían de una mirada sistémica para relacionarse y apoyar a sus establecimientos (*ibidem*). No obstante, en un caso se destacan prácticas orientadas a validar un proyecto educativo común, y a promover el trabajo en red a través de espacios de reflexión entre diferentes actores educativos (*ibidem*).

Uribe et al. (2016) revisan dos estudios donde se observan buenas prácticas a nivel municipal. En el estudio realizado por Fernández, Pavez, Raczynski, Rojas & Serrano (1999) en Uribe et al (2016), los autores concluyen que el municipio cumple un rol fundamental para la mejora escolar, generando las condiciones para que las unidades educativas puedan desarrollar estrategias de mejora.

En Raczynski et al. (2007), en Uribe et al. (2016), los investigadores señalan que los municipios destacados tenían como prioridad la educación, contaban con recursos y organización para gestionar la educación, hacían un aporte adicional para la gestión educacional, se llevaban a cabo iniciativas técnico-pedagógicas, se promovía la participación de las familias, y se generaban redes de colaboración con distintas instituciones.

### ***Generación de capacidades***

La capacidad de los liderazgos intermedios para promover la mejora escolar se juega en una serie de conocimientos y habilidades acerca de temas educativos, pero tan importante como lo anterior, también en una serie de recursos personales relativos a la gobernanza local y la participación comunitaria (Uribe et al., 2017). Así, no bastaría con tener la convicción de que se pueden mejorar los procesos educativos, sino que es imperativo mejorar las capacidades de docentes, equipos directivos y del nivel intermedio (Uribe et al., 2019).

En la misma línea, Anderson (2017) señala que para contar con líderes intermedios que generen un impacto en el mejoramiento de la calidad educativa, es relevante que estos cuenten con la capacidad profesional y los recursos adecuados (Anderson, 2017). Las autoridades locales deben creer en las capacidades de sus equipos docentes y directivos, y también en la propia capacidad para apoyar a la comunidad educativa en la mejora continua, generando un fuerte sentido de eficacia colectiva (Anderson, 2006 en Uribe et al., 2019).

Con todo, tanto a nivel nacional como internacional, el desarrollo de capacidades en el nivel intermedio es reconocido como un objetivo estratégico para la mejora escolar. Según Aziz (2017), para que estos líderes locales puedan generar condiciones para la mejora escolar en su territorio,

requieren de competencias holísticas potenciadas a través de una formación permanente y pertinente (Aziz, 2017).

A continuación, se hará referencia a algunas iniciativas que antecedieron a la propuesta del Marco para la gestión y el liderazgo local, y que buscaron orientar el quehacer de los sostenedores.

### ***Antecedentes en orientaciones y normativas para el sostenedor***

A partir de la revisión que realizan Uribe et. al (2016), se rescatan las siguientes iniciativas desarrolladas desde el Estado y otras instituciones para el fortalecimiento de sostenedores en el sistema educativo: los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) de la Agencia de Calidad de la Educación; el perfil para el cargo de jefe DAEM elaborado por el Servicio Civil; el Modelo de gestión para la calidad de la educación en sostenedores municipales de la Fundación Chile; y un marco orientador para el trabajo de sostenedores municipales, elaborado por el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE).

Si bien cada una de estas iniciativas responde a fines distintos, y se elaboran desde enfoques teóricos diferentes, se observa cierta similitud en algunas de las áreas o dimensiones en las que se inscribe el quehacer de los sostenedores. Algunas de las temáticas mencionadas se relacionan con la gestión de los recursos y la planificación, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con la capacidad de relacionarse con el entorno y generar redes, de ejercer un liderazgo con foco pedagógico, de promover el desarrollo profesional en los establecimientos, entre otros (*ibidem*).

### ***Marco para la gestión y liderazgo local***

Habiendo señalado la importancia de los liderazgos intermedios, y considerando el desafío que tienen los SLEP y sus equipos -gestionar, dirigir y apoyar a las escuelas y liceos públicos en sus procesos de mejora-, es que el Centro de Liderazgo Escolar LÍDERES EDUCATIVOS, desarrolló y publicó el “Marco para la gestión y liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio” (Uribe et al., 2017).

Dicho Marco “describe las prácticas y recursos personales que orientan el desarrollo del equipo directivo que gestiona y lidera el sistema educativo en el nivel intermedio (local) (Ibidem: 48). Por otra parte, recoge las experiencias nacionales e internacionales en gestión local y prácticas de liderazgo intermedio.

Distingue *dimensiones de prácticas y recursos personales* (principios, conocimientos y habilidades), ambos elementos considerados como fundamentales para el quehacer de los directivos a este nivel (Ibidem). Las primeras, son aquellas actividades que realizan los equipos directivos del nivel intermedio para “consolidar su liderazgo en el territorio, mediante una gestión que priorice la eficacia colectiva, convoque y construya equipos” (*ibidem*: 52). Estas prácticas fueron seleccionadas a partir de la evidencia, la normativa vigente, la voz de especialistas y la experiencia de sostenedores municipales y particulares subvencionados (*ibidem*). De especial relevancia para esta selección fueron la serie de doce desafíos levantados directamente de la experiencia de actores del sistema escolar con respecto al proceso de cambio y transición en el sistema público de educación, como se ha sistematizado en el trabajo de Uribe, Berkowitz, Osorio y Zoro (2017).

Estas prácticas se organizan en las siguientes siete dimensiones: (i) Construcción de una visión estratégica, (ii) Desarrollo de una cultura de inclusión, participación y respeto a la diversidad, (iii) Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local, (iv) Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo, (v) Gestión de sistemas de

información y monitoreo para la mejora educativa, (vi) Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI, y (vii) Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión (*ibidem*).

De forma complementaria, el marco describe una serie de recursos personales que sustentan el quehacer de los liderazgos intermedios. Desde esta perspectiva, “*Cuando se visibiliza una práctica profesional, es posible distinguir a lo menos tres ámbitos de recursos personales que la respaldan: los principios que la guían, las habilidades desplegadas y los saberes o conocimientos que la justifican conceptualmente*” (*ibidem*: 63). De esta manera, y en concordancia con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015), los equipos directivos requieren aprender y desarrollar estos recursos para ejercer un liderazgo que les permita asumir riesgos y trabajar en condiciones adversas (Uribe et al., 2017).

Los principios que guían el actuar de los liderazgos locales son: la ética, el compromiso socioeducativo, la justicia social, la confianza, la integridad y la probidad (*ibidem*).

Adicionalmente se describen las habilidades necesarias para que estos liderazgos puedan desarrollar procesos de cambio, como la capacidad de desarrollar un pensamiento sistémico, de trabajar colaborativamente, de relacionarse con la comunidad, y de negociar y responder a las contingencias (*ibidem*).

Por último, se describen una serie de conocimientos relevantes para llevar a cabo los desafíos de gestión y constituirse como líderes. Estos saberes son agrupados en las siguientes temáticas: política educativa y relaciones con la comunidad, enseñanza efectiva y desarrollo docente, y planificación, liderazgo y gestión (*ibidem*).

### **Otros referentes de orientaciones para el liderazgo intermedio**

Como parte de la revisión documental se analizaron dos referentes internacionales y un referente nacional de orientaciones para la promoción de los liderazgos intermedios efectivos en el sistema escolar, los cuales se pueden utilizar como puntos de referencia para analizar el Marco. A continuación, se presenta una síntesis de cada uno de los modelos, considerando sus elementos más relevantes y característicos.

#### ***Modelo de liderazgo sistémico (Ontario)***

Canadá es uno de los países con mejores resultados académicos y Ontario, en particular, es frecuentemente citado como ejemplo de políticas en materias de liderazgo escolar.

El año 2005, el Ministerio de Educación de la provincia en cuestión con la ayuda de expertos, publicó un reporte con recomendaciones para ayudar a docentes y administradores de la educación a mejorar sus resultados académicos (Hargreaves & Braun, 2010). A partir de estas recomendaciones, se entregaron fondos al *Council of Ontario Directors of Education* (CODE) para que asistieran a consejos escolares (*school boards*) en la elaboración de proyectos de mejora. Esta iniciativa llamada ESGA (*Essential for Some, Good for All*), tuvo como norte promover una estrategia de mejora con un enfoque sistémico que consideró, entre otros elementos, potenciar el liderazgo intermedio (*Leading from the middle*) y el trabajo colaborativo (*ibidem*).

De la experiencia anterior, se toma como aprendizaje que, para el éxito en la implementación de estrategias educativas, es importante el rol que asumen liderazgos intermedios y la influencia que ejercen en las escuelas (*ibidem*).

Los instrumentos revisados, se sustentan en aprendizajes e iniciativas de larga data acerca del liderazgo intermedio en esta provincia. Los instrumentos considerados son el Marco para la Efectividad Distrital (*District Effectiveness Framework*) y la sección de Liderazgo sistémico del marco de liderazgo de Ontario (*System-Level Leadership*).

El primer instrumento sirve para dar contexto al liderazgo intermedio en la medida que en este se sistematizan las características de “distritos fuertes”, es decir, distritos que mejoran los aprendizajes y bienestar de sus estudiantes. El instrumento destaca nueve características y sus descriptores. Estas son:

1. Visión, misión y metas basadas en expectativas del estudiante.
2. Coherencia del sistema instruccional.
3. Uso intencionado y consistente de múltiples fuentes de evidencia para la toma de decisiones.
4. Procesos de mejora continua basados en el aprendizaje organizacional.
5. Aprendizaje profesional integrado en el trabajo para todos los miembros de la organización.
6. Políticas de presupuesto, estructura, tiempo y personal basadas en la misión, visión y metas del distrito.
7. Aproximación comprensiva para el desarrollo del liderazgo.
8. Consejo de administración orientado a las políticas.
9. Relaciones productivas con los miembros de la organización y *stakeholders*.

Sumado a estas características, el instrumento *System-Level Leadership* explicita un conjunto de prácticas de líderes que ejercen su rol en “distritos fuertes”, sistematizadas en las nueve características del modelo anterior.

Adicionalmente, se describen una serie de recursos de liderazgo personal para implementar de manera efectiva prácticas de liderazgo. Estos recursos se agrupan en *cognitivos, sociales y psicológicos*. Los recursos cognitivos sugeridos a desarrollar son la *experticia en resolución de problemas*, el *conocimiento acerca de prácticas efectivas a nivel escolar y de aula que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes*, y el *pensamiento sistémico*. Los recursos sociales, por su parte, estarían enfocados desde una perspectiva emocional y son la *percepción emocional*, el *manejo emocional*, y el *actuar de maneras emocionalmente apropiadas*. Y, por último, los recursos psicológicos sugeridos son el *optimismo*, la *autoeficacia*, la *resiliencia*, y la *proactividad*.

### **Marco para el Desarrollo del Aprendizaje para Líderes Escolares (Victoria)**

Victoria también ha sido reconocida como uno de los sistemas más exitosos del mundo, en el que se ha destacado la aproximación sistémica de la mejora escolar promovida desde la reforma *Blueprint for Government Schools* del año 2003 (Butler, 2014).

A nivel local, las escuelas son gobernadas por un consejo escolar y dirigidas por sus directores; si bien trabajan de manera conjunta, los directores gozan de altos niveles de autonomía en relación con la administración de sus establecimientos (*ibidem*).

En este marco de relación colaborativa, el Marco para el Desarrollo del Aprendizaje para Líderes Escolares (*The Developmental Learning Framework for School Leades*) es un modelo que establece *cinco niveles de desarrollo*, donde el nivel más alto alcanzado es el de *liderazgo sistémico* (Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, González, & Galdames, 2016).

Este modelo describe el desarrollo del liderazgo en los siguientes cinco ámbitos: *liderazgo técnico, humano, cultural, educacional y simbólico*. Los cinco niveles de desarrollo en cada uno de estos ámbitos le permiten a docentes y directores situar su *performance* y monitorear su progreso. Además, en cada uno de estos ámbitos se describen capacidades entendidas como las habilidades, conocimientos y disposiciones requeridas para ejercer un liderazgo efectivo.

El *dominio técnico* refiere a la capacidad que tiene el líder de optimizar los recursos financieros, físicos y humanos con buenas prácticas de gestión que contribuyen al logro de las metas y visión del establecimiento.

El *dominio humano*, refiere a la habilidad que tiene el líder de asegurar un ambiente seguro, inclusivo y con sentido, y la capacidad de promover relaciones constructivas y respetuosas con la comunidad educativa y *stakeholders*.

El *dominio educacional* se traduce en la capacidad de liderar, gestionar y monitorear el proceso de mejora escolar a partir de una comprensión crítica del proceso de aprendizaje y sus implicancias para la mejora de la instrucción y el aprendizaje en el aula.

El *liderazgo simbólico* se materializa en la capacidad del líder de modelar valores y comportamientos en su escuela y comunidad, y un compromiso con la promoción de comunidades de aprendizaje en la escuela y a lo largo de todos los niveles del sistema.

Finalmente, el *dominio cultural* refiere a la capacidad del líder para comprender las características de una escuela efectiva y liderar a la comunidad escolar en la promoción de una visión de futuro, propósito y valores comunes que aseguren el compromiso y alineación de todos los *stakeholders* con el aprendizaje de los estudiantes.

### ***Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación (Dirección de Educación Pública)***

La Dirección de Educación Pública es un servicio dependiente del Ministerio de Educación, encargado de la coordinación y conducción del sistema público, por medio de los SLEP.

Una de las funciones principales de los SLEP es entregar apoyo y acompañamiento técnico pedagógico a los establecimientos escolares, lo que significa, entre otras cosas, considerar el contexto social territorial donde se encuentran insertos (Dirección de Educación Pública, 2018). Por lo mismo, la Dirección de Educación Pública ha desarrollado el Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación, con el objetivo de orientar a los SLEP en esta labor. Este modelo describe el rol, responsabilidades y funciones que corresponder a las Subdirecciones de Apoyo Técnico Pedagógico de los SLEP (*ibidem*).

El Modelo presenta un ciclo de apoyo pedagógico de cinco etapas, y en cada una de estas da cuenta de su objetivo, descripción y resultados esperados. Las etapas consideradas son *Involucramiento, Diagnóstico, Planificación, Ejecución, y Evaluación y Monitoreo*.

Además, se describen cuatro ejes de trabajo en los que se debe promover este apoyo: *Liderazgo y gestión estratégica, Gestión curricular, Apoyo a la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes, Convivencia educativa y participación ciudadana, e Inclusión educativa*. Al interior de estos ejes de trabajo se señalan consideraciones específicas para cada uno de los niveles y modalidades de enseñanza, que resguardan los aprendizajes de los estudiantes. Además, se toman en cuenta

consideraciones y sentidos para todo el sistema, que se desprenden del marco normativo, tratados internacionales firmados y ratificados, y también de la evidencia.

Adicionalmente, el documento que presenta el modelo incluye una serie de herramientas anexadas que buscan facilitar su ejecución en la práctica.

## 2.2 Matriz de dimensiones y subdimensiones

A continuación, se presentan las dimensiones y subdimensiones que guiaron el proceso de validación del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local. Estas dimensiones se desprenden directamente de los objetivos de investigación propuestos para este proyecto, nutriéndose adicionalmente con la literatura pertinente al funcionamiento efectivo de los liderazgos intermedios en los sistemas educativos.

La matriz se divide en tres dimensiones principales sobre las cuales se validó el marco, las que se tomaron de referencia tanto para el proceso de levantamiento de información como de análisis. Por una parte, se abordó el **diseño y formato**, refiriéndose a una valoración de los aspectos estéticos que caracterizan la manera en la que el marco se presenta y redacta (el *cómo*). Por otra parte, se abordó el **contenido**, entendiéndose como una valoración de los objetivos y mensajes que el marco busca transmitir (el *qué*). Y, por último, se indagó en la eventual **implementación** del marco, explorando las necesidades de apoyo actuales que sostienen los actores del nivel intermedio con respecto a este proceso. Cada dimensión se divide en subdimensiones de análisis que se presentan y definen a continuación:

Cuadro 1: Dimensiones y Subdimensiones

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	DEFINICIÓN
Diseño y formato	Claridad de figuras y textos	Refiere al <b>nivel de dificultad que el entrevistador evidencia en el entrevistado para entender las figuras gráficas y redacción general</b> que componen el marco.
	Apreciación gráfica	Refiere a una <b>apreciación estética general de la presentación gráfica del marco</b> , considerando los colores, formas y distribución de los elementos que lo componen.
Contenido	Comprensión textos	Refiere al <b>nivel de dificultad que el entrevistador evidencia en el entrevistado para entender los contenidos textuales y las afirmaciones</b> que componen el marco.
	Coherencia interna	Se utiliza para evaluar la <b>coherencia general entre los diferentes elementos que componen el marco</b> (dimensiones de práctica y recursos personales).
	Pertinencia al rol	Refiere a la <b>adecuación percibida de los contenidos del marco con el rol y realidad actual de los liderazgos intermedios</b> en el sistema educativo.
	Factibilidad práctica	Refiere a la valoración de la <b>utilidad práctica y potenciales usos del marco dentro del contexto del rol de los liderazgos intermedios</b> en el sistema educativo.
	Articulación con el sistema educativo	Se utiliza para evaluar si, a juicio de los entrevistados, las distintas secciones, prácticas y recursos personales del marco que se proponen <b>aportan a la coherencia del Sistema educativo en su articulación con otras políticas educativas vigentes</b> y los <b>sentidos</b> que las orientan.
	Pertinencia territorial	Se refiere al <b>potencial de adecuación y flexibilidad de las distintas secciones del marco para adecuarse a la variabilidad de contextos locales</b> , según las características socioculturales de cada territorio.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIONES	DEFINICIÓN
	Exhaustividad	Se utiliza para evaluar, en términos generales, la <b>completitud de las distintas secciones del marco y del marco en general.</b>
Implementación	Apoyos a la implementación	Se refiere a una exploración general de las <b>necesidades de apoyo</b> para la implementación del marco en el contexto de la transición hacia y la instalación de los servicios locales de educación a nivel nacional.

### 3. Metodología

Con el objetivo de dar cuenta del proceso metodológico asociado a la validación del Marco, se reporta sobre la selección de la muestra, las instancias realizadas para el proceso de levantamiento de información y el plan de análisis de datos para cada una de las unidades de análisis.

#### 3.1 Definición y selección de la muestra

Para el proceso de consulta se definieron cuatro niveles de actores a consultar, teniendo cada nivel una muestra particular asociada. Los cuatro niveles muestrales son:

- *Nivel micro*: refiere a los actores que desempeñan sus labores dentro de los establecimientos educacionales (ej. miembros del equipo directivo).
- *Nivel intermedio*: refiere a los actores que ocupan cargos de liderazgo de nivel intermedio, apoyando las labores de los equipos de trabajo de los establecimientos educacionales pertenecientes a un municipio o territorio en particular.
- *Nivel macro*: refiere a los actores que trabajan desde el nivel ministerial.
- *Nivel experto*: refiere a otros actores que, por su experiencia profesional o académica, pueden proveer una mirada relevante sobre el tema de los liderazgos intermedios en el sistema escolar.

Todos los participantes del proceso de consulta Nivel macro y Nivel expertos fueron propuestos y aprobados por la contraparte técnica del MINEDUC. A continuación, se presentan las muestras y criterios de selección asociados a cada nivel.

#### *Nivel micro*

La muestra fue seleccionada sobre un universo compuesto por 5.959 establecimientos educacionales, de dependencia pública o municipal, con el objetivo original de incluir 30 establecimientos en total en el estudio.

Se consideraron dos criterios muestrales principales para hacer esta selección: un *criterio geográfico*, buscando incluir establecimientos pertenecientes a las 5 macrozonas principales del país (Norte grande, Norte chico, Centro, Sur, y Austral), y un *criterio de niveles de enseñanza* impartidos, incluyendo originalmente establecimientos de solo enseñanza básica, solo enseñanza media, y básica y media. Sin embargo, dada la baja tasa de respuesta de los establecimientos educacionales, se decidió incluir también establecimientos de enseñanza inicial (jardines) en la muestra, a modo de aumentar el total de casos. Cabe notar que entre los establecimientos que imparten educación media, se consideró la inclusión de establecimientos que imparten tanto educación media HC como TP, en iguales proporciones.

El proceso de levantamiento de información con los equipos directivos de establecimientos educacionales a lo largo del país resultó ser la instancia más desafiante del estudio. Estas dificultades se asocian directamente con el contexto sanitario del país, en cuanto los datos de contacto correspondían al establecimiento y no al director, lo que implicó una especial dificultad en el

contacto telefónico. Esta situación implicó generar una serie de reemplazos de la muestra original con nuevas estrategias de contacto para intentar lograr la cantidad de casos comprometidos originalmente. Se realizaron un total de 20 reemplazos de los casos considerados en la muestra original.

Finalmente se logró incluir a 28 casos en la muestra final del estudio, cantidad aprobada por la contraparte dado su conformidad con los términos de referencia y contrato del estudio. En la tabla a continuación se detallan estos casos:

**Tabla 1:** selección de la muestra nivel micro

<b>Macrozona</b>	<b>N° Región</b>	<b>Nombre región</b>	<b>Solo básica</b>	<b>Solo Media</b>	<b>Básica y Media</b>	<b>Jardín</b>
Norte grande	XV	Arica y Parinacota	1	-	1	-
	II	Antofagasta	1	1	1	-
Norte chico	III	Atacama	1	-	1	1
	IV	Coquimbo	1	-	1	1
Centro	XIII	Metropolitana	1	1	1	-
	V	Valparaíso	1	1	-	1
Sur	IX	Araucanía	1	1	1	-
	XVIII	Biobío	1	1	-	1
Austral	XII	Magallanes	1	1	-	-
	XI	Aysén	1	1	-	1
Total establecimientos			28			

En cada establecimiento los directivos del nivel escolar invitados a participar de una entrevista fueron el director o directora, un inspector o inspectora general y un jefe o jefa de UTP, a modo de apelar a los distintos roles y funciones presentes dentro de los equipos de gestión. Así, las entrevistas se pudieron enfocar en temas de gestión organizacional, convivencia y gestión pedagógica, considerando los tres roles mencionados con anterioridad.

#### *Nivel intermedio*

Se propuso originalmente una selección de 16 sostenedores públicos o municipales (Corporación o DAEM), distribuidos en 14 regiones del país. Dentro de esta muestra se seleccionaron los 11 SLEP en funcionamiento o instalación a la fecha del estudio, correspondientes a los años 2018, 2019 y 2020. En aquellas regiones donde había en funcionamiento o instalación más de un SLEP (regiones de Atacama y Metropolitana), se seleccionaron ambos. En aquellas regiones donde no había un SLEP en funcionamiento o instalación se seleccionó el principal municipio (en términos de cantidad de establecimientos que administra), ya fuera Corporación o DAEM. De manera de cumplir con el número definido para la muestra de 16 sostenedores, se excluyeron de la selección las regiones de Ñuble y Maule, lo que respondía a priorizar entre las regiones sin SLEP, aquellas regiones extremas o con características más particulares.

Dados ciertos problemas en el contacto de algunos sostenedores, como también la falta de disponibilidad de otros, se generaron 5 reemplazos a la muestra original. Para estos reemplazos se buscaron otros sostenedores de la misma región. Además, se incluyó en la muestra a un sostenedor municipal más en la Región Metropolitana, a modo de tener al menos un SLEP y un sostenedor Municipal por cada una de las 5 Macrozonas del país, mencionadas anteriormente.

Finalmente, se incluyó en el proceso de levantamiento a 17 sostenedores a nivel nacional. A continuación, se presenta un resumen los sostenedores SLEP y municipales incluidos en el estudio, ordenados por región:

Cuadro 2: selección de la muestra nivel intermedio

Región N°	Nombre región	SLEP	Municipal
I	Tarapacá		Camiña
II	Antofagasta		Calama
III	Atacama	Atacama Huasco	
IV	Coquimbo	Puerto Cordillera	
V	Valparaíso	Valparaíso	
VI	Libertador Gral. Bernardo O’Higgins	Colchagua	
VIII	Biobío	Andalién Sur	
IX	Araucanía		Temuco
X	Los Lagos	Llanquihue	
XI	Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo		Coyhaique
XII	Magallanes y de la Antártica Chilena		Natales
XIII	Metropolitana de Santiago	Barrancas Gabriela Mistral	Paine
XIV	Los Ríos		Lago Ranco
XV	Arica y Parinacota	Chinchorro	
Subtotal		10	7
Total nivel intermedio		17	

Para cada uno de los sostenedores se invitó a participar a tres representantes del equipo de gestión de la organización o departamento: al Director Ejecutivo o Jefe de departamento municipal/DAEM, al encargado de la Gestión Técnico Pedagógica, y a otro funcionario a elección del equipo de gestión que consideraran pudiera ser un aporte al estudio. Esto se hizo a modo de apelar a los distintos roles y funciones presentes dentro de los equipos de gestión en su evaluación particular del MGLEL. En el caso de los SLEP se incluyó principalmente a Jefes de Vinculación Territorial y a Encargados de Planificación y Gestión. En el caso de los sostenedores municipales más pequeños se consideró la disminución de la cantidad de entrevistas, debido al reducido número de personas en los equipos de gestión.

### *Nivel macro*

De acuerdo a lo definido en la propuesta técnica, para este nivel se entrevistó a doce actores, los que fueron seleccionados en base a la relación que sostienen desde sus cargos con los equipos de liderazgo intermedio del sistema educativo, a modo de proveer una visión práctica y estratégica sobre los contenidos del MGLEL.

Dadas ciertas limitaciones en la disponibilidad de algunos actores, se realizaron cuatro reemplazos a la muestra original. Para estos reemplazos se consideró la inclusión de personas dentro del mismo servicio o rol. Todos los participantes fueron aprobados por la contraparte previo contacto.

A continuación, se provee el nombre de los doce actores de este nivel que participaron del estudio, identificando el servicio al que pertenecen.

Cuadro 3: selección muestra nivel central

<b>Nombre entrevistado/a</b>	<b>Institución</b>
María Ignacia Aranda	Profesional Subsecretaría de Educación Parvularia
Francisca Díaz	Directora CPEIP
Bárbara Agliati	Jefa de la División de Desarrollo y Planificación Educacional, Dirección de Educación Pública
Patricio Grau	Jefe de la División de Gestión de Servicios Locales de Educación Pública, Dirección de Educación Pública
Jennifer Obregón	Profesional Dirección de Educación Pública/ contactos SLEP en instalación
Samuel Delgado	Jefe DEPROV Santiago Poniente (SLEP Barrancas)
José Martínez	Jefe del Departamento de Educación de la SEREMI Magallanes
Pamela Ugalde	Profesional de la Unidad de Visitas Territoriales, Agencia de Calidad de la Educación
Mariela ¿Viyera?	Profesional de la Unidad de Visitas Territoriales, Agencia de Calidad de la Educación
Mónica Contreras	Profesional Superintendencia de Educación
Claudia Godoy	Profesional Dirección Educación General, Unidad de Liderazgo Escolar
José Ignacio Opazo	Profesional Dirección Educación General, Unidad de Liderazgo Escolar

### *Nivel experto*

Para este nivel se propuso originalmente entrevistar a siete académicos expertos en liderazgo escolar, con especial experiencia en investigación y/o formación en liderazgo intermedio local, por ejemplo: directores y jefes de línea de centros de liderazgo escolar, directores o jefes de área de universidades y centros de investigación vinculados a temas de gestión, administración y liderazgo escolar, e investigadores que hubieran desarrollado trabajos en temáticas afines a liderazgo

intermedio. La definición de estos actores fue realizada en conjunto y con aprobación de la contraparte.

Por limitaciones en la disponibilidad de ciertos actores, se generaron dos reemplazos a la muestra original. Y luego, debido a contratiempos, uno de los actores retractó sus deseos de participar al terminar el período de levantamiento de datos, por lo cual se entrevistó a un total de 6 actores como parte de la muestra final. Esta situación fue aprobada por la contraparte al estar dentro de los límites establecidos por los términos de referencia del presente estudio.

A continuación, se provee el nombre de los seis actores que fueron entrevistados para el proceso de validación:

Cuadro 4: selección de la muestra nivel experto

<b>Nombre entrevistado/a</b>	<b>Institución</b>
Mario Uribe	PUC Valparaíso
Andrea Horn	Universidad Cardenal Silva Henríquez
Daniela Berkowitz	PUC Valparaíso
Paulina Sáez	Universidad Diego Portales
Gonzalo Muñoz	Universidad Diego Portales
María Teresa Ramírez	UNESCO

La siguiente tabla presenta un resumen del proceso de muestreo para cada uno de los niveles comprometidos:

Tabla 2. Resumen del trabajo de campo del proyecto

	Nivel micro	Nivel intermedio	Nivel macro	Nivel experto
Total invitados	90	21	14	12
Total propuesta	30	16	12	7
Casos incluidos en levantamiento	28	17	12	6
Reemplazos	20	5	4	2

### 3.2 Levantamiento de información

Se consideró una metodología mixta para el levantamiento de información, en la que se complementa el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Para el proceso de validación, se realizaron cuatro actividades de levantamiento principales, las que se describen a continuación.

#### *Revisión documental*

Una primera actividad realizada fue la revisión documental, lo que implicó detectar, consultar y obtener la información a partir de documentos secundarios que eran de utilidad para el logro de los objetivos de la validación, a partir de lo cual se pudo extraer aquella información relevante y necesaria para responder a las preguntas de investigación (Sampieri, Collado & Lucio, 2010).

La revisión documental implica indagar en el conocimiento ya existente y disponible relacionado con la o las preguntas de investigación, que dé lugar al marco de referencia que se utilizará en el contexto de un estudio. Así, el producto de esta revisión documental fue una síntesis del análisis conceptual, dando cuenta de la comprensión acabada a partir de la cual se estableció una matriz de dimensiones y subdimensiones que guio la estrategia de levantamiento y análisis de información con directivos escolares en establecimientos educacionales públicos, y los diversos actores claves.

Para esto, se consultó bibliografía referente al liderazgo intermedio que incluye:

- La revisión exhaustiva del Marco para la gestión y el liderazgo educativo local.
- La revisión y análisis de literatura e investigaciones sobre liderazgo escolar, a nivel nacional e internacional, vigentes y ampliamente reconocidas en dicho ámbito de estudios, especialmente el Informe Final del Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación Pública (Uribe, M., Valenzuela, J., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. 2019).
- Adicionalmente, se hizo una revisión y análisis de tres referentes de orientaciones para promover la efectividad de los liderazgos intermedios de un sistema educativo: el Modelo de liderazgo sistémico (Ontario), el Marco para el Desarrollo del Aprendizaje para Líderes Escolares (Victoria) y el Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación (Dirección de Educación Pública).

Además, para complementar la información recabada en las entrevistas sobre la articulación del MGLEL con el resto del sistema educativo, se generó una revisión documental de otros lineamientos y referentes vigentes en el sistema educativo chileno. Esto se hizo a modo de generar un análisis de primera fuente de la manera en que el MGLEL se alinea con dichos documentos.

Para este análisis se hizo una revisión de los siguientes documentos orientadores y políticas clave: Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública; la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028 (ENEP); Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); Estándares Indicativos de Desempeño para el nivel escolar (EID); y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE).

#### *Entrevistas semiestructuradas*

Atendiendo principalmente a las dimensiones de Contenido e Implementación descritas anteriormente en este informe, se aplicó la técnica de entrevista en profundidad, la cual constituye

una herramienta privilegiada para acceder a algunos ámbitos de la experiencia de los entrevistados, tales como: percepciones y valoraciones que los entrevistados poseen sobre situaciones y hechos, así como sus intereses, aprensiones y proyecciones; descripción de las interacciones y actividades puestas en marco, conocidas o en las que se encuentra inserta la persona entrevistada (Restrepo, 2011). Con respecto a las entrevistas, se entiende que es un espacio en el que se busca transformar a los "informantes" en "interlocutores", a través de la coconstrucción de una posibilidad de diálogo e interacción metodológicamente superior a la tradicional y vertical relación "investigador/informante" (Cardoso de Oliveira, 1996).

Las entrevistas fueron realizadas a los representantes de los niveles micro (directivos escolares), intermedio, macro y a los expertos en liderazgo educativo, teniendo distintos énfasis dependiendo del nivel y rol del entrevistado. Las entrevistas al Nivel micro fueron de carácter más exploratorio, sin referir directamente a los contenidos del MGLEL (para analizar su ausencia o presencia en los contextos escolares actuales), mientras que las entrevistas a los niveles intermedio, macro y experto refirieron directamente al MGLEL y a la evaluación de sus contenidos.

Para dar cumplimiento al objetivo de cada entrevista, se desarrollaron pautas de entrevista semiestructuradas e individuales que dieron foco a la entrevista con cada actor involucrado. La pauta sirvió de guía de la conversación y fue construida a partir de la matriz de análisis del estudio.

Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 45 minutos a una hora y se realizaron de manera virtual considerando la contingencia sanitaria actual. Las sesiones fueron grabadas en formato audio de tal manera de transcribir su contenido.

### *Encuesta*

En complemento a las entrevistas, se elaboró una encuesta que tenía como objetivo conocer en detalle las percepciones de los actores del nivel intermedio del sistema escolar sobre la dimensión de diseño, formato y comprensión del MGLEL.

La encuesta fue utilizada para validar el Marco en términos de su claridad (de textos y figuras), diseño gráfico y comprensión por parte del lector. En atención a que el Marco no es un instrumento de levantamiento de información propiamente tal -como, por ejemplo, un cuestionario-, se adaptó la metodología de tal manera de realizar la técnica de exploración a sus distintas secciones, párrafos y diagramas.

En concreto, se les pidió a los encuestados leer el Marco en detalle, para luego responder preguntas específicas acerca de cada una de sus secciones. La encuesta consistió en la evaluación de una serie de afirmaciones sobre el *diseño y formato* del marco, refiriendo a su redacción y presentación gráfica, como también sobre su *comprensión* por parte de los encuestados. Frente a cada afirmación los encuestados debieron marcar su nivel de acuerdo en una escala de 1 a 5, siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor.

La encuesta se diseñó y difundió a través de un formato de PDF dinámico, en el cual los campos para cada afirmación estaban habilitados para la evaluación a través de un *click* sobre la preferencia.

### 3.3 Plan de análisis de la información

El análisis de la información recabada por las distintas actividades de levantamiento se estructuró en dos momentos principales.

En un primer momento se generaron una serie de análisis de acuerdo al nivel muestral y técnica de levantamiento utilizada; luego, se realizaron tres análisis: a) un análisis intranivel, en el cual se generó un análisis de los resultados obtenidos por las entrevistas realizadas dentro de cada uno de los cuatro niveles muestrales del estudio. Dada la similitud en las pautas de levantamiento y categorías de análisis entre los niveles intermedio, macro y experto, se decidió reportar estos tres niveles de manera integrada para el informe; b) un análisis de diseño y formato, que integra la información recabada por la encuesta sobre el diseño y formato del MGLEL con aquellas opiniones que emergen de las entrevistas con el nivel intermedio, y con la apreciación profesional de la experta en diseño gráfico consultada; y c) un análisis de la articulación con la Política Pública y otros documentos orientadores en educación, que comprende principalmente los resultados del análisis documental realizado utilizando otras orientaciones y lineamientos vigentes del sistema educativo.

Luego, en un segundo momento se realizó un análisis integrado de la información recabada por los tres tipos de análisis de la fase anterior. Este análisis permite la identificación de los principales resultados y recomendaciones derivadas del estudio.

A continuación, se describen en detalle cada uno de los análisis realizados en el estudio.

#### **Análisis intranivel**

Dadas las diferencias en los enfoques de las entrevistas aplicadas a los distintos niveles muestrales, el análisis intranivel se dividió en dos procedimientos principales: un *análisis del nivel micro*, enfocado en las dimensiones de práctica del MGLEL, y un *análisis de los niveles intermedio, macro y experto*, enfocado en las subdimensiones de análisis definidas para el estudio.

**Análisis nivel micro:** Las entrevistas a los actores del nivel micro fueron analizadas a través de la técnica *análisis de contenido*, el que buscó organizar la información recogida en base a códigos comunes. Esto permitió clasificar la información en base a códigos predefinidos y categorías emergentes.

Los códigos predefinidos fueron establecidos en base a los contenidos manifiestos del MGLEL, identificando en el relato aquellas menciones que dicen directa relación con las dimensiones, evidencias de prácticas y recursos personales presentes en el documento. Este análisis permitió identificar los apoyos que hoy existen y/o que los actores del nivel micro demandan, de manera de evaluar la coherencia con lo descrito en el marco, sugerir precisiones y/o priorizar ciertos ámbitos. A su vez, este análisis permitió identificar aquellos apoyos que no son mencionados ni identificados como relevantes, pero que están presentes en el MGLEL, de manera de identificar los ámbitos que desde el nivel intermedio son necesarios de instalar o reforzar en las comunidades educativas.

Por otro lado, los elementos emergentes fueron identificados en términos de:

- Exhaustividad: es decir, si hay dimensiones, evidencias de prácticas o recursos personales que se mencionan, pero que no están presentes;

- Elementos transversales: cuando sin hacer alusión a ninguna sección en específico del MGLEL, se identifican menciones relevantes en términos de pertinencia al rol, coherencia interna, factibilidad práctica, pertinencia territorial o apoyos a la implementación.

Análisis niveles intermedio, macro y expertos: Respecto del análisis de estos tres niveles, la información recabada a partir de las entrevistas ha sido analizada e integrada en un *análisis de contenido cualitativo*, a partir de un libro de códigos que se basó en las dimensiones y subdimensiones definidas en el marco de la presente validación. Los pasos que ha seguido este análisis son los siguientes:

Paso 1, análisis primario: Considerando que en la metodología cualitativa de investigación la recolección y el análisis de los datos suceden de manera casi paralela, esta primera instancia de análisis constó de un primer proceso reflexivo de los investigadores. Dicho proceso surgió a partir de las primeras experiencias en el trabajo de campo, en este caso, las entrevistas, donde se trazaron algunas primeras hipótesis e impresiones que fueron contrastadas en el análisis posterior.

Paso 2, organización, estructuración y análisis de los datos por nivel: Siguiendo el proceso del análisis de contenido cualitativo, este paso consistió en recibir datos no estructurados y estructurarlos, con el objetivo -en este estudio en particular- de describir y comprender la percepción de los diferentes actores respecto del MGLEL, y sus diferentes componentes. Dada la cantidad de información, se definió un libro de códigos preliminar en base a la matriz de dimensiones y subdimensiones originalmente acordada, al que se fueron incorporando como subcódigos aquellos elementos emergentes identificados. La codificación de los datos buscó obtener una descripción más completa, es decir, eliminar la información irrelevante.

Se generó como producto de este análisis un relato por subdimensión del proceso de validación, en el que se integró la perspectiva de los diferentes actores de los niveles intermedio, macro y experto. Se fueron integrando así aquellos aspectos que eran comunes y diferenciando los disensos para cada una de las subdimensiones de la matriz teórica que sustentó el proyecto en sus distintas etapas.

### **Análisis de diseño y formato**

Por otra parte, se realizó un análisis del diseño y formato del MGLEL que buscó integrar los resultados obtenidos por las encuestas a actores del nivel intermedio, con la información recabada en las entrevistas y con las observaciones de la experta en diseño gráfico consultada.

Para el análisis de la encuesta se hizo un *análisis estadístico descriptivo* reportando los promedios de acuerdo de los actores con respecto a las distintas variables que estructuraron la encuesta: claridad de textos, claridad de figuras gráficas, utilización del color, composición, tamaño de la letra, atractivo del diseño gráfico y comprensión de sección. Se reportan así los promedios de cada variable para cada una de las cinco secciones en las cuales se subdividió el capítulo 3 del MGLEL, pudiendo hacer así tanto un análisis horizontal, por variable, como vertical, por sección.

Los resultados de la encuesta fueron analizados a la luz y en complemento a la información sobre diseño y formato recabada en el análisis de entrevistas al nivel intermedio, como también con respecto al informe entregado por la experta en diseño gráfico consultada. De esta manera, se generó un análisis integrado que hizo dialogar estas tres fuentes de información, considerando sus similitudes, particularidades y disensos.

A modo de complementar las impresiones recabadas en la encuesta sobre el diseño y formato del MGLEL, se solicitó también a una profesional del área del diseño gráfico la revisión y evaluación del documento. Sus opiniones fueron registradas en un documento que luego se incorporó al proceso de análisis, junto con las otras fuentes de información.

### **Análisis de la articulación con la Política Pública y otros documentos orientadores en educación**

En base principalmente a la *revisión documental* realizada por el equipo de investigación, en complemento a la información recabada en las entrevistas a los niveles intermedio, macro y experto, se genera un análisis que busca identificar el nivel de articulación que el MGLEL presenta con respecto a otras definiciones y orientaciones del sistema escolar relevantes para el liderazgo intermedio. Para esto, se consideraron dos fuentes principales: las respuestas de los diferentes actores entrevistados y, por otro lado, la revisión y análisis que el equipo de investigadores realizó de los siguientes documentos orientadores y políticas clave: Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública; la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028 (ENEP); Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); Estándares Indicativos de Desempeño para el nivel escolar (EID); y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE).

Este análisis se realizó por medio de la sistematización de los puntos principales de cada instrumento en rejillas, para luego generar una comparación transversal de sus contenidos.

### **Identificación de principales resultados y recomendaciones**

Finalmente se realizó un *análisis integrado* de los aspectos transversales obtenidos por los resultados del levantamiento con los 4 niveles muestrales. Esta integración busco identificar las principales similitudes y diferencias levantadas por los distintos análisis realizados, en relación con los objetivos de la validación. A partir de esto se identificaron las principales fortalezas, debilidades y desafíos del MGLEL en cada una de las subdimensiones de análisis que guiaron la validación.

A partir de este análisis integrado se elaboró el apartado 5 (Principales resultados: análisis de fortalezas, debilidades y desafíos), el que busca nutrir estas orientaciones en relación con mejoras y apoyos a su implementación.

Así, a partir de la identificación de las principales fortalezas, debilidades y desafíos del MGLEL, se definieron recomendaciones a dos niveles:

- Recomendaciones asociadas a aspectos de diseño, formato y contenido del MGLEL.
- Recomendaciones para la política pública, dirigidas al MINEDUC en relación con estrategias para el fomento del uso y apropiación del MGLEL por parte de los directivos del nivel intermedio y sus equipos técnicos.

## 4. Análisis de información

### 4.1 Análisis intranivel

El análisis de las diferentes actividades de levantamiento de información se realiza por cada uno de los niveles a partir de los cuales se levantó información. En primer lugar, para el nivel micro, el análisis se estructura en torno a las dimensiones de práctica del propio Marco, tal como se explicita en el plan de análisis, teniendo como principal foco las evidencias de práctica asociadas a cada dimensión de práctica. Por su parte, para los niveles macro, experto e intermedio, el análisis se presenta en un relato común integrado, el que se estructura en base a la matriz de dimensiones y subdimensiones (apartado 2.2) definidas para este estudio, y que se relacionan con las dimensiones de diseño y formato, contenido e implementación.

#### 4.1.1 Análisis nivel micro

### **Dimensión de práctica 1. Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial.**

El presente apartado analiza los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y categoriza las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión “Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial” que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica<sup>1</sup>.

**Tabla 3.** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial del MGLEL (n=52)

Evidencias de práctica	Reciben apoyo	Solicitan más o mejor apoyo
Los equipos directivos locales lideran y gestionan procesos de cambio y mejoramiento del sistema público de educación, a través de procesos adaptativos y de aprendizaje organizacional, consolidando equipos en torno a objetivos comunes y vinculándolos a los proyectos de las unidades educativas del territorio.	7	5
Convocan a elaborar participativamente un proyecto territorial inclusivo, vinculado a la tradición histórica local, con altas expectativas en relación con el desempeño del conjunto de los establecimientos del territorio, y metas desafiantes y alcanzables para directivos, profesores y estudiantes.	6	6
Generan estrategias concretas para legitimar una educación pública de calidad, que mantenga altas expectativas respecto a las capacidades, talentos y potencialidades de todos los estudiantes del sistema, sin distinción alguna.	6	9
Aseguran la gobernabilidad y evitan la incertidumbre de las comunidades educativas, durante los cambios de normas o autoridades, momentos de crisis, catástrofes u otros incidentes extraordinarios.	9	19
Implementan un sistema de trabajo con el Consejo Local, la conferencia de directores de las unidades educativas y otras instancias representativas de la comunidad que permita generar lazos de confianza, coordinar y potenciar la participación local y, por ende, implementar y consolidar los proyectos educativos de los establecimientos escolares.	0	1

<sup>1</sup> Si bien esta metodología dista de ser cuantitativa, se presentan las frecuencias producto del análisis cualitativo para contar con una representación gráfica de los aspectos más y menos reconocidos y demandados.

Evidencias de práctica	Reciben apoyo	Solicitan más o mejor apoyo
Implementan instancias de trabajo permanente y coordinado con los directivos de los establecimientos educacionales del territorio.	27	11
Diseñan e implementan un plan estratégico anual para la gestión local, que considere antecedentes nacionales, locales y, fundamentalmente, las necesidades y oportunidades para la mejora de las unidades educativas del territorio.	5	0
Generan una política activa de alianzas con la comunidad, las instituciones de educación superior y las organizaciones sociales, culturales, de salud, deportivas, productivas y de servicios, con el foco puesto en la implementación del plan estratégico local.	5	4

Los equipos directivos de establecimientos, tanto administrados por SLEP como por municipios, plantean de manera espontánea en sus discursos el **desafío de instalar una visión** territorial que permita que las comunidades se identifiquen como parte de un nuevo territorio y que, al mismo tiempo, no se pierda la identidad particular de cada escuela. Esto se da principalmente para el caso de los SLEP, donde la organización comunal se reemplaza por una nueva organización territorial, más amplia.

Para ello, desde el discurso de seis casos, se señala que existen importantes **desafíos de mayor apertura y participación para la construcción de un proyecto comunal/territorial**, donde exista precisión al momento de hablar de pertinencia local y un trabajo directo y constante con los equipos directivos y pedagógicos de los establecimientos.

*Muchísimas cosas que son solo impuestas y que no son consultadas (...). Nosotros tenemos redes de coordinación. Bueno, por lo menos acá en la comuna de diferentes departamentos por decirlo así, redes de directores, de orientadores, etcétera, si bien son súper útiles para juntarnos y responder a las instrucciones que nos entregan o las cosas que tenemos que cumplir, no existe un diálogo donde se nos consulte en primera instancia cómo vemos ciertas situaciones, qué consideramos que puede ser lo más óptimo para tomar una decisión, de repente como comuna dentro de los mismos colegios (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Creo que la nueva educación pública te habla de colaboración y cooperación, y nosotros en estos momentos yo no lo veo en el servicio local, no veo un trabajo de colaboración ni cooperación, yo veo un trabajo en donde te dan los lineamientos y se hace así, o sea, muy dirigido (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Dentro de los establecimientos de dependencia municipal, se identifica solo un actor, el Consejo Escolar, como un espacio de trabajo que permite la colaboración entre escuelas y nivel intermedio. Sin embargo, **la identificación del Consejo local o de la conferencia de directores, como un dispositivo de participación y cooperación, es prácticamente inexistente en los discursos de los directivos de establecimientos SLEP**, lo que constituye un desafío y oportunidad para instalarse como un mecanismo para la vinculación de las unidades educativas con el proyecto local.

*Estos días se estaban haciendo votaciones para el Consejo Local del Servicio Local, yo creo que ahí son herramientas que entrega la ley al servicio local. Yo creo que se deben aprovechar para de alguna forma hacernos más participes, para que no sigamos hablando del SLEP sino que hablemos de nuestro SLEP (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Los entrevistados de equipos directivos, **consideran relevante que haya un trabajo desde el nivel intermedio con altas expectativas en los estudiantes**, donde el foco tiene que estar puesto en los aprendizajes, asegurando así una educación de calidad. Siete de los casos consultados consideran que eso se evidencia en el trabajo que se hace desde sus municipios y Servicios Locales como, por ejemplo, cuando existe un plan estratégico anual o algún tipo de proyecto comunal/territorial explícito, claro y socializado, que permite a las entidades del territorio visualizar y compartir el foco en lo pedagógico y en la calidad. Sin embargo, las menciones de este tipo son muy acotadas.

*A lo mejor eso es lo que faltaba: centrarse en el corazón de lo que es un proceso educativo, que es lo pedagógico. Así que yo tengo las mejores expectativas respecto de lo que puede hacer el servicio local para el establecimiento, para la comunidad y, en general, para el territorio (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Respecto de las prácticas relacionadas al manejo de incertidumbre en las comunidades educativas, hay diecinueve casos que identifican necesitar más apoyo en esta área, distinguiéndose dos aspectos de sus argumentos. El primero refiere a la *governabilidad y cambios de autoridades*, donde algunos establecimientos, especialmente de administración municipal, perciben una **trayectoria inestable respecto a sus autoridades** que, en ocasiones, han estado alineadas a compromisos políticos por sobre los conocimientos técnicos y experiencia en educación. Este tipo de situaciones incide en el trabajo del sostenedor con las unidades educativas, ya sea por la falta de confianza desde los establecimientos o porque no se establece un trabajo territorial con proyección a mediano o largo plazo. A su vez, los cambios de autoridades se relacionan con la rotación en los equipos de los departamentos de educación que, en ocasiones, carecen de criterio técnico. En este contexto, desde los establecimientos educacionales existen altas expectativas en relación a la Nueva Educación Pública, para poder generar relaciones de confianza y transparencia con los Servicios Locales de Educación y contar con profesionales de apoyo con los conocimientos y habilidades necesarias para sus cargos.

*Ese mando medio en el departamento de educación municipal o corporaciones está muy supeditado al mandato político del momento (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

El segundo aspecto respecto del manejo de la incertidumbre, se relaciona con la importancia que tiene que el *nivel intermedio responda de manera efectiva a situaciones de crisis o incidentes extraordinarios*, tema especialmente relevado por los acontecimientos en temas sanitarios y sociales del último año. En algunos casos, señalan que el **nivel intermedio respondió de manera insuficiente y carente de estrategias y trabajo en red ante la contingencia**, en cuanto a los recursos, apoyos, orientaciones y lineamientos para proceder en este contexto particular. Los equipos directivos relatan que debieron actuar y decidir de manera autónoma, tanto desde lo pedagógico como en el trabajo y apoyo socioemocional a la comunidad educativa.

*Nosotros tuvimos que improvisar como institución, porque no había y no existían directrices claras respecto a qué hacer en ese rato. Es como cuando te agarra un terremoto grado 7,9 y quedas con la casa colgando y no sabes, y pasan un montón de horas antes que recibas instrucciones de la autoridad para hacer frente, y esto es lo mismo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto a las **alianzas dentro de la comunidad**, hay cinco casos que consideran que el nivel intermedio hace una gestión efectiva, pero en otros cuatro casos señalan que eso podría mejorar, con especial énfasis en las redes y alianzas con instituciones de salud o apoyo psicosocial. Esto tiene directo correlato con el plan estratégico local, y las redes que se definan y se quieran potenciar.

*Nos faltan redes de apoyo. Yo creo que falta en el sostenedor esa mirada de gestionar redes externas que puedan contribuir a los colegios, por ejemplo, salud. Una de las grandes dificultades que tenemos con los estudiantes es que el tema de salud no es muy bueno, alumnos que están meses y meses sin atención médica* (Miembro de equipo directivo, Municipal).

Por otro lado, en los discursos de veintisiete entrevistados, se destaca como una ámbito o práctica de esta dimensión (ya sea como existente o carente de apoyo), **la implementación de instancias de trabajo en red con otros establecimientos del territorio**. Es decir, este es uno de los puntos que el nivel intermedio realiza y en torno al cual los directivos tienen expectativas en cuanto a la posibilidad de trabajar en red y compartir buenas prácticas. A pesar de esto, cabe mencionar que once casos sí critican la ausencia de esta práctica en el apoyo que reciben.

## **Dimensión de práctica 2. Desarrollo de una cultura inclusiva, participación y respeto por la diversidad**

A continuación, se analizan los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y se categorizan las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión “Desarrollo de una cultura inclusiva, participación y respeto por la diversidad” que expone el MGLEL. Se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 4.** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Desarrollo de una cultura inclusiva, participación y respeto por la diversidad del MGLEL (n=52)

<b>Evidencia de práctica</b>	<b>Reciben apoyo</b>	<b>Solicitan más o mejor apoyo</b>
Los líderes del nivel local implementan estrategias para promover la inclusión y el respeto a la diversidad de manera participativa. Generan instancias de análisis y reflexión con los establecimientos y las comunidades educativas que permitan hacer sentido del propósito a través de acciones y formas de comportamiento cotidiano.	6	2
En coordinación con los líderes escolares y la comunidad, fomentan reglamentos, planes y otros instrumentos relevantes que garantizan la convivencia, la participación y la no discriminación.	22	3
Apoyan a las unidades educativas para que diagnostiquen temprana y adecuadamente las necesidades educativas especiales y problemáticas psicosociales, emocionales, de vulneración o de cualquier otra índole que requieran una atención preferente, de manera de definir criterios y procedimientos para diseñar y adaptar estrategias de apoyo temprano y atención especializada.	11	7
Aseguran acciones para que todos los docentes y directivos del territorio tengan los apoyos necesarios para enriquecer sus conocimientos y mejorar las metodologías y competencias que les permitan atender la diversidad.	9	6
Promueven en todas las unidades educativas, estrategias focalizadas para el aprendizaje de los estudiantes de pueblos indígenas u originarios, dando especial importancia a la pertinencia educativa y el sentido de pertenencia mutua.	2	0
Implementan procesos de apoyo a las unidades educativas desde el nivel local y constituyen redes de mejoramiento e innovación para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes o extranjeros, promoviendo la multiculturalidad.	1	2
Promueven acciones de encuentro para compartir lo que realizan las unidades educativas con las familias, los profesores y los directivos. Esto permite que todos los actores comprendan lo que se hace y por qué se hace de esa manera, desarrollando confianza mutua.	2	2

Esta dimensión, cuyo desafío es desarrollar una cultura organizacional que promueva activamente relaciones de convivencia y participación y reconozca la diversidad de los actores involucrados, cuenta con una serie de prácticas que el nivel intermedio debe promover y garantizar en el marco de la Ley 21040.

En este contexto, seis casos dentro de equipos directivos destacan el **creciente apoyo que ha existido en materia de convivencia escolar e integración en los últimos años**, en particular a través del encargado de temas de convivencia e inclusión en el SLEP (y, en algunos casos, de los Departamentos de Educación), en coordinación con el área de convivencia escolar del establecimiento. Este tipo de apoyo se ve materializado en la implementación de estrategias para promover la inclusión y respeto por la diversidad, en particular, con la elaboración de los instrumentos de gestión que establece la normativa, como reglamentos, planes y protocolos.

*Sí, mira, este año, en términos normativos, en la convivencia escolar trabajaron ahí fuertemente. Había una persona a cargo, la encargada de convivencia escolar del servicio local que trabajó durante el año con la encargada de convivencia escolar de los establecimientos para diseñar todo lo que son los protocolos. Ahí yo creo que ha sido el trabajo fuerte, en esa área, con todo lo que implicaba actualización de reglamento interno, convivencia escolar y todos los documentos afines a la pandemia (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Sin embargo, en la crítica de dos casos se establece que **no se observa un apoyo relevante desde el nivel intermedio para la construcción participativa de estos instrumentos** por parte de la comunidad educativa o de sus representantes (Consejo Escolar o Consejo Local, Centro de apoderados, Centro de estudiantes, etc.), como tampoco para la promoción de otras instancias de análisis y reflexión en este ámbito.

Se distingue, desde el discurso de veintidós casos, un **apoyo y lineamientos desde el nivel intermedio para enfrentar situaciones complejas o de crisis**, etc., aunque a su vez, hay tres casos que demandan mayor orientación y especificaciones para saber cómo proceder en este tipo de situaciones: la resolución de conflictos, violencia, discriminaciones, entre otras.

*Sí, en el área donde siempre tenemos más necesidad no es la convivencia, pero sí de pronto de tomar ciertas resoluciones en conflictos, porque es el área que a mí me corresponde y es el área de resolver problemas con los estudiantes, entonces ahí siento que nos faltan de alguna manera cosas más claras, como medidas más claras, pero tiene que ver con cómo tú abor das ciertas situaciones complejas con los estudiantes (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto al diagnóstico de necesidades educativas especiales y problemáticas psicosociales, emocionales, vulneración, etc., en el discurso de once casos se distingue el **apoyo recibido desde el sostenedor para la generación de estrategias y debida atención**. Se percibe como un aspecto altamente importante, de mucha necesidad para los establecimientos, tanto en el apoyo y acompañamiento a sus estudiantes como a sus familias. Este apoyo a nivel psicosocial se ha visto acrecentado, además, en el contexto de emergencia sanitaria que ha vivido el país.

*Lo que nos demanda el sostenedor, más que nada, es monitorear, monitorear los aprendizajes y bueno, en la actualidad, el aspecto socioemocional de cada estudiante; para*

*eso nosotros generamos una planilla por curso, donde ahí vamos colocando si está atendido por algún trabajador social o haciendo visitas o está atendido por un psicólogo, si se está conectando a las clases, el tema de la asistencia, como un reporte que hay que hacerle a él sobre la situación en la que estamos en términos de pandemia y bueno, también ver todo lo que pasa después, porque esto pasó después de que nos piden el currículum priorizado, que efectivamente priorizaba (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

*Con convivencia escolar súper bien y hubo harta visita domiciliaria por parte del DEM, hubo apoyo psicosocial, gestiones de canastas familiares, también hicimos derivaciones a familias que no cumplían con sus compromisos, con convivencia escolar súper bien, y hubo hasta visitas domiciliarias por parte del DEM (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Trabajo con la fonoaudióloga, que es parte del equipo de la corporación que está a cargo de los 16 jardines y ellos también nos hicieron hartas capacitaciones con el tema del DUA, de la planificación para niños con necesidades especiales, entonces desde esa parte técnico-pedagógica hemos tenido mucho apoyo para ir mejorando prácticas en el día a día (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto al apoyo a docentes y directivos en desarrollar sus conocimientos y mejorar sus metodologías y competencias para gestionar la diversidad, nueve casos consideran que **efectivamente el nivel intermedio se hace cargo de ese ámbito asesorando y capacitando a los profesionales de las unidades educativas**, sobre todo en este año, en que recibieron el apoyo en el ámbito socioemocional de parte del sostenedor.

*Cuando nosotros necesitamos resolver un tema de convivencia, porque tratamos generalmente de resolverlo todo aquí como equipo, pero cuando hay temas que sentimos que nos sobrepasan y que pueden ser mucho más complejos que otros, ellos están siempre dispuestos ahí para asesorarnos (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Por otro lado, hay seis casos que consideran que **faltan instancias de formación en ese ámbito**, vinculándolo a que este tipo de perfeccionamiento responde a la solicitud o gestión desde los propios establecimientos, más que desde una iniciativa desde el nivel intermedio. En concreto, esta demanda existe especialmente en relación a la formación del equipo de convivencia, encargados PIE e inspectores generales.

*Siempre ha estado más al debe el tema del apoyo del sostenedor en cuanto a las capacitaciones, que no sé si pasará lo mismo en otras regiones, pero nosotros tenemos mucha dificultad en eso, en el PIE siempre hay que ir especializándose en cuanto a materias de evaluación, siempre hay que ir especializándose en cuanto diagnósticos, porque siempre se dan actualizaciones o guías de actualizaciones en torno de unos tipos de autismo y todo lo que puede pasar en el PIE, y en ese sentido la mayoría de las veces que uno se capacita es más bien es por un tema personal o una motivación personal y también con recursos que son personales, entonces creo que algo en que falta más apoyo es que se puedan verticalizar esos apoyos (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

La promoción de **estrategias focalizadas para el aprendizaje de culturas originarias prácticamente no se menciona** por parte de los equipos directivos como una labor que realiza el sostenedor. Lo único que se menciona en dos casos en esta línea son proyectos relacionados con la

multiculturalidad en términos pedagógicos o curriculares, pero no estrategias de inclusión que promuevan la pertinencia educativa y pertenencia mutua. Solo un caso menciona espontáneamente este tema, donde el sostenedor cuenta con un coordinador del programa intercultural bilingüe.

*Tenemos una coordinadora del programa intercultural bilingüe, porque la escuela nuestra es mapudungun, entonces hay un equipo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Los **procesos de apoyo para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes o extranjeros tampoco se identifican** en el discurso de los entrevistados como una práctica que realiza el nivel intermedio. Las dos menciones respecto a la gestión de este grupo hacen referencia a una solicitud de **mayor presencia del nivel intermedio para que conozcan sus comunidades educativas**, de manera de poder implementar redes de mejoramiento e innovación para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes o extranjeros y promover la multiculturalidad.

*El 80% de mis estudiantes son migrantes, entonces tengo más extranjeros que chilenos, pero uno quisiera que estuviese más acompañado desde otro punto de vista, del sostenedor y la institución y la escuela, y ahí uno siente que está abandonado (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto a promover acciones de encuentro para compartir entre unidades educativas y familias, en dos casos aparece que efectivamente **hay un trabajo desde el nivel intermedio que apunta a ese objetivo y a cómo deben orientar los establecimientos el trabajo con las familias**, por ejemplo, a través de un encargado a nivel del sostenedor como con otros programas externos que tengan ese fin. Sin embargo, hay otros dos casos en que los entrevistados consideran que el **nivel intermedio debería generar más estrategias y asesoramiento** en ese ámbito y que es un foco importante para poder involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes y fortalecer ese vínculo.

*Está nuestra encargada de convivencia escolar comunal, entonces los mismos apoderados que participan en este consejo se dan cuenta de que se está atento a lo que está pasando, entonces el sostenedor tiene que estar presente en los establecimientos, en las mismas ceremonias, que uno puede hacer una ceremonia de valores y un representante está, entonces hacen realce a lo que uno está haciendo, y también ser un orientador de los lineamientos comunales (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Hay una psicóloga y asistente social que están guiando toda esta parte de trabajo con familias, que tiene que ver con el monitoreo, la retroalimentación, algunas estrategias que también nos han sido súper útiles desde el año pasado hasta ahora (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Creo que las direcciones locales tendrían que pensar más en cómo apoyar a los establecimientos para fortalecer el vínculo entre escuelas y familias de estos sectores, y eso es prácticamente nuestra lucha diaria que tenemos (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Dentro de las necesidades identificadas y que no están presentes como evidencias de práctica en esta dimensión, están las que dicen relación con que **el nivel intermedio genere estrategias y**

**acciones para promover el respeto y la diversidad** relacionados con las necesidades culturales del territorio, abordando los temas de afectividad, sexualidad y género.

*Yo creo que donde uno puede necesitar más, es más susceptible..., es el plan de sexualidad, afectividad y género. Nuestro contexto cultural, donde prima el machismo, el patagón que anda con su cuchillo por ahí, entonces quizás ahí de repente, más que normativa, es cómo llevar a cabo los planes para no crear conflicto, si esa es la idea, no crear conflicto a nivel de comunidades (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Otro aspecto que no se evidencia en las prácticas de esta dimensión es lo relativo al **apoyo en la gestión de espacios físicos protectores, estimulantes y diversificados** que favorezcan una infraestructura inclusiva, adecuada y segura para todos y todas.

*Hemos tenido un mejoramiento de cancha como gestión que hemos hecho como escuela y también de rampas, porque tenemos el porcentaje más amplio de niños con necesidades educativas especiales en lo que es el proyecto de integración escolar; el sostenedor, cercano, muy preocupado, tiene su equipo multidisciplinario ahí en el DAEM que colabora si hay algo que solucionar inmediatamente y se trata de buscar soluciones rápidas (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

### **Dimensión de práctica 3. Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local**

El presente capítulo analiza los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y categoriza las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión. Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 5:** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local (n=52)

<b>Evidencia de práctica</b>	<b>Reciben apoyo</b>	<b>Solicitan más o mejor apoyo</b>
Los líderes del nivel local se responsabilizan por la calidad y pertinencia de la educación en cada uno de los niveles y contextos educativos, diferenciando dinámicas y necesidades propias del nivel parvulario, básico, medio y medio técnico-profesional.	8	11
Promueven procesos y jornadas entre profesores, directivos y asistentes de la educación para analizar, lograr acuerdos y desarrollar propósitos comunes en relación con los objetivos educativos, además de generar conciencia para aprovechar todo lo posible cuando se dan las condiciones en la escuela o el aula para lograr aprendizajes de calidad.	4	3
Definen, de acuerdo con los líderes de los establecimientos, los programas de apoyo, su proyección y reformulación, sobre la base de evidencia empírica obtenida a partir de la implementación y eficiencia de dichos programas.	5	2
Propician acciones de respaldo a la labor docente en el aula a través de asistencias o ayudas específicas, así como de acompañamientos y apoyo directo a su labor.	8	5
Diseñan e impulsan, en conjunto con los directivos escolares, planes de apoyo integrales o focalizados, que sean interdisciplinarios en lo pedagógico y psicosocial para los establecimientos que lo requieran.	2	2
Apoyan a los establecimientos para que sean capaces de aplicar estrategias de detección temprana, nivelación y monitoreo de estudiantes rezagados, generando las condiciones para el trabajo conjunto entre profesores y profesionales de apoyo, procurando que estos se integren al proceso educativo regular mediante la práctica de la codocencia.	1	0
Diseñan y promueven, junto con directivos escolares o líderes sistémicos, el trabajo en red entre los establecimientos del territorio, sin distinción de dependencia, definiendo un horizonte de sentido y objetivos estratégicos, orientados a la mejora e innovación pedagógica.	8	6

Evidencia de práctica	Reciben apoyo	Solicitan más o mejor apoyo
Propician un aprovechamiento efectivo de la información, programas e iniciativas promovidas por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.	19	6
En función de los intereses pedagógicos de las unidades educativas, articulan y coordinan el enlace con redes e instituciones nacionales, regionales, locales, municipios, sector productivo y de servicios, redes de salud, instituciones de educación superior, ONG, centros culturales y deportivos, entre otros, de acuerdo con las necesidades y prioridades de los establecimientos, para generar estrategias y programas de apoyo pedagógico, extracurricular y psicosocial.	2	6

La mayoría de los entrevistados distingue algún tipo de **apoyo y lineamientos de parte de los niveles intermedios en el ámbito pedagógico**, a través de la figura del encargado/a técnico pedagógico a nivel municipal o Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico en el caso de los SLEP. Además, la gran mayoría lo define como el apoyo central que el nivel intermedio debe entregar a los establecimientos educacionales. Al respecto, si bien hay ocho representantes de los equipos directivos que señalan que, efectivamente, el nivel intermedio se responsabiliza por la calidad y pertinencia en cada uno de los niveles y contextos educativos, dando orientaciones pedagógicas y lineamientos según sus necesidades, otro grupo mayor de once casos señala que se requiere de un mayor acompañamiento de parte de este actor para lograr pertinencia territorial respecto a contextualizar el currículum a las necesidades locales.

*Se habla mucho de poder tener nuestro propio currículum en la comuna, algo que... mira, cada escuela tenemos claro que es independiente, cada una tiene su propia realidad, pero todos vivimos en la misma comuna, tenemos muchas cosas en común, entonces no existe eso (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En particular, dentro de estos once casos críticos, se refieren a la **falta de diferenciación entre los distintos tipos de establecimiento según zona (rural, urbano) nivel (parvularia, básica y media) o especialidad (TP, HC)**, por lo que se reciben lineamientos para todos por igual sin considerar necesidades particulares que, en su mayoría, responden a educación básica y media HC. Esto lo ven reflejado tanto en las capacitaciones que ofrece el nivel intermedio, como en las capacidades de los profesionales que trabajan ahí, ya que, sobre todo en el caso de los jardines infantiles, se denuncia una falta de personas idóneas con conocimientos sobre educación parvularia para que los puedan apoyar de manera efectiva en sus procesos.

*A veces se estandarizan medidas que no pueden ser aplicadas en todos los establecimientos. En el área técnico profesional el departamento de educación no cuenta y no se ha provisto nunca de una persona que esté encargada de eso, creo que enfatiza demasiado en lo que es educación básica y siempre el tema está concentrado en donde hay mayoría, por lo tanto, lo específico no lo sustenta adecuadamente (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Es que la verdad, el área de educación parvularia en la comuna que estoy, es un área donde hay pocas personas que hayan estudiado realmente especialización en educación inicial como para estar en los cargos. Yo soy súper crítica de aquello, creo que en todo orden debiera haber gente que sepa y en el caso nuestro no tenemos por ejemplo desde DAEM un coordinador o coordinadora de educación parvularia como tal, por tanto, como que se hace todo a la marcha (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto a la **promoción de procesos y jornadas entre profesores, directivos y asistentes de la educación para desarrollar propósitos comunes con relación a los objetivos educativos, es un ámbito con baja referencia como tal**. Por un lado, 4 refieren a que hay un acompañamiento

efectivo, desde el coordinador/a o profesional de la UTP que está a cargo de la unidad educativa, mientras que otros 3 demandan mayores directrices y orientación para llevar a cabo el trabajo pedagógico y cómo bajarlo a los otros estamentos.

*El área pedagógica yo creo que hay harto apoyo, y tenemos un encargado técnico pedagógico del DEM que siempre estamos en reunión y llama al equipo completo a reunión, no solo a la UTP, porque igual lo que se hace pedagógicamente se tiene que hacer en todas las áreas, entonces en esas reuniones creo que es un gran aporte (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Lo que pasa es que yo siento que ellos, como sostenedor, en la parte técnico- pedagógica, ahí les falta más trabajo, porque no es un equipo que tú puedas decir que si yo tengo unas dudas sobre el marco de la buena enseñanza yo voy a llamar a esta colega que es del equipo técnico y me va a ayudar a mí con mi profe, o me va a poder ayudar a preparar un taller. No..., realmente, si tú me preguntas, de todo corazón: no, no es un apoyo, es un puesto, pero no están en la escuela... yo lo veo y así lo he visto durante los años que yo he estado (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En relación con las menciones sobre la **definición de los programas de apoyo, su proyección y reformulación**, en cinco casos se identifica un rol importante desde el sostenedor en cuanto a los lineamientos y orientaciones pedagógicas, pero no se especifica tanto sobre cómo es el proceso de esa definición y si estos son evaluados a través de evidencia empírica. En dos respuestas se identifica que a los equipos directivos les gustaría ser más validados y tomados en cuenta en sus propuestas pedagógicas y que estas definiciones sean respaldadas por el nivel intermedio.

*Entonces, de ese punto de vista siento que falta una contraparte pedagógica desde esa mirada, que lo que yo planteo pueda discutirlo o defender mi postura pedagógica para poder llevarlo a cabo y que no sea una cosa que puede ser y quede en mí nomás, porque me dijeron que no había recursos, pero lo defendí y al final se consiguieron recursos y lograron que consideraran eso para mi propuesta. Entonces, en el fondo, los recursos estaban, y el apoyo que tuve de parte de mi coordinadora y de mi defensa, lograron que eso se validara. Entonces, en ese sentido, siento que no a todos los coordinadores les pasa lo mismo y no a todos los directores les pasa lo mismo, entonces ahí siento que falta el liderazgo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Este caso hay que trabajarlo a través de los programas de mejoramiento educativo, por lo tanto, el sostenedor es clave, porque ellos son parte del proceso digamos de edificación y de revisión de estos planes de mejoramiento. Entonces ahí se trabaja muy codo a codo con la gente de la unidad técnico pedagógico del DAEM, que hacía como un pimpono, revisaba, preguntaba. Ahora nosotros, afortunadamente, tenemos un equipo técnico pedagógico bien fortalecido (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto al **acompañamiento a la labor docente**, en ocho respuestas del nivel local efectivamente se perciben acciones desde el nivel intermedio, donde hay un apoyo efectivo, se realizan visitas a los establecimientos y se promueven estrategias de mejora entre los mismos docentes para la mejora de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, en otras cinco respuestas, se puede ver que hay un requerimiento para que esta práctica sea más eficiente desde el nivel intermedio, ya que consideran que el apoyo pedagógico para los docentes no es suficiente, requieren de más

capacitaciones y acompañamientos y una mirada objetiva que los ayude para poder mejorar su labor.

*Lamentablemente, el DAEM se preocupa más del tema administrativo, esa es la verdad. Entonces, yo siento que de repente nosotros necesitamos más apoyo, puede ser en el tema técnico pedagógico, en lo curricular, o apoyo de distintas formas, sobre todo en el tema de lograr conseguir, por ejemplo, capacitaciones, cosas así, cosas que sean importantes para nuestro establecimiento (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*No he visto esa presencia, en mejorar el aprendizaje, las metodologías más modernas tal vez, el apoyo al profesor, el apoyo pedagógico al profesor en su práctica diaria, en el manejo de aula (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

**En cuanto a planes o apoyos interdisciplinarios pedagógicos o psicosociales, hay baja referencia en las respuestas de los niveles locales.** En dos casos hay mención de apoyo desde el nivel intermedio en cuanto a formación de profesionales con una mirada más transversal en cuanto a la convivencia y en aspectos socioemocionales de los estudiantes, pero falta una mirada más interdisciplinaria en articulación con lo pedagógico. En el caso en que sale mencionada esta dimensión es cuando dos actores dicen que necesitan que los ayuden a la articulación desde una mirada curricular y transversal con respecto a sus objetivos, sobre todo cuando tienen desafíos que quieren potenciar a nivel transversal, como, por ejemplo, en la metodología por proyectos.

*Queremos potenciar el tema del río, a través de los talleres de ciencias y si hiciéramos eso y cómo lo articulamos en una malla propia, a lo mejor, te fijas, que se articulen los objetivos con el río, con el cuidado del medioambiente, y vamos a partir ahora con tecnológica con algunas asignaturas, pero necesitamos ya el apoyo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Me gusta mucho la metodología que yo trabajo en el jardín, que es la metodología por proyecto, y ellas me solicitaron que yo les ayude o que las oriente o las enseñe a trabajar con esa metodología, y eso la verdad que yo lo considero pero súper bueno, y la verdad que ojalá lo podamos seguir haciendo, pero el sostenedor no te da las pautas o te dice que hay que hacer esto, sino que la verdad eso parte como iniciativa personal y también a través de la articulación que queremos trabajar con las colegas del primer ciclo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Las **estrategias de detección temprana para estudiantes rezagados, nivelación y monitoreo son prácticamente nulas en las menciones** de los equipos directivos como apoyos recibidos o relevantes de recibir desde el nivel intermedio.

Respecto de la práctica en **cómo los niveles intermedios promueven las redes en los territorios entre los establecimientos** para mejorar los aprendizajes e impulsar la innovación en las prácticas educativas, sí se identifican experiencias de apoyo. En ocho casos esas redes se conforman por asignaturas, en otros por estamentos y en otros como redes entre establecimientos de distintos niveles y contextos para promover el intercambio pedagógico entre los estudiantes. A la vez, se distinguen seis casos que consideran que esa gestión debe fortalecerse más desde el nivel intermedio y ser mejor liderada.

*Tiene que haber un trabajo más colaborativo con los directores, cosa que no hay, los directores de escuelas con buenos resultados son directores que pueden ser a lo mejor*

*mentores, ayudar, cooperar, tratar de poder replicar esa enseñanza en las otras escuelas, pero no mirar a todas las escuelas igual, tienes que hacer un análisis de las escuelas que están siendo potentes y con esas nutrirte para potenciar a las otras. Yo creo que esa es la manera de trabajar para que todas las escuelas sean eficaces (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

*Creo que me gustaría sentirme a veces más acompañada: ‘sabes qué, Claudia, yo vi esto en este lado y a lo mejor puede funcionar en tu jardín, o supe que estabas haciendo esto, a ver de qué manera con mis redes te podría aportar’. Porque cuando estás en la coordinación de 7 jardines tienes más redes que yo, yo estoy en uno solo, yo siento que puede tener más alcance o más difusión, a veces hacemos cosas rebuenas, pero quedan acá (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

La **siguiente evidencia de práctica necesita un poco más de especificidad**, ya que por un lado habla de que el nivel intermedio propicia un aprovechamiento efectivo de la información, programas e iniciativas promovidas por el SAC, pero faltaría especificar si es en esta dimensión de práctica, en la que se detalla el rol del sostenedor frente a las normativas y su bajada y cómo esta se entrega a las unidades educativas, ya que usualmente las menciones hacen referencia en ese sentido. En cuanto a la información que emana desde el nivel intermedio, diecinueve respuestas sostienen que efectivamente cumple ese rol, que informa, aunque a veces, dicho por seis casos, les gustaría que fuera de forma más clara y unificada para todos, de manera que no haya malos entendidos en la información y tampoco llegue de diferentes entidades educativas (DEPROV, MINEDUC, Agencia de Calidad de la Educación, etc.), que el nivel intermedio se coordine con el resto de las entidades y canalice la información y sea el único encargado de bajarla.

*Ellos hacen la línea de apoyo, que son como el nexo entre el Ministerio de Educación, y nosotros como establecimiento, porque ellos hacen la bajada de la información (...) con él vemos todo el tema de las situaciones en particular, dudas, consultas que haya y también toda la nueva documentación o nueva normativa que hay con respecto a convivencia, sobre todo con el tema de la pandemia, el COVID, cierto, nuevas cosas que hay que implementar en los establecimientos; siempre está la información por parte de ellos y o algún documento a superintendencia, siempre apoyándonos en diferentes instancias e información (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Con todos los esfuerzos que hacemos, damos cumplimiento porque tenemos buen reporte desde el asesor del Ministerio. Siempre estamos, con mucho esfuerzo, respondiendo tanto la provincial con sus exigencias que hace a través del DAEM, como directamente a la provincial, entonces lo hacemos y respondemos bien, pero bajo un esfuerzo bastante fuerte del equipo no es tan amplio; entonces recaen sobre un equipo no tan grande muchas de las exigencias que hace el Ministerio (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto a las respuestas del nivel local que hicieron referencia a la **articulación, coordinación y enlace con redes e instituciones a nivel territorial**, seis casos dicen que les gustaría una mayor gestión desde el nivel intermedio en articular redes con instituciones u ONG, en pos de sus intereses pedagógicos. En particular, señalan que esas articulaciones se generan por motivación, gestión e interés personal del establecimiento. En solo dos se hace alusión a que el nivel intermedio efectivamente coordina estas redes a nivel territorial con las unidades educativas, promoviendo un buen desarrollo pedagógico.

*Nos faltan redes de apoyo en el territorio. Yo creo que falta en el sostenedor esa mirada de gestionar redes externas que puedan contribuir a los colegios, a qué redes me refiero, universidades, porque por ejemplo nosotros tenemos un sello que es de ciencia, tecnología, innovación y medioambiente, está todo unido, pero todo ha sido con gestiones a nivel docente que son jugados con la escuela, te fijas (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

#### **Dimensión de práctica 4. Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo**

El presente apartado analiza los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y categoriza las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 6: Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo del MGLEL (n=52)**

<b>Evidencia de práctica</b>	<b>Reciben apoyo</b>	<b>Solicitan más o mejor apoyo</b>
Los líderes del nivel local desarrollan la capacidad de atraer y captar profesionales con capacidades pedagógicas y de liderazgo, aprovechando las redes e instancias de concursabilidad establecidas.	4	14
Promueven la conformación de equipos directivos y docentes adecuados a las necesidades y realidades de los diversos establecimientos del territorio, a través del diseño de perfiles, la optimización de procesos de selección e inducción, junto con otras estrategias de desarrollo profesional.	11	10
Distribuyen estratégicamente capacidades profesionales de directivos y docentes en el territorio, de acuerdo con las necesidades y el contexto de cada establecimiento educacional.	9	2
Fomentan el desarrollo y distribución del liderazgo pedagógico en cada uno de los establecimientos, promoviendo instancias de colaboración intraescuela y trabajo en red con otras unidades educativas a fin de compartir e intercambiar experiencias y buenas prácticas.	4	4
Promueven instancias permanentes de articulación y conformación de redes para la reflexión, el intercambio de aprendizajes, buenas prácticas y procesos de innovación entre unidades educativas, profesores, directivos y asistentes de la educación con intereses comunes.	7	4
Desarrollan procesos de inducción, acompañamiento y apoyo a los directivos de las unidades educativas.	11	7
Asesoran y apoyan a los directivos de los establecimientos educativos a implementar los procesos de desarrollo de su liderazgo, acompañamiento y evaluación de docentes y asistentes de la educación, detectando fortalezas y debilidades en los establecimientos educativos.	7	1
Planifican y gestionan procesos de sucesión planificada para directivos y docentes como una forma de dar continuidad a los procesos de mejoramiento en las unidades educativas.	0	0
Apoyan la coordinación de los establecimientos educativos con las unidades ministeriales que implementan programas de desarrollo profesional.	10	2
Generan alianzas estratégicas con instituciones especializadas en la mejora de prácticas docentes y directivas como parte de una política de desarrollo profesional del servicio local.	3	4

A partir de las entrevistas se identifica que **el aspecto más demandado en esta dimensión es la capacidad de atraer y captar profesionales con capacidades pedagógicas y de liderazgo en el nivel intermedio, aprovechando las redes e instancias de concursabilidad establecidas**. 14 entrevistados señalan que, en ocasiones, esta práctica no se cumple y los criterios para la definición de cargos y personal distan de ser las capacidades técnicas y experiencia, primando otros como el compromiso político.

*Yo recién te hablaba de las competencias, y yo creo que acá es muy importante y no tienen que ser los cargos por amistad ni mucho menos, porque lamentablemente acá se ha dado mucho esa situación, y tienen que ser por competencias, y que realmente dentro de sus*

*funciones que haya un seguimiento dentro de lo que es la corporación misma (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Las prácticas respecto de la **conformación de los equipos directivos y docentes y a la distribución estratégica de estos profesionales**, de acuerdo con las necesidades de los establecimientos en el territorio, son dos prácticas que tiene esta dimensión que están relacionadas y que fueron mencionadas por los entrevistados. Por un lado, hay once miembros de equipos directivos que consideran que el nivel intermedio efectivamente se preocupa por la conformación de los equipos directivos y profesionales de los establecimientos, diseñando perfiles y optimizando los procesos de selección e incluso, hay casos en que los mismos directores/as pueden participar en el proceso de contratación de los profesionales de sus establecimientos.

*Nos apoyan y nos entregan todas las armas de lo que nosotros podamos necesitar como liceo, nos entregan los equipos, las cantidades de hora, si de repente nosotros o nuestra planta docente no está financiada, el sostenedor igual hace el esfuerzo y nos pone la gente que queremos y que necesitamos, y yo tengo que reconocer que ahí nuestro sostenedor en eso ha hecho un esfuerzo sobrehumano (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Sin embargo, por otro lado, hay un grupo importante de diez actores que consideran que **les gustaría ser partícipes de esta selección de las personas** que van a trabajar en sus unidades educativas, ya que no siempre son los idóneos para sus necesidades pedagógicas. Junto con ello, demandan una mayor comunicación y participación en la definición del perfil según sus necesidades

*Porque a veces no tienen claro el personal que tiene cada establecimiento. Si bien es cierto hacen las contrataciones, pero no conocen a las personas con las características, creo que eso es fundamental, tener conocimiento (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Generalmente, los que trabajamos en corporaciones municipales nos pasa que nos ponen gente y nos sacan gente, y la idea es que ojalá este marco que dices tú que están haciendo, el sostenedor sepa que puede dar todas las líneas y directrices, pero debe respetar también a los directores y dejarlos que actúen y tomen sus decisiones, porque de repente el sostenedor quiere regir todo, y uno al final es el que da la cara a la gente, el director es el que enfrenta a la comunidad (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Por otro lado, a los entrevistados **les gustaría tener más injerencia en la posibilidad de desvincular profesionales** cuando estos no cumplen de manera adecuada a sus labores, siendo actualmente una facultad exclusiva del sostenedor. En este mismo sentido, hay relatos que refieren a que los docentes que no tienen capacidades pedagógicas o no son adecuados profesionalmente, van rotando entre los establecimientos, muchas veces por relaciones personales que tienen con el nivel intermedio o alcalde o por una situación del sistema y que es difícil desvincularlos por limitaciones administrativas.

También **manifiestan interés en relación con poder organizar con más eficiencia el tema cuando hay necesidad de reemplazos de docentes o asistentes de la educación**, a pesar de que hay casos en que efectivamente consideran que el nivel intermedio ha mejorado en este aspecto.

*(...) La gestión de personas, porque tenemos serios problemas de reemplazo y pasa por los lentos procesos municipales (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Igual nosotros cuando necesitamos un reemplazo antes se demoraba mucho, entonces había que jugar con los mismos profesores en sus ratos libres para que pudieran cumplir, cubrir esos espacios que quedaban de un profesor que tiraba licencia, y ahora creo que el proceso ha mejorado un poco, creo que eso ha beneficiado un poco al sistema en general (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto a otras **estrategias de desarrollo profesional que son promovidas desde el nivel intermedio**, hay miembros de nueve equipos directivos que consideran que hay apoyo en cuanto a capacitaciones y al fomentar el aprendizaje continuo de los profesionales, mientras que otros dos consideran que esa es una gran debilidad de este nivel y les gustaría que fuera más activo en esta área ya que, si hay desarrollo profesional es más por iniciativas autónomas que por lineamientos o acciones desde el nivel intermedio. La formación y desarrollo profesional, es una estrategia implementada por el nivel intermedio para garantizar la conformación de equipos directivos y docentes según las necesidades de los establecimientos, que es altamente mencionada, aunque en esta evidencia de práctica del MGLEL no está tan puntualizada, ya que se refiere solo a “otras estrategias de desarrollo profesional”.

Las **evidencias de práctica sobre el fomento y distribución del liderazgo pedagógico** en cada uno de los establecimientos, promoviendo instancias de colaboración intraescuela y trabajo en red con otras unidades educativas, a fin de compartir e intercambiar experiencias y buenas prácticas, tienen **baja mención** como práctica que fomente el nivel intermedio, distinguiéndose más bien como iniciativa del propio establecimiento.

*Entonces si ese profesor que es súper bueno trabaja con sus pares del nivel va traspasando estrategias y el otro recibe y va aprendiendo en conjunto, entonces el trabajo colaborativo es fundamental y nosotros en el colegio es como parte de una de nuestras políticas de trabajo entre los docentes y los estudiantes, el trabajo colaborativo es parte del pedagógico y no es una cosa adicional (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

La práctica de **promover instancias permanentes de articulación y conformación de redes para la reflexión e intercambio de aprendizaje** entre unidades educativas, profesores, directivos y asistentes de la educación, tiene una mayor referencia, con siete casos que cuentan con alta valoración. A su vez, en cuatro discursos se distingue el desafío de una mayor articulación respecto de la gestión del nivel intermedio de esta labor para mejorar las prácticas entre los establecimientos, colaboración de experiencias entre pares y mejoramiento de los aprendizajes.

*Desde el año pasado se creó un grupo también que se llama apoyo técnico-pedagógico, y este equipo está formado por directoras y educadoras y estamos trabajando en capacitar a todos los jardines infantiles, desde el marco de la buena enseñanza, desde ahora del DID, así que también ha sido muy beneficiosa la consideración que el sostenedor tiene con las funcionarias que estamos a cargo de algunos jardines y algunas educadoras que han sido súper motivadas y ser parte de este staff (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Acá se trabaja mucho las redes, tenemos redes de jefes técnicos, de convivencia, de orientadores, de matemática, de ciencia de inglés, en fin, de educación parvularia, y así se trabaja con muchas redes y eso básicamente (...) Porque siento que vamos coconstruyendo aprendizaje y de hecho tiene que ver mucho con el aprendizaje adulto. Aprendizaje recíproco por lo demás, que además son principios básicos del desarrollo del profesional docente. Así*

*que es un aporte bastante importante, aprendo del otro y los otros aprenden de mí (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto al apoyo que realiza el nivel intermedio en la **inducción, acompañamiento y apoyo a los equipos directivos**, específicamente en liderazgo y acompañamiento y evaluación de docentes y asistentes de la educación para identificar fortalezas y debilidades en los establecimientos educativos, el apoyo mencionado en once actores se centra más en acompañamiento a su gestión o generando capacitaciones para potenciar su liderazgo en los establecimientos que en lo relativo a la evaluación docente.

*El departamento, la oficina de ellos, sí están los profesionales a cargo de nosotros guiándonos, capacitándonos, orientándonos en todo lo que conlleva el trabajo de liderazgo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Hay un diálogo en mejoramiento, ya sea de recursos también, que se deben incentivar los liderazgos de los establecimientos, porque en realidad es un trabajo incansable (...) y bueno potenciar los liderazgos como sostenedor de cada escuela que necesitan, porque uno está empujando el barco (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En otros siete casos consideran que el nivel intermedio aún está al debe con el apoyo y acompañamiento a la gestión de los equipos directivos, y señalan que **debería generar más estrategias y capacitaciones**, ya que muchas veces es necesario tener orientaciones para poder tomar decisiones.

*Porque estamos solos, solos simbólicamente me refiero, y que los directores tengan un apoyo directo de la metodología del coaching apuntando a los mismos objetivos planteados con el sostenedor y que te vayan direccionando y mejorando las competencias es tremendamente positivo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Sobre el **apoyo y coordinación de los establecimientos educativos con las unidades ministeriales que implementan programas de desarrollo profesional**, cuando se hizo alusión a esta práctica, en diez casos se refirieron a la coordinación con las unidades ministeriales que implementan programas de desarrollo profesional, sobre todo con el CPEIP y otros programas intersectoriales como Habilidades para la Vida de JUNAEB, de manera de contribuir al desarrollo profesional.

La **generación de alianzas estratégicas con instituciones especializadas** en la mejora de prácticas docentes y directivas, como partir de una política de desarrollo profesional del nivel intermedio, es una **práctica de bajo reconocimiento** por parte de los entrevistados. Tres casos mencionan que el sostenedor genera este tipo de alianzas y que es un gran aporte. En otros cuatro hay equipos directivos que consideran que el apoyo es insuficiente, a pesar de haberse solicitado explícitamente o, si existe, es por iniciativa de los mismos establecimientos.

*Hemos podido compartir una práctica pedagógica con We learn que es la Fundación Oportunidad que trabaja con nosotros y francamente uno se da cuenta que no en todas partes pasa lo mismo, entonces es importante de pronto darse cuenta que hay un buen trabajo en cuanto a lo que es la educación de la comuna. Yo lo planteé al final de la evaluación final, que uno pudo darse cuenta más ahora que las escuelas están trabajando bien acá, o sea, hay una buena calidad de la educación de la comuna y también del trabajo que se realiza como equipo comunal (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

## Dimensión de práctica 5. Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa

A continuación, se analizan los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y se categorizan las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 7:** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa del MGLEL (n=52)

Evidencia de práctica	Reciben apoyo	Solicitan más o mejor apoyo
Los líderes del nivel local gestionan, en conjunto con los directivos de los establecimientos escolares, un sistema integrado de información sobre eficiencia escolar, trabajo pedagógico, resultados de aprendizajes y desarrollo personal y social, incorporando tanto los datos propios como aquellos que provienen de instituciones locales, redes de mejoramiento y el SAC.	29	3
Desarrollan prácticas de análisis de información y toma de decisiones a nivel territorial, dando cuenta del avance de la gestión local de educación.	3	0
Junto con los directivos escolares, establecen un sistema de evaluación de aprendizajes que permite analizar la pertinencia educativa y trayectorias de mejora en los establecimientos escolares y cualquier otra información crítica que apoye la toma de decisiones oportuna respecto a procesos de enseñanza.	12	6
Apoyan a las unidades educativas para que fomenten evaluaciones formativas, con el fin de mejorar las retroalimentaciones o <i>feedback</i> a los estudiantes y perfeccionar las prácticas docentes en el aula.	6	1
Apoyan a los establecimientos escolares para que realicen análisis de información y seguimiento preventivo de estudiantes que requieren apoyo psicosocial, estén en riesgo de deserción o presenten otros indicadores sociales relevantes para el servicio y las unidades educativas.	4	1
Desarrollan, en coordinación con los equipos directivos, estrategias participativas con las comunidades educativas para recoger visiones diagnósticas, ideas y prácticas que permitan ir retroalimentando y ajustando de modo constante la planificación y el trabajo pedagógico y psicosocial.	3	0
Sobre la base de la información recopilada a nivel local, promueven los intercambios de información entre redes de mejoramiento y unidades educativas para fomentar el compartir buenas prácticas e innovaciones en el ámbito de las estrategias pedagógicas.	1	4
Implementan estrategias permanentes de levantamiento de información respecto del uso y las necesidades emergentes de infraestructura y soporte pedagógico que tienen los establecimientos.	3	3

Respecto a esta dimensión y sus evidencias de práctica **la mayoría de los equipos directivos considera que el nivel intermedio ejerce (o debiera ejercer) un rol importante en cuanto a la gestión de información sobre eficiencia escolar** y todos los datos relacionados con el trabajo pedagógico, resultados de aprendizajes, desarrollo personal y social que se les exigen a las unidades educativas; en veintinueve casos se reporta que esto sí se cumple. El nivel intermedio es el ente que monitorea y exige esta información, para lo cual asesoran y apoyan en la gestión de información y documentación que deben rendir, tanto con datos propios de los establecimientos como provenientes de instituciones locales, redes o el SAC.

*Lo que nos demanda fundamentalmente es monitoreo de las acciones del PME, monitoreo del cumplimiento de las normativas o de las resoluciones que emanan del ministerio, actualización permanente de nuestro quehacer en cuanto a la proyección de la jornada escolar completa, de la implementación del nuevo currículum o de los nuevos currículums, dependiendo del año, y este año tuvimos un nuevo currículum que llegó a cuarto medio, y eso fundamentalmente* (Miembro de equipo directivo, Municipal).

*Ellos tienen el convenio de desempeño de acuerdo a las áreas de trabajo, las metas institucionales, los estándares de calidad y de eficiencia interna de acuerdo a nuestro PME, también del director, lo van evaluando durante el proceso, también en los consejos escolares dando la información continuamente a todos los estamentos y toda la información general, tener actualizada toda la documentación que solicita el Ministerio de Educación, en este caso todos los documentos, el PEI, el reglamento de convivencia escolar, el reglamento interno que tiene el manual de funciones (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En 3 casos se señala que **este aspecto genera confusión por falta de información desde el nivel intermedio**, ya que sea porque se les solicita dos o más veces la misma información, no tienen claro para qué la piden o qué se hará esos datos, o porque aparecen solicitudes de información desde otras unidades o instituciones, como el DEPROV.

*Nos llamaban a escuchar la misma información, o sea, repetir lo mismo que ya había. No había un lineamiento nuevo como institución, decir, sabe, estos son los lineamientos del ministerio y nosotros como SLEP vamos a ir en esta línea y en base a esto se van a enfocar las escuelas cada una con su sello, pero estos son los lineamientos (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

La **práctica sobre analizar información y tomar decisiones a nivel territorial, dando cuenta del avance de la gestión local, no es muy identificada** desde los establecimientos educacionales, ya que no se relaciona con trabajo directo con estos, aunque de todas maneras tres menciones aluden a este aspecto, en tanto existe una toma de decisiones a nivel local en base a la información de los establecimientos.

*Acá recaban información y hay veces que hacen un diagnóstico y hay veces que ellos toman las decisiones como departamento de educación, que también es válido, en base a información que tienen las diferentes unidades, y que entregan, y son bastante certeros y oportunos me atrevería a decir, en ese sentido (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En relación con el **sistema de evaluación de aprendizajes** que permita analizar la pertinencia educativa y las trayectorias de mejora en los establecimientos escolares, entre quienes hicieron referencia a esta práctica, doce lo hicieron en cuanto a instancias de trabajo concretas entre el nivel intermedio y los equipos directivos, para definir en conjunto qué es lo más pertinente y oportuno en el proceso de enseñanza. A su vez, otros seis señalaron que ese tipo de decisiones las toman con menor intervención del sostenedor y mayor autonomía.

*En las mismas reuniones que nosotros tenemos con ellos recabamos información y vamos construyendo o diseñando propuestas o acciones de mejora para que esto se traduzca en prácticas en el aula que sean efectivas y puedan impactar positivamente los aprendizajes de los estudiantes (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En relación con la práctica sobre el **apoyo y fomento de evaluaciones formativas**, con el fin de mejorar la retroalimentación o *feedback* a los estudiantes y perfeccionar las prácticas docentes en el aula, seis equipos directivos mencionaron prácticas de acompañamiento de aula a través de la observación y retroalimentación por parte del equipo del nivel intermedio. Sin embargo, **no se registran menciones referentes al apoyo en las evaluaciones, específicamente al carácter formativo de estas, ni tampoco a metodologías de retroalimentación con los estudiantes.**

*A las UTP comunales, cuando estábamos en la presencialidad, también se les pidió que vayan a las escuelas, y se instalaban una vez al semestre a ver los libros y también a ayudarnos a tener una mirada más objetiva. Logramos que ellos vayan una vez al semestre, también nos ayudaban a poder decir “oye, colega, tú no estás cumpliendo con esto, tu director y jefe técnico te lo están pidiendo, y bueno, entonces, si es que no sucede, va a tener que ser informado”, para así tener un registro de que no se están cumpliendo las situaciones como corresponde (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Sobre la práctica del nivel intermedio que refiere al **análisis de información y seguimiento preventivo** de estudiantes que requieren apoyo psicosocial, estén en riesgo de deserción o presenten otros indicadores sociales relevantes para el servicio y las unidades educativas, es una práctica que se complementa con otra reportada en la dimensión de “Desarrollo de una cultura de inclusión, participación y respecto por la diversidad”. Hay cuatro respuestas que evidencian el apoyo desde el nivel intermedio para que los establecimientos realicen análisis de la información y seguimiento para los estudiantes que requieren este tipo de apoyo, que se refleja en la asesoría, monitoreo y acompañamiento de cómo llevar estos procesos e información.

Aunque hay pocas menciones sobre esta evidencia de práctica, se aprecian algunas estrategias participativas desde los niveles intermedios en conjunto con los equipos directivos para **recoger ideas y prácticas que permitan ir retroalimentando y ajustando la planificación y el trabajo pedagógico y psicosocial de los establecimientos**. En algunos casos se ve que la participación es con los docentes, en otros con otros profesionales del establecimiento y, en otros, consideran a toda la comunidad educativa.

*Las reuniones que nosotros realizamos entre pares para la mejora continua, en todo momento ha estado el DAEM claro con la información, con el incentivar a participar y con el acompañar en la práctica para que en el fondo lleguemos a término y en buena medida, porque esto también lleva al incentivo como equipo directivo y al fomentar líderes, nosotros tenemos facilitadores que son colegas que nosotros motivamos y estamos generando liderazgo en ellos para las evaluaciones (Miembro de equipo directivo, Municipal)*

En cuanto a la **generación de redes por parte del nivel intermedio** en base a la información recopilada, para fomentar el intercambio de buenas prácticas e innovaciones en las estrategias pedagógicas, cuatro menciones señalan una crítica al nivel intermedio en este apoyo. Esto, porque consideran que podría ser una gran contribución para la mejora de aprendizajes, ya sea porque el mismo establecimiento podría ser un referente y un aporte al compartir lo que fue exitoso con sus pares, o porque conocen experiencias exitosas de establecimientos dentro de su territorio que consideran que podrían ser replicadas por ellos. Al respecto, **consideran que es deber del sostenedor generar estas redes de intercambio y participación, sobre todo cuando se relaciona con aprendizajes y mejora de resultados**.

*A nosotros nos gustaría poder compartir las formas de trabajo que tenemos con los demás Liceos de la comuna. Nosotros queremos que ojalá podamos compartir lo que nosotros hacemos, no con el afán de creernos más que el resto, sino de que podamos nivelar a nivel comunal la educación. Los logros que hemos tenido, y esa relación a lo mejor nos faltaría sentarnos con el sostenedor y poder planificar en ese aspecto (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Ellos son un colegio rural que están en una caleta, entonces ellos modificaron, o sea, en realidad tomaron el currículum, lo adecuaron a la realidad que ellos necesitarían, entonces ellos están muy bien catalogados incluso por la Agencia de la Calidad, están en nivel alto... Nosotros estamos medio bajo, pero ellos lo lograron hacer por un trabajo propio, es solamente un trabajo propio y ahí, se externalizó para los demás en algo su trabajo, pero no existe tampoco este querer de... no sé, de nuestro jefe de poder tomarlo y “mire, ellos hicieron esto para poder lograrlo” (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

En cuanto a la práctica sobre **estrategias de levantamiento de información respecto al uso y necesidades emergentes de infraestructura y soporte pedagógico**, es un ámbito que fue abordado de manera más global en las evidencias de práctica de la siguiente dimensión (Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI).

#### **Dimensión de práctica 6. Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI**

En el presente apartado se analizan los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el Desarrollo de los PEI que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 8:** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI del MGLEL (n=52)

<b>Evidencia de práctica</b>	<b>Reciben apoyo</b>	<b>Solicitan más o mejor apoyo</b>
Los líderes del sistema local conocen, se informan y comprenden las necesidades organizacionales y pedagógicas, la estructura de costos y la forma de mantención de las unidades educativas.	14	4
Aseguran la disponibilidad de recursos, generando las condiciones para que las unidades educativas, redes de mejoramiento y cualquier otra iniciativa de apoyo aprobada con los directivos de las unidades educativas funcionen normalmente.	12	25
Organizan el trabajo del nivel local de educación con el fin de asegurar que haya una mejor coordinación y apoyo para los establecimientos educacionales, de forma que estos cumplan los objetivos y planes de mejoramiento.	5	0
Orientan el uso de los recursos de manera consistente con los objetivos de la planificación estratégica y anual del servicio local y los establecimientos de su responsabilidad.	9	8
Promueven y organizan el uso integrado de la red de infraestructura y soporte del territorio, de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento, asegurando las condiciones para que funcionen normalmente.	11	9
Lideran de manera coordinada con los directivos de las unidades educativas la obtención de recursos regionales y nacionales, a través de la generación de proyectos, la postulación a fondos y el establecimiento de alianzas, en función de las necesidades educativas de los establecimientos.	10	5
Supervisan el uso de recursos y apoyan la rendición de cuentas que los establecimientos deben realizar ante las instituciones fiscalizadoras del ámbito laboral, la Superintendencia de Educación, la Contraloría General de la República y las instancias de revisión propias de la gestión local de educación.	15	1

Dentro de los ámbitos de apoyo más mencionados en los equipos directivos, se encuentran aquellos referidos a la Dimensión de Gestión de Recursos y Condiciones Organizacionales para el Desarrollo de los PEI, tanto desde lo que ocurre, como de lo que requiere mayor fortalecimiento.

Los actores entrevistados describen en catorce casos que su **sostenedor realiza acciones de apoyo en la gestión de compras**, donde se coordinan con los establecimientos para informarse de sus necesidades y gestionar la adquisición de manera eficiente.

*Entonces nosotros cuando necesitamos resolver situaciones de infraestructura, sabemos a quién tenemos que dirigirnos, y si tenemos alguna situación respecto a finanzas sobre presupuestos que hay en las distintas cuentas que tenemos como SEP, mantenimiento, caja chica, platas, sabemos a quién tenemos que dirigirnos (Miembro equipo directivo, Municipal).*

Respecto a este tipo de prácticas se visualiza en cuatro casos una **solicitud de apoyo en la orientación y uso de recursos en coherencia con las verdaderas necesidades de los establecimientos**, existiendo ciertos casos que declaran que estos no se invierten en acciones que ellos realmente necesitan o solicitan. Gran parte de los ejemplos en este aspecto hace alusión a adquisición, mantención o reparación de infraestructura y a temas de formación de los equipos.

*De repente el DEM te pide que le digas cuáles son las necesidades para el otro año y finalmente tú dices “qué bueno que sea en el área de capacitación”, pero no pasa. En realidad, falta mayor transparencia en decir que no hay capacitaciones o que no se brindan o se gestionan y es por tales motivos (Miembro equipo directivo, Municipal).*

Otro apoyo relevante manifestado desde diez casos de directivos de establecimientos es el **acompañamiento en la postulación a proyectos y fondos**, donde el nivel intermedio entrega información respecto a estos, respaldan sus propuestas y acompañan en los procesos de inscripción, para que puedan cumplir con sus objetivos.

*Nosotros postulamos a través del sostenedor, ellos nos entregan la información, nos entregan la documentación para el tema de los proyectos, las fechas, las etapas y nosotros postulamos, pero ellos son los que nos revisan, la aprueban, ven si falta alguna documentación (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

A su vez, quince casos identifican como **relevante el rol que cumple el nivel intermedio en la orientación y apoyo a los establecimientos en temas de rendición de cuentas** y exigencias de las distintas instituciones con las que se relacionan, de manera de mantener una gestión al día y ordenada en este aspecto.

*Aquí la municipalidad está encima, por ejemplo, tú compras con recursos y tienes que justificarlo, entonces hay un control permanente y eso es fabuloso, porque eso significa que nosotros podemos trabajar tranquilos porque estamos haciendo las cosas bien, entonces tenemos un municipio muy ordenado y escuelas muy ordenadas (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Dentro de los apoyos más relevantes que requieren del sostenedor, se mencionan en veinticinco casos aquellos relacionados a **garantizar la disponibilidad de recursos**, tanto pedagógicos como de infraestructura o mantención, para su normal funcionamiento, donde se distingue con especial énfasis una **demandas de menor burocracia y mayor efectividad y eficiencia** al momento de concretar la llegada oportuna de los recursos.

*Los tiempos de ellos son muy diferentes a los míos, a mí se me quiebra un vidrio y yo no puedo estar esperando dos o tres días para instalar el vidrio, porque yo necesito que el vidrio se instale de inmediato, ya sea por el frío o por el tipo de sala que tengo, pero en general los tiempos de ellos son muy lentos (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Finalmente, de manera emergente, se distingue la **necesidad de que el sostenedor entregue mayor autonomía para la gestión de recursos**, para que las unidades educativas puedan dirigirlos respecto a sus propias necesidades pedagógicas, desarrollo profesional e infraestructura, y también la posibilidad de mantener una “caja chica” que ellos puedan manejar para imprevistos, gastos menores y mantenimiento de sus unidades educativas.

*Creo que es súper importante también lo que pasa con los recursos, nosotros hasta el año anterior, la directora administraba lo que era la caja chica. Hoy en día, no sé si será por la pandemia o no, solo administra lo poco de la caja chica, todo lo emergente en gastos diarios que tienen que ver con gastos de mantención propiamente tal hoy en día no se pueden llevar a cabo (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

### **Dimensión de práctica 7. Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión**

El presente apartado analiza los discursos de las entrevistas a equipos directivos de establecimientos educacionales y categoriza las menciones que hacen referencia a alguna de las evidencias de prácticas de la dimensión Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión que expone el MGLEL. A continuación, se presenta una tabla con la frecuencia de estas menciones vinculadas a cada una de las evidencias de práctica.

**Tabla 9:** Menciones vinculadas a las evidencias de práctica de la dimensión Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión del MGLEL (n=52)

<b>Evidencia de práctica</b>	<b>Reciben apoyo</b>	<b>Solicitan más o mejor apoyo</b>
Los líderes del nivel local fomentan un sentido de equipo y colaboración, consolidando una cultura de trabajo en torno a objetivos comunes vinculados con los proyectos educativos del territorio, claridad de roles y responsabilidades.	3	6
Cuando corresponde, aseguran que se instalen los procesos organizacionales básicos para que comiencen a funcionar los servicios locales de educación (recursos humanos, administrativos y logísticos, entre otros).	2	4
Propician un clima de trabajo basado en la colaboración, confianza y respeto mutuo con las unidades educativas, las redes de mejoramiento, el SAC y las instituciones comunales, municipales, de salud, deportivas, culturales, entre otras.	1	4
Generan una relación permanente en instancias formales de coordinación y colaboración con los equipos directivos de los establecimientos escolares.	8	17
Fomentan el aprendizaje individual y colectivo (en el nivel intermedio y en los establecimientos educativos) a partir del monitoreo, análisis y autoevaluación de las propias prácticas, reconociendo los errores cometidos y aprendiendo de ellos.	0	2
Celebran y estimulan los logros alcanzados en los procesos de cambio y mejora de los establecimientos educacionales en el mismo nivel intermedio, por pequeños que sean.	3	4
Aseguran condiciones laborales adecuadas para los trabajadores, profesionales y administrativos, que se desempeñan directamente en el nivel intermedio.	0	1
Promueven la actualización y desarrollo de los profesionales y técnicos que trabajan en el nivel intermedio.	0	2
Generan una cultura de transparencia y probidad que da cuenta de sus actos, a través de políticas y acciones donde se pone a disposición la información estratégica y operativa frente a las instancias que corresponden.	4	8
Comunican la información a docentes, directivos y apoderados, organizándola en categorías y dimensiones accesibles y fáciles de comprender	16	14

Esta dimensión es una de las menos mencionadas desde el reconocimiento de los apoyos recibidos y demandados por parte de los equipos directivos de los establecimientos educacionales. Esto debido a que la mayoría de las evidencias de práctica hacen alusión a labores internas y organizacionales que el nivel intermedio debe desarrollar. Sin embargo, se distinguieron ciertas evidencias en las percepciones de los entrevistados respecto a esta cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión.

La evidencia de práctica respecto a que los líderes del nivel local fomentan un sentido de equipo y colaboración, consolidando una cultura de trabajo en torno a objetivos comunes vinculados con los proyectos educativos del territorio, claridad de roles y responsabilidades, se refiere directamente a cómo se conforman los equipos en el nivel intermedio y cómo sus líderes fomentan el trabajo en equipo, por lo que las respuestas desde los equipos directivos de establecimientos son observaciones que hacen desde su rol y la percepción que tienen de esta organización interna. En los tres casos que perciben aspectos positivos, es porque efectivamente ven una **buena organización desde el nivel intermedio con claridad de roles y sobre a quién dirigirse frente a cualquier requerimiento**. En los seis casos en que hay una percepción más negativa, es porque piensan que hay una **falta de articulación entre las diferentes áreas o falta aunar y consolidar objetivos comunes y de organización**. Lo que en ninguna respuesta queda explícito, es si se percibe una cultura de trabajo, desde el rol intermedio, de colaboración con objetivos comunes vinculados a los proyectos educativos del territorio.

*Yo creo que eso falta, la articulación en el Servicio Local, porque cada departamento, me da la sensación funciona como un poco separado, entonces desconocen todo lo que nos pide cada uno, cada uno pide que le cumplamos con tareas y de repente uno se agobia (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Con respecto al **aseguramiento para que se instalen los procesos organizacionales básicos del funcionamiento de los SLEP** (recursos humanos, administrativos y logísticos, entre otros), es una evidencia de práctica que está directamente relacionada con el proceso de instalación de los SLEP, y al igual que la evidencia de práctica anterior, también tiene que ver con un trabajo más interno del nivel intermedio, que directamente con el trabajo relacionado con los establecimientos, por lo que las respuestas que aparecen son percepciones u observaciones sobre cómo han visto el proceso de instalación en lo que compete al trabajo relacionado con ellos. También hay que considerar que hay casos de Servicios Locales que estuvieron en proceso de instalación durante el año de pandemia, lo que también fue un factor importante en la percepción de los equipos directivos a la hora de evaluar los procesos de instalación de estos. En cuanto a las respuestas, hay cuatro casos que consideran que **falta aún mejor organización de los SLEP** y que todavía no saben bien cómo están compuestas las diferentes áreas de trabajo y esperan para este año 2021 poder tener una relación más fluida con el nivel intermedio. Hay otros dos casos que consideran que, a pesar de todo, notaron un compromiso desde el SLEP por generar un buen proceso de instalación interno y buenas relaciones con los establecimientos de territorio.

*Bueno, desde un comienzo la relación y el traspaso fueron accidentados y entiendo que mucha información desde el antiguo DAEM no se le entregó al SLEP y que hubo situaciones amarradas, pero el SLEP se esmeró y actualmente el SLEP trata de mantener la mejor comunicación con los establecimientos. Yo creo que es un desafío muy grande y es una fase intermedia, el DAEM administraba un barco y el servicio local tomó un portaaviones gigante.*

*Ha sido el año completo telemático desde marzo y para ellos ha sido muy difícil y lo entiendo (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

*Yo creo que ya estamos en la etapa del romance con el SLEP, porque estamos contentas (...) cuando te hablamos del trabajo incipiente que tenemos con el SLEP, todos esos departamentos han estado y han estado preguntando “ya y cómo es esto acá, y cómo podemos resolver esto”, y yo me imagino que están tremendamente superados en el trabajo con todo lo que significa una implementación inicial, sin embargo han tenido un tiempo muy personal con cada una de nosotras, entonces eso a mí me parece importante, el acompañamiento (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

El propiciar un **clima de trabajo basado en la colaboración, confianza y respeto mutuo** con las unidades educativas, las redes de mejoramiento, el SAC y las instituciones comunales, municipales, de salud, deportivas, culturales, entre otras, es una práctica a la cual cuatro casos refirieron que **falta esa colaboración y vinculación** para que haya una mejor organización de la bajada de información y directrices desde las instituciones que orienten el quehacer de los establecimientos.

*Que hayan lineamientos claros, no hay un diálogo, por ejemplo, me acordé recién, no hay un diálogo entre las direcciones provinciales y los departamentos de educación en términos pedagógicos, no hay un diálogo, lo mismo que en las secretarías regionales de educación están enmarcadas en un sistema, en una forma que es como paralela a los sistemas DAEM, no hay como una unión, un sistema, no sé, un sistema que se vincule adecuadamente para el propósito final que es la educación (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Sobre la **generación de una relación permanente en instancias formales de coordinación y colaboración con los equipos directivos** de los establecimientos escolares, es una evidencia de práctica, que si bien coincide con otra evidencia reportada en la dimensión de visión estratégica compartida, en esta se incorporó la necesidad que manifestaron diecisiete casos de equipos directivos de que los **niveles intermedios generen instancias de colaboración y coordinación más allá del equipo directivo, es decir, con toda su comunidad educativa**. Señalan que es importante que los profesionales del nivel intermedio estén presentes en sus establecimientos, que se relacionen con los diferentes estamentos de su comunidad, que conozcan sus necesidades y participen de diferentes actividades tanto formales como informales. En este sentido, esta evidencia podría ser ampliada a este aspecto.

*A lo mejor falta por parte del sostenedor que tenga más vinculación dentro del establecimiento, o sea, exista más participación, a lo mejor que se involucre con los niños en una actividad, por último, que deje un pequeño tiempo de su gran tiempo, pero a lo mejor esté más cercano a los niños y a las familias, porque a veces uno escucha, así como de pasillo, pucha, el jefe no viene nunca y dentro de las funcionarias también (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto al **fomento del aprendizaje individual y colectivo** (en el nivel intermedio y en los establecimientos educativos) a partir del monitoreo, análisis y autoevaluación de las propias prácticas, reconociendo los errores cometidos y aprendiendo de ellos, es una **evidencia difícil de percibir desde los equipos directivos**, ya que se lleva a cabo de manera interna en el nivel intermedio.

El **reconocimiento y la celebración**, por parte de los niveles intermedios, de los logros alcanzados en los procesos de cambio y mejora de los establecimientos educacionales constituyen una

evidencia de práctica importante para tres casos de equipos directivos. Por otro lado, hay cuatro casos que piden mayor reconocimiento ante el logro de objetivos o mejoras de resultados, argumentando que el reconocimiento explícito incentiva a la mejora y ayuda a reconocer a los diferentes estamentos de la comunidad.

*Nosotros un año sacamos el mejor SIMCE comunal de ciencias y ni siquiera fue un “gracias” o “lo hicieron muy bien”, entonces también yo creo que a todas las escuelas... mira, aunque les vaya mal, aunque les vaya bien, yo creo que todas las escuelas necesitan que nuestro jefe nos diga algo (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Que reconozcan, es súper importante el reconocimiento. Nosotros, los equipos directivos, nunca estamos sujetos a los reconocimientos de nadie y nosotros siempre estamos reconociendo a nuestros docentes, vivimos avivándoles la cueca. Pero en el trabajo que nosotros realizamos no tenemos ese feedback de los docentes, pero tampoco lo tenemos del sostenedor, entonces si no existe ese reconocimiento en el trabajo que hacemos los equipos directivos... yo pienso que tiene un ¿impacto? en el compromiso (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

Sobre el **aseguramiento de las condiciones laborales adecuadas** para los trabajadores, profesionales y administrativos, también se hace referencia a una práctica más interna desde el nivel intermedio. Solo hay una mención de los equipos directivos que considera que las condiciones laborales de los miembros del equipo del sostenedor son óptimas, ya que el espacio físico no es adecuado para la cantidad de personas que trabajan en el lugar.

*Las limitaciones que tiene, económicas, recursos humanos, no tiene la cantidad suficiente de personas. Yo creo que somos demasiados para tan pocos funcionarios del DEM que están en nuestra área, y los recursos que ellos tienen son muy ínfimos. Además, nosotros lo reconocemos, ellos tienen un hacinamiento gigantesco, hacinamiento físico me refiero, cuando hacemos Zoom, nosotros cada uno está en su lugar, ellos están todos... como que uno está haciendo un Zoom con un encargado de SEP, y está pasando gente por atrás, lo están interrumpiendo, le preguntan, y yo digo cómo se puede concentrar si cuando tú haces clases estás solito frente a la pantalla (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

La **actualización y desarrollo de los profesionales y técnicos que trabajan en el nivel intermedio fue difícil de evidenciar** desde las respuestas de los equipos directivos de establecimientos, pero sí en dos menciones hacen referencia a que consideran importante el desarrollo de estos profesionales, que deben estar perfeccionándose y actualizándose constantemente en educación.

*Cumplir con ciertos estándares de capacitación, de perfeccionamiento y también de cualidades personales, cierto, porque ellos pasan a tener un liderazgo ya no de establecimiento, sino de una comuna (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

Respecto a las respuestas sobre generar una **cultura de transparencia y probidad del nivel intermedio, se precisa como altamente relevante por los equipos directivos**. Sobre todo, esto resalta entre los discursos de ocho casos que aún están bajo administración municipal, y quienes perciben que los funcionarios del nivel intermedio no dan cuenta de sus actos o sus gestiones y demandan mayor claridad acerca de por qué se toman algunas decisiones. Asociado a lo anterior, se identifican **expectativas relacionadas a una mayor transparencia de la gestión al ejecutarse el traspaso a SLEP**.

*Es como una cuestión de micropolítica educativa y las señales que está dando el SLEP sobre esto, por ejemplo, en el tema del traslado que acaba de decir (...), que acaba de mencionar. Antes los traslados eran anónimos, nosotros no nos enterábamos de nada, de repente llegaba alguien o de repente se iba alguien y no sabíamos por qué se iba y ahora con los procedimientos digamos que se están instalando a través de los procesos administrativos. La jefa de personal socializa un protocolo, en el que si el docente se quiere trasladar tiene que exponer los motivos y tiene que llevar una carta de patrocinio del director o la directora, y a mí me parece fantástico porque es una forma de visibilizarnos a nosotros (Miembro de equipo directivo, SLEP).*

La **comunicación e información a docentes, directivos y apoderados**, organizándola en categorías y dimensiones accesibles y fáciles de comprender, es la **evidencia de práctica que destaca en esta dimensión respecto de los apoyos identificados y demandados** por parte de los directivos de establecimientos educacionales. En dieciséis casos efectivamente consideran que el nivel intermedio comunica información, y ese es uno de sus roles principales, aunque no hay mención de cómo intenciona que la información llegue a docentes o familias. En catorce casos se hace mención de las instancias representativas como el Consejo Escolar o información que se entrega través de sus subdirecciones (área técnico-pedagógica, jurídica, etc.), directamente con el grupo de interés implicado, pero en general no se percibe una estrategia de comunicación clara y concreta desde el nivel intermedio. Al respecto, se menciona la claridad y eficiencia de la información.

*Porque realmente lo que hace el sostenedor es transferirte información y eso es lo que han ido haciendo, y nos van guiando de acuerdo a la línea que ellos tienen y todo, pero eso son esencialmente (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

*Por ejemplo, si llega un oficio de algo, nos hacen llegar el oficio, se hace una reunión, nos explica qué solicita, nos dan los plazos. Eso en responder, en darnos la información, es como al punto que llegamos, si tenemos dudas y el plazo que tenemos que responder, es como esa la dinámica (Miembro de equipo directivo, Municipal).*

A modo de síntesis, cabe acotar que las cincuenta y dos entrevistas realizadas a equipos directivos de establecimientos educacionales permitieron identificar las dimensiones de prácticas más reconocidas en términos de la percepción de apoyos del nivel intermedio, junto con aquellas que presentan mayores desafíos.

A su vez, las dimensiones menos identificadas, tanto como apoyos existentes o demandados, permiten constatar aquellos aspectos que, si bien son intencionados por el MGLEL, no son percibidos como relevantes, o bien, no están instalados, por lo que constituyen un desafío para la transición a este nuevo paradigma del liderazgo intermedio.

En los relatos de los equipos directivos, respecto de los apoyos recibidos por el nivel intermedio, las **menciones con mayor frecuencia fueron aquellas que referían a algún aspecto de las evidencias de práctica de la dimensión gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo del PEI**. La preponderancia de este aspecto hace relación a un rol histórico que ha tenido el sostenedor en la administración municipal de educación pública, que durante décadas tuvo como uno de sus principales focos la administración y gestión de recursos. En particular, se identificó una coherencia directa entre las necesidades de apoyo con los contenidos explícitos de la sección de evidencia de prácticas en términos de la identificación de necesidades y orientación en el uso de

recursos, aseguramiento de la disponibilidad de estos, generación y postulación a proyectos, y supervisión de la rendición de cuentas y orden en las finanzas.

En segundo lugar, destacan los apoyos relacionados a las evidencias de práctica de tres dimensiones: Construcción de una visión estratégica compartida y del proyecto educativo territorial, Desarrollo de una cultura de Inclusión participación y respecto por la diversidad y, por último, Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa. La primera, principalmente por la **identificación de instancias de trabajo conjunto y coordinado con los directivos de establecimientos educacionales**, mientras que la segunda, tiene estrecha relación con la **instalación de la convivencia escolar desde la institucionalidad pública durante los últimos años**, en particular, en los distintos organismos que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), visibilizado especialmente con la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar al interior de los establecimientos educacionales. En la dimensión de gestión de monitoreo se identifican apoyos relevantes, principalmente por la **rendición de información sobre la ejecución e indicadores relacionados con PME**, entre otros compromisos administrativos vinculados a las subvenciones escolares.

Con menor fuerza, se distinguen los apoyos relacionados con las evidencias de práctica de las dimensiones Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local, y Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo. El primero concretado principalmente por la **información otorgada sobre programas e iniciativas promovidas por el SAC**, mientras que el segundo por la labor vinculada a todo el ámbito de **conformación de los equipos directivos, docentes y otros profesionales de los establecimientos**.

Finalmente, y de manera muy puntual, se identificaron apoyos sobre la dimensión de Cultura de trabajo colaborativa de calidad y transparencia en la gestión, principalmente porque las evidencias de práctica de esta refieren especialmente a un **trabajo interno y organizacional del nivel intermedio**.

En la figura 1, a continuación, se presentan a modo gráfico los apoyos identificados según las distintas dimensiones que componen el MGLEL, siendo los más mencionados de mayor tamaño.



Figura 1. Apoyos identificados por los equipos directivos de establecimientos educacionales según las distintas dimensiones que componen el MGLEL.

Respecto a la demanda de mayor apoyo, la evidencia de las entrevistas a equipos directivos plantea una serie de desafíos.

La **dimensión más demandada en términos generales es Construcción de una visión estratégica compartida del proyecto territorial**. Los desafíos al respecto apuntan a poder instalar un proyecto educativo a nivel territorial, coconstruido y compartido entre las unidades educativas y que, al mismo tiempo, tenga pertinencia local. Todo esto, gestionado a través de un instrumento de planificación estratégica (PAL o PEL) que se encargue de socializar la misión y visión con foco en lo pedagógico, estableciendo un plan de trabajo con las redes locales, junto con la instalación de cuerpos colegiados territoriales como el Consejo Local y comité directivo (este último no es mencionado en el MGLEL) e instancias consultivas, como la conferencia de directores, para la vinculación de los establecimientos a nivel territorial. Este tipo de instrumentos y mecanismos son todavía escasamente identificados e instalados, por lo que, si bien en términos generales, esta dimensión cubre el desafío de construir participativamente la misión y visión estratégica del nivel educativo local, es necesario que sus evidencias de prácticas sean más concretas y orientadas a la acción, para enfrentar el primer desafío de implementar estos instrumentos de planificación y mecanismos de vinculación.

Por otro lado, **la evidencia de práctica que hace referencia a la incertidumbre ante cambios de gobernabilidad o situaciones de crisis podría separarse en dos ámbitos y especificarse mejor**, dado que son aspectos altamente demandados desde las comunidades educativas, con problemáticas muy distintas en cada uno.

En el mismo nivel se encuentran las **necesidades de apoyo de la dimensión sobre gestión de recursos**. Si bien esta dimensión es sobre la que más se distinguieron apoyos, a su vez, es la que más demanda mejoras. En términos de exhaustividad, se puede observar que **falta algún ámbito de acción o evidencia de práctica que refiera específicamente al resguardo de la autonomía de los establecimientos** en la destinación de los recursos y gestión de imprevistos. Respecto de la evidencia de práctica en el MGLEL que hace alusión a la promoción y organización del uso integrado de la red de infraestructura, no se identifica como un ámbito que exista o que sea relevante de recibir del nivel intermedio, por lo que sería necesario precisar mejor su relevancia con una bajada más concreta de la práctica e instalar ese ámbito de apoyo en las unidades educativas.

En un segundo nivel, se demandan apoyos en las dimensiones de Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos, Desarrollo profesional y distribución de capacidades pedagógicas y liderazgo, y Cultura de trabajo colaborativa. Respecto de la primera, **se requiere de mayor acompañamiento para lograr pertinencia territorial respecto a contextualizar el currículum a las necesidades locales**: acerca de la segunda, el aspecto más demandado es la **capacidad de atraer y captar profesionales con capacidades pedagógicas y de liderazgo** en el nivel intermedio, aprovechando las redes e instancias de concursabilidad establecidas.

La **dimensión de desarrollo de una cultura inclusiva** presentó pocas demandas vinculadas a las **evidencias de práctica**, aunque sí se registraron dos aspectos que no están abordados en el actual MGLEL: el **apoyo para la generación de estrategias y acciones para promover el respeto y la diversidad**, relacionadas con las necesidades culturales del territorio, abordando temas de afectividad, sexualidad y género; y el **apoyo relativo a la gestión de espacios físicos protectores, estimulantes y diversificados** que favorezcan una infraestructura inclusiva.

En la figura 2, a continuación, se presentan las demandas y necesidades según las distintas dimensiones que componen el MGLEL, siendo los más mencionados de mayor tamaño.



**Figura 2.** Demandas y necesidades de equipos directivos de establecimientos educacionales según las distintas dimensiones que componen el MGLEL.

A nivel general, **se considera que el MGLEL -su contenido, sus dimensiones de práctica y los recursos personales que propone- es completo** y que abarca todas las dimensiones importantes que debe liderar el nivel intermedio en relación con la Nueva Educación Pública y la relación con sus establecimientos nivel territorial.

#### 4.1.2 Análisis nivel intermedio, macro y experto

Dada la coherencia en las dimensiones de análisis de los niveles muestrales intermedio, macro y experto, se optó por generar un relato integrado de los hallazgos principales que surgen de las entrevistas con estos actores. Este relato se estructura en base a las subdimensiones que guían el proceso de levantamiento de información de este estudio, siendo el análisis del nivel intermedio el que se toma como un punto de referencia central sobre el cual los niveles macro y experto vienen a complementar, considerando a los primeros como foco principal del proceso de consulta.

### Dimensión Contenido

#### Subdimensión Coherencia interna

Desde el análisis de las entrevistas, se elaboran ciertas observaciones acerca de la coherencia interna del MGLEL -el nivel de sintonía y alineación entre sus distintos componentes- tanto entre sus secciones principales, como dentro de ellas.

Comenzando con la sección sobre los *objetivos y usos* que introduce el MGLEL, cabe destacar que una gran parte de los entrevistados reconoce explícitamente una **coherencia entre los objetivos y usos con los contenidos del Marco**. En este sentido, desde el discurso de los entrevistados del nivel intermedio se declara que la expectativa que esta introducción genera, efectivamente se relaciona con el desarrollo posterior de las dimensiones de práctica y recursos personales.

*Es coherente (con sus objetivos), es orientar la acción del equipo directivo de un nivel local en el ámbito de la gestión de liderazgo intermedio, así como su proceso de desarrollo, sí es de alguna manera coherente, una guía que describe ámbitos, sí, en el fondo eso es, eso es lo que persigue el Marco (Director Ejecutivo, SLEP).*

Adicionalmente, se observa que, para parte de los entrevistados, el **uso relacionado a promover un lenguaje común parece ser especialmente relevado y valorado**, siendo visto el MGLEL como uno de los aportes centrales al sistema educativo.

*El promover un lenguaje común, y eso yo creo que es una fortaleza de este Marco, que la idea es que vaya confluyendo, digamos, para que todas las unidades educativas que dependen en este caso de (nuestra institución) de alguna manera trabajemos. Esa es una riqueza, digamos, que pretende el Marco: que logremos trabajar de alguna manera con lineamientos que sean pertinentes para todas las unidades educativas, cada una con sus realidades, por supuesto (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

A pesar de lo anterior, sí se alza un punto crítico con respecto al apartado sobre usos de esta sección desde el discurso de algunos actores. Específicamente, se identifica una crítica con respecto al último uso sugerido por la sección -aquel que se relaciona con *orientar los procesos de reclutamiento, inducción, selección y evaluación de los equipos directivos del nivel local*- expresando estos actores que este **sexto uso sugerido no se desarrolla de forma suficientemente concreta** en los contenidos del MGLEL. En este sentido, desde estos actores se expresa una necesidad de proveer lineamientos más específicos para intencionar y clarificar de qué manera los contenidos del MGLEL se pueden utilizar para el proceso de gestión de los recursos humanos al interior de los equipos de liderazgo intermedio, a modo de cumplir con su propio uso sugerido.

En cuanto a la sección que describe los 12 *desafíos* de la Educación Pública durante su fase de cambio y transición, detallados en la página 54, se constata que, si bien existe gran acuerdo con respecto a la pertinencia de estos desafíos, una de las críticas más recurrentes de los distintos niveles muestrales refiere a la relación que tienen estos desafíos con aquellos descritos al interior de cada una de las dimensiones de práctica. A partir de los discursos del nivel intermedio y del nivel macro, se identifica que la **falta de correspondencia literal entre desafíos de la Educación Pública y los desafíos de cada dimensión de práctica** se puede leer de manera confusa, en cuanto no se entiende por qué se delimitan primero los 12 desafíos, para luego presentar otros más sintéticos dentro de las dimensiones, redactados de manera distinta. La sugerencia de estos actores es trabajar sobre la forma en que se relacionan estas dos secciones que refieren a desafíos.

*Lo que sí me costó fue vincularlos... Me costó vincular los desafíos con las dimensiones, pero no sé si es porque me obliga a volver hacia atrás un poco cada vez que voy avanzando. Por ejemplo, en la página 59, donde dice “dimensión desarrollo profesional y de distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo” hace una descripción del desafío y dice “el nivel local de educación debe constituirse como una instancia de desarrollo profesional pertinente para los directivos”. Mi impresión era que ese espacio donde dice desafío debe ser una réplica de lo que está en la página 53 y 54 donde están definidos los desafíos 1 al 12, pero no están, entonces ahí es donde me perdí un poco tratando de buscar cuál de ellos pudiera vincularse con eso (Encargado de Gestión de Personas, DAEM).*

*Tampoco hay un párrafo o texto o esquema que te muestre claramente cómo se relacionan unos (desafíos) con otros, o cómo, finalmente, se operacionalizó o se llegó a los desafíos por dimensiones de prácticas desde los anteriormente planteados. Uno como lector tiene que inferir demasiado y yo no sé si a los sostenedores eso les favorece. ¿Los desafíos qué son? Esos cuadros ¿cómo los uno? y las dimensiones tienen cada una un desafío. Entonces, ¿son los mismos? ¿Son otros? (Actor nivel macro).*

Con respecto a la relación entre las secciones centrales del MGLEL – sus *dimensiones de práctica* y sus *recursos personales* – cabe destacar que una gran mayoría de los 18 entrevistados del nivel intermedio considera las **dimensiones de práctica y los recursos personales como secciones complementarias**, entendiendo la importancia de contar con ambas partes dentro del Marco y valorando que cada una aborde un aspecto fundamental del liderazgo del nivel intermedio, en cuanto orienta cómo debe ser y qué debe hacer un equipo de liderazgo efectivo. Concordantemente, los expertos también valoran el hecho de que los dos grandes apartados sean los de dimensiones de prácticas y recursos personales. En cuanto a estos últimos, se consideran fundamentales en la posibilidad de llevar a cabo las prácticas que en cada una de las 7 dimensiones se presentan: los recursos personales están a la base de la ejecución de las prácticas.

*Esa separación que hace de lo que hay que hacer en los colegios, cómo mejorar y apuntar a las mejoras y, por otro lado, quiénes llevan a cargo este proceso y cuáles son sus características me gusta. Es necesario hacer la separación porque una cosa es, por ejemplo, indicar liderar, pero qué características tiene que tener ese líder, qué es lo que apunta, por ejemplo, el recurso de personal con esto de las definiciones de los principios, entonces ahí se*

*hace relevante entender quiénes llevan el proceso y cuál es el proceso que hay que llevar, si hay que prepararse, es relevante eso (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

*Yo creo que es útil hacer la distinción. Hay que hacer la distinción porque en estos tiempos claramente se está poniendo, se está relevando el hecho de que no es lo único importante que tú sepas, sino que tus talentos personales a conciliar, a dialogar, para generar confianzas, para escuchar, porque aquí no se trata de que yo voy a un lugar donde está el problema y digo lo que hay que hacer, así no funciona, ¿cierto?, tengo que tener la habilidad interpersonal como dice ahí, las habilidades sociales interpersonales, pero junto con eso tengo que tener el conocimiento y es bueno hacer la distinción de las cosas (Encargada de formación y monitoreo de procesos y resultados de aprendizaje, SLEP).*

Sin embargo, desde las entrevistas tanto del nivel intermedio como central, se pesquisa una crítica recurrente a la forma en la que los contenidos entre ambas partes se relacionan. Desde la voz de ocho líderes intermedios y cuatro del nivel macro, se declara una **necesidad de una articulación más clara y explícita entre las dimensiones de práctica y los recursos personales**, estableciendo vínculos concretos y prácticos entre sus contenidos, y la manera en que el trabajo con una de las secciones se relaciona al desarrollo de la otra.

*Respecto de los principios y los conocimientos y habilidades que forman parte de los recursos personales de los líderes, no sé si es un envoltorio o es un paraguas bajo el cual se introducen las dimensiones de práctica o solo están interrelacionadas unas con otras, y si fuera así, y no sé si estoy equivocado, y si fuera así, pudiera buscarse una gráfica distinta para que estén más correlacionadas, no que una esté abarcando la otra (Jefe, DAEM).*

*Los recursos personales me parecen bien, me parecen pertinentes, lo que me pasa y que tiene que ver con la estructura, y es que, ya, la persona puede leer esto y decir sí, hay cosas que yo te podría desarrollar o me falta leer de políticas educativas o no he pensado tanto en la justicia social, lo que fuere ¿y qué hace con eso? ¿Cómo los relaciona con las dimensiones de práctica? ¿Quiénes tienen que tener esto? (Actor nivel macro).*

Otra crítica importante recogida de las entrevistas del nivel intermedio, con respecto a la relación entre las dimensiones de práctica y los recursos personales, refiere a las diferencias en el nivel de desarrollo y detalle entre ambas secciones. Cinco entrevistados consideran que existe un **desbalance en la profundidad de los contenidos de las dimensiones de práctica y los recursos personales**, viendo la falta de detalle y diagramación de los recursos personales, en comparación con las dimensiones de práctica, como una debilidad del MGLEL. En este sentido, estos actores expresan una necesidad de un abordaje más profundo y práctico de los recursos personales, a modo de darle el mismo peso dentro del documento que a las dimensiones de práctica.

*Yo te diría que la primera parte (dimensiones de práctica) en la forma que está al respecto me genera mayor utilidad, la parte de las prácticas cómo se desglosa y cómo las explica y cómo está el detalle de cada una, y ahora cuando estaba viendo los principios que simplemente hace una pequeña descripción del principio o de las habilidades, de los conocimientos, pero no como el otro que hace como un doble clic más profundo de cada una de las dimensiones (Jefe de Planificación y Control de Gestión, SLEP).*

Por otra parte, desde el nivel macro y desde los expertos, se comenta una **falta de foco o priorización entre las distintas dimensiones**, percibiéndose que todas están en el mismo nivel sin distinguir importancia o niveles de desarrollo para las distintas etapas de instalación e implementación de un SLEP.

*Si bien el marco recoge bien los desafíos, las temáticas y los distintos ámbitos, la estructura a mí me parece que no tiene un foco, no permite visualizar este foco que son demasiadas dimensiones. De hecho, los diagramas y las ilustraciones que tiene hacen que no necesariamente pongas la atención en ninguna en particular (Actor nivel macro).*

Entrando específicamente a la sección sobre las *dimensiones de práctica* del MGLEL, hay dos puntos relevantes sobre la coherencia interna de este apartado que surgen principalmente del análisis de las entrevistas del nivel intermedio.

Por una parte, se reconoce que gran parte de los entrevistados muestra estar de **acuerdo con la estructura de las dimensiones de práctica**, viendo el desglose en *descripción, desafío y evidencias de práctica* como coherente con los objetivos y usos iniciales que plantea el MGLEL. Desde estos entrevistados se recoge una **especial valoración por el componente de evidencias de práctica** que se desarrolla en las distintas dimensiones.

*Me hace mucho sentido (esta estructura) sobre todo cuando haces las evidencias en las prácticas, o sea la evidencia de práctica y eso es lo que un poco te comentaba con el Marco para la buena dirección, con ese tipo de instrumentos que finalmente la gracia que tienen, más que ser un instrumento que declara muchas cosas, te dice en la acción cómo ocurre esto, porque finalmente tenemos muchos instrumentos que tienen una serie de declaraciones de buenas intenciones, pero en el cómo hago carne finalmente ese objetivo, ¿cierto?, en la escuela o cómo lo evidencio en la escuela o cómo lo evidencio como sostenedor, ¿cierto?, desde mi realidad es lo que hace la bajada real de lo que voy a realizar y eso es lo interesante de las evidencias en las prácticas (Directora ejecutiva, SLEP).*

Por otra parte, cabe destacar que algunos actores del nivel intermedio reconocieron algunas incoherencias conceptuales entre la introducción al MGLEL y a las dimensiones de práctica, con las evidencias de práctica de estas mismas, habiendo **conceptos empleados en la introducción que luego no se mencionan o abordan explícitamente en las evidencias de práctica**. Un ejemplo de esto, mencionado por un actor, ocurre con el **concepto de aprendizaje profundo** que se emplea como parte del desafío 8 del cuadro 8, pero que luego no se retoma en ninguna de las dimensiones de práctica. Otro ejemplo de esto, mencionado por dos actores, es el **concepto autonomía de gestión** de los equipos directivos de establecimientos educativos que se utiliza en las descripciones de las dimensiones de práctica referentes a la construcción de una visión estratégica compartida y la gestión de recursos, pero que luego no se desarrolla en las evidencias de práctica de las mismas dimensiones.

*Estoy viendo la página, como que me falta como desarrollo del aprendizaje profundo, es que es más que las altas expectativas, sino que cuando lo vimos con el aprendizaje profundo, no sé si lo veo en estas dimensiones como tan explícitamente... (Directora, Corporación Municipal).*

### Subdimensión Pertinencia al rol

El análisis de la pertinencia del MGLEL, entendida como la adecuación percibida de los contenidos del marco con el rol y realidad actual de los liderazgos intermedios en el sistema educativo con respecto a los roles y funciones que actualmente desempeñan los líderes intermedios del sistema educativo, se puede dividir en dos partes. Por una parte, se puede hablar de la pertinencia general del MGLEL como instrumento completo, contemplando los sentidos y enfoques que dan lugar a sus orientaciones y, por otra parte, nos referiremos a la pertinencia particular del contenido de cada una de sus distintas secciones. A continuación, se presentan ambos niveles de análisis.

Comenzando **desde una mirada generalizada del MGLEL**, se constata un acuerdo entre los entrevistados de los distintos niveles muestrales con respecto a la pertinencia que tienen estas orientaciones en relación con su labor como líderes intermedios del sistema educativo. Tanto los desafíos que fundan el MGLEL, las dimensiones de práctica, y los recursos personales sugeridos son vistos a grandes rasgos como **pertinentes al rol del líder intermedio**, sin esbozarse críticas profundas a su contenido. Esta observación es especialmente relevante en el caso de miembros de los actuales SLEP, quienes en doce casos reconocen en los contenidos del MGLEL un reflejo efectivo de sus desafíos actuales y funcionamiento como Servicio.

*Yo lo leí en verdad y tenían bastante coherencia con la realidad, de hecho yo en un rato pensé que era como un marco para la gestión que era específico para los Servicios Locales de Educación, porque como tenían bastante, bastante de lo que hemos podido ver nosotros y revisar, así que de hecho las dimensiones -me hicieron mucho sentido todas las dimensiones que muestran ahí- de las prácticas y cómo las engloban en cuanto a los conocimientos profesionales y las habilidades sociales interpersonales que se requieren para el Marco de la gestión y el liderazgo educativo (Jefe UATP, SLEP).*

*Yo diría que el marco en el primer tema refleja lo que ha ocurrido y, además, ahora lo refleja. Insisto que además de tener un marco teórico que se sustenta, pareciera haber recogido las experiencias de lo que fueron los primeros 4 servicios locales y, en ese sentido, entrega elementos orientadores para el trabajo y el desarrollo (...) me parece que el Marco toma elementos de lo que ha ocurrido con los servicios locales, da respuesta a algunas de las demandas y situaciones que se vivieron en los servicios locales o que nosotros a lo menos vivimos. Nosotros (como Servicio) también tuvimos la oportunidad de interactuar con ellos y vivimos situaciones parecidas del Marco con estos elementos y entrega también algunas orientaciones bastante más clarificadoras (Funcionario UATP, SLEP).*

A pesar de lo anterior, es importante rescatar la voz de tres actores de actuales Corporaciones o Departamentos municipales de educación quienes expresan una **falta de claridad con respecto a si los usuarios del MGLEL son solo los SLEP o si incluye también a los actuales equipos de servicios municipales**. La falta de claridad en el discurso del Marco por tanto podría llevar a la exclusión de ciertas realidades actuales del sistema educativo. Esta ausencia también es mencionada por algunos expertos, quienes detectan la baja mención que el MGLEL hace a los sostenedores privados. De alguna manera, el Marco se identifica con los SLEP, dejando fuera un gran número de sostenedores del país.

*Al inicio de la introducción del Marco no queda claro si es para todos o si es solo para los SLEP (...) no sabemos si estamos incluidos en este Marco (Jefe, DAEM).*

*Estoy imaginándome la salida pública de esto y creo que si no va bien enmarcada como más en grande lo que implica el liderazgo intermedio, que no sea solamente un desafío de la educación pública, es principalmente la educación pública, pero no solo ella, me parece que puede tener un problema ahí (Experto).*

En relación con lo anterior, gran parte de los actores del nivel macro señalan que el MGLEL se condice casi exclusivamente con el liderazgo que deben ejercer los SLEP y está **muy alejado de la realidad de los municipios**, por lo que pensarlo como una herramienta, aunque sea temporal, para este tipo de sostenedor sería poco pertinente y no generaría interés. Esta visión crítica de parte del nivel macro no se condice necesariamente con los discursos del nivel intermedio, quienes, si bien no se ven completamente representados en el documento, **sí le ven un valor y utilidad a su contenido para su propia práctica.**

*Se plantea que este marco ha sido pensado y diseñado para ser pertinente en las instancias de educación que existen, radicada en municipios, sean DAEM o Corporaciones, en los locales de educación y sostenedores que gestionan redes de escuelas. Luego, cuando uno entra a la lectura del marco hay especificaciones súper puntuales respecto de las obligaciones de los Servicios Locales, entonces hay una promesa que esto es para un público más variado y luego el contenido es específico para el Servicio Local (...) Además tiene referencias específicas, por ejemplo, el consejo local, o de frentón habla del servicio, está muy anclado en lo que plantea la ley respecto de lo que los Servicios Locales tienen que hacer (Actor nivel macro).*

*Es un documento valiosísimo que permite el desarrollo, no solamente de la tarea y el rol que yo tengo que cumplir, sino que también ayuda a quienes lo usan a su propio desarrollo personal y profesional, que fue un poco lo que me ocurrió a mí cuando yo lo leí, que le señalaba recién que lo leí más de una vez, porque creo que contribuyó a mí crecimiento profesional también, internalicé, recordé otras cosas. Yo ya estoy por irme, irme en un par de meses más, pero igual me gustó en ese sentido (Director, DAEM).*

También cabe destacar un comentario crítico generalizado en la percepción de actores del nivel central, como también en el nivel experto, en relación a que este documento, al haber sido redactado con anterioridad a la instalación de los SLEP, está **formulado en un nivel más teórico que práctico**. Si bien se valida la evidencia con la que fue escrito, la percepción es que el MGLEL actual carece de orientaciones de acción para el desarrollo o cumplimiento de lo que plantea, por lo que se sugiere darle una bajada más específica y referirse a las prácticas concretas, para lo cual las evidencias de práctica no son suficientes. Lo mismo sucede con los conceptos y organizaciones a los que hacen alusión, ya que el **documento no hace referencia a las actuales instituciones del sistema**. También se menciona, entre algunos de los entrevistados del nivel experto, que el **lenguaje que se utiliza en el MGLEL se asocia más a un contexto académico** que al contexto escolar. Estos comentarios no buscan invalidar el contenido del documento, sino relevar la importancia de este proceso de validación.

*Me parece un poquito un documento que denota más academia y se echa un poco de menos más práctica, más terreno (...) falta precisar y aterrizar un poco más cómo me paro de este rol de administrador y facilitador de aprendizaje y dar las condiciones...*

*Ahora ya podríamos estar hablando de Dirección de Educación Pública, podría decir Servicio Civil, con los que tienen más que ver con tema de reclutamiento, de selección, o los mismos Servicios Locales, porque por ahora queda como amplio (Actor nivel central).*

En concordancia con lo anterior, desde los expertos aparece de manera reiterada la **necesidad de revisar y priorizar las evidencias de práctica en relación con los distintos momentos o trayectorias que están viviendo (y que viven) los SLEP**. De esta manera, se sugiere a este nivel dar una temporalidad a las dimensiones de práctica, de modo que se ajusten a las exigencias normativas que deben vivir los SLEP en su proceso de instalación y funcionamiento. Así, los entrevistados sugieren que el documento orientador pudiera distinguir aquellas prácticas o dimensiones de práctica a priorizarse en un momento de preparación, de instalación y de implementación. En esta línea, aquellas prácticas que se mencionan como prioridad en un contexto de instalación tienen que ver, principalmente, con la normalización de procesos operativos (por ejemplo, sistematización de datos, pago de sueldos, asignación de recursos) y con la necesidad de instalar una visión y sentido común respecto de la educación en esta nueva conformación territorial que conllevan los SLEP. Otro elemento que se identifica como relevante de potenciar a partir de los primeros años, es el fortalecimiento técnico de los equipos que asumen los cargos en los Servicios Locales, es decir, la definición de una estrategia de formación para los equipos internos.

*Yo creo que uno de los desafíos más grandes que tiene la instalación del sistema es construir equipos. Equipos que estén articulados y que tengan claro el propósito del nuevo sistema, y esa construcción de equipo requiere mucho proceso de formación, de desarrollo de capacidades, y esos son elementos que también son condiciones del sistema (Experto)*

Con respecto a esto, cabe destacar que entre los expertos hay amplio consenso respecto de la necesidad de fortalecer el rol pedagógico de los líderes intermedios, lo que debe ser promovido a través del Marco.

Otro elemento que aparece mencionado en el discurso de los expertos, en cuanto a que está ausente en el Marco, tiene relación con las prácticas propias del Servicio como organización, las prácticas que permiten que el mismo sostenedor cuente con una buena gestión, con un equipo capacitado, con prácticas institucionalizadas y validadas. Desde la perspectiva de los expertos, al ser el foco del Marco el rol de apoyo a los establecimientos corre el **riesgo de obviar las prácticas propias del Servicio en cuanto a organización**.

*Y lo último que tiene que ver con su propia probidad y calidad como de servicio local, porque todo lo primero tiene que ver con lo que tiene que hacer con los otros y el último ámbito que yo creo que ese sí hay que trabajarlo más a propósito de la experiencia, de cómo se construyen buenos equipos y cómo hablas de probidad, pero no solamente de probidad como decía el otro día un director del servicio local. No solo probidad desde el punto de vista de las platas, sino que hay que hacer la pega y hay que hacerla bien (Experto).*

En la línea con lo anterior, otros tres actores del nivel intermedio se refirieron a los **contenidos del MGLEL como ideales, exigentes o ambiciosos**, lo cual desde su perspectiva no es algo negativo para

este tipo de orientaciones, en cuanto delimitan un estándar alto de desempeño, pero sí entienden que en la realidad del trabajo de los líderes intermedios el cumplir con todas estas dimensiones y recursos personales puede ser algo bastante difícil de alcanzar.

*Pero al final como es un documento que ve un ideal, es cómo vas a encontrar al superhombre (...) es súper exigente, pero está bueno. Yo creo que llegaron muy bien a estas cosas y a las competencias técnicas (Director ejecutivo, SLEP).*

*Es ambicioso en términos de qué es lo ideal y qué es lo que se espera que exista desde el mismo SAC, y lo teórico no se condice mucho con la realidad, y a eso voy, yo espero que los profesionales que formen este grupo de gestión local cumplan con el perfil que se requiere para llevar a la práctica estos objetivos (Encargado de inclusión, Corporación Municipal).*

Cabe destacar a este nivel de análisis general que ocho actores del nivel intermedio reconocieron explícitamente una **congruencia entre el MGLEL y las dimensiones y principios de sus actuales instrumentos de gestión (PEL/PAL y PADEM)**, lo que refuerza la noción de que los contenidos del Marco se encuentran efectivamente en sintonía con el trabajo actual que realizan los líderes intermedios del sistema educativo.

*Cultura de trabajo y colaboración -colaborativa- y de calidad y transparencia en la gestión, ya nosotros eso lo tenemos incorporado en nuestro PEL, como parte de nuestros principios y lo que es la colaboración, la transparencia para los procesos (...) sí, está muy alineado a lo que nosotros estamos considerando en nuestra gestión (Encargada UATP, SLEP).*

Por otra parte, se constata en el discurso de los entrevistados del nivel intermedio una **especial valoración por lo que se ha entendido como ciertos enfoques que sugiere el MGLEL** para el trabajo en el nivel intermedio, los cuales harían sentido con la misión institucional que persiguen los actuales y futuros SLEP. Estos enfoques se construyen inductivamente en el análisis a partir de las intersecciones en los discursos de los distintos actores.

En primer lugar, se reconoce una amplia valoración desde el discurso de diecisiete actores de lo que se ha entendido como un **enfoque sobre los aprendizajes o enfoque pedagógico** del MGLEL, el cual busca ubicar los procesos y resultados de aprendizajes de calidad al centro de la gestión de los líderes intermedios, siendo este el fin último de su trabajo, y responsabilizándolos así del trabajo que se hace en el aula. Este enfoque se entiende en contraposición a una mirada del sostenedor como un actor que solo se responsabiliza de la administración de recursos financieros y condiciones organizacionales para los establecimientos educativos.

*Entonces, el Marco indica qué vamos a hacer nosotros como servicio local para los aprendizajes, de qué manera podemos apoyar a la escuela para que logre mejoras, porque quizás la escuela no tiene toda la capacidad, aunque debiera tenerla, de poder sacar adelante a todos esos niños, pero nosotros como servicio local qué podemos hacer al respecto. También queremos hacer algo y tenemos también la misión de levantar, para hacernos cargo de eso y contribuir también como servicio, apoyar a la escuela en términos concretos (Director ejecutivo, SLEP).*

*Sí, todo esto que se está proponiendo es capaz de generar condiciones que permitan que pasen a mi gusto dos grandes objetivos que debiera tener el sistema educacional y, además, para mi gusto, son dos indicadores de éxito: uno, que los chiquillos vayan contentos y felices a clases, como yo les digo a los directores y les he estado repitiendo el cuento ya 60 veces, que tengan el problema en la tarde de echarlos a su casa y no se quieran ir. Hay colegios 'no, eso pasa aquí'; y lo segundo, es que todos quienes formemos parte de este sistema seamos capaces de generar las condiciones que permitan que los chiquillos entiendan su trayectoria curricular, que puedan materializar sus proyectos de vida, que no es solo prepararlos desde el punto de vista cognitivo respecto de ciertas habilidades, sino que yo creo que la suma de esas cosas es la que finalmente van a permitir si los chiquillos van a poder materializar sus proyectos de vida (Director ejecutivo, SLEP).*

Por otra parte, seis líderes intermedios valoran explícitamente lo que se ha reconocido como un **enfoque de trabajo en equipo**, el cual entiende que el desarrollo de las dimensiones de práctica y recursos personales que propone el MGLEL refleja la necesidad de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre las distintas áreas de los servicios de educación. En esta misma línea, cuatro actores de los actuales SLEP reconocen que **los contenidos del MGLEL se adaptan y refieren a los distintos roles presentes en los SLEP**, lo que impulsa la visión de un trabajo en equipo para la gestión del territorio.

*Entrevistador: ¿Crees que el Marco se puede adaptar a todos los roles que hay en el servicio?*

*Entrevistado: Absolutamente, estoy pensándolo de hecho porque nosotros tenemos, por ejemplo, en UATP 3 áreas: tenemos el área de monitoreo que perfectamente se adapta a todo esto, que es la que ve y revisa toda la información -nosotros le llamamos datos de eficiencia- y de alguna forma toman todo esto, digamos; después está toda el área de seguimiento y mejora continua, (...) y naturalmente ellos también ven todas estas dimensiones, porque se encuentran con todas estas cosas, con toda esta realidad, o con todas estas dimensiones en los establecimientos; y tenemos también un área de formación integral donde de alguna forma también recorren todo esto que está metido ahí (...) Lo conciben en un trabajo en equipo, porque las distintas dimensiones recogen todo eso... (Director ejecutivo, SLEP).*

En tercer lugar, existe una valoración de parte de ocho actores de la pertinencia de lo que se ha reconocido como un **enfoque territorial** sobre la cual se edifica el MGLEL, el cual intenciona una consideración de la diversidad sociocultural del territorio en el trabajo de los liderazgos intermedios, adaptando su gestión a las realidades locales en las cuales se insertan.

*Se habla mucho del territorio local dentro del documento y eso significa que se rescata el tema de la pertinencia de las características esenciales de cada uno de los lugares (Subdirector de Unidad de Planificación y Control de Gestión, SLEP).*

*Lo otro que rescato (del MGLEL) es el respeto por la diversidad local, ya que cada territorio no es igual al otro, entonces eso es sumamente importante porque yo creo que antiguamente cuando se creaban estos marcos, creo que no consideraban la pertinencia local y la diversidad de cada territorio (Jefe UATP, SLEP).*

Por último, se pesquiza desde el discurso compartido de seis actores una valoración particular por lo que se ha reconocido como un **enfoque sobre el desarrollo profesional continuo** a la base del MGLEL, el cual refiere a la invitación que hace el Marco a la reflexión continua de los equipos de liderazgo sobre sus contenidos, a modo de sostener mejoras a lo largo del tiempo. Uno de los actores reconoce en este enfoque una especial importancia, ya que se vería **alineado con la actual necesidad de profesionalización de los SLEP**.

*Es muy interesante lo que se plantea (en el MGLEL), por ejemplo, reflexión, autoevaluación y desarrollo profesional no es algo que esté muy presente en los sostenedores, para el sostenedor, del sostenedor para el sostenedor, no es algo que sea como muy común. Con esta perspectiva del sostenedor, entonces es distinto, esto es muy distinto, el pasar de un estadio a otro, entonces que exista reflexión, que exista la capacidad, inclusive la autoevaluación y la autoformación, el desarrollo profesional es importante y entendiendo aún más los cambios que probablemente vengan a los servicios locales posteriormente, o sea, nosotros todavía estamos a nivel de corporación ¿no es cierto?, pero eso va a ser muy importante... (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal de Desarrollo Social).*

*No hemos tomado hoy en día la conciencia de la importancia que tiene el desarrollo profesional continuo, hoy en día el profesionalizar el servicio es prioridad (Encargada UATP, SLEP).*

Ahora, en relación a la pertinencia específica de las secciones, con respecto a los *objetivos y usos* sugeridos para el Marco, surge un comentario relevante con respecto al uso referente a la gestión de recursos humanos al interior de los nuevos SLEP. Si bien doce actores del nivel intermedio mencionan que el Marco puede ser especialmente útil para el **diseño de perfiles de cargo** y como **guía para procesos de selección y eventual desvinculación** de los profesionales que componen los equipos de liderazgo intermedio y del nivel local, viendo una sintonía entre los contenidos del Marco y los compromisos tomados en los **convenios de desempeño**, gran parte de los actores del nivel central cuestionan la pertinencia de dicho uso a nivel intermedio. En específico, estos actores **cuestionan facultades reales que tiene este nivel para orientar los procesos de reclutamiento, inducción, selección y evaluación de los equipos directivos del nivel local**, que es uno de los usos sugeridos de este documento. Al respecto, se menciona que es una expectativa que no se puede cumplir a cabalidad debido a que los líderes de nivel local no cuentan con esta facultad, sino que es una labor que realiza el Servicio Civil. Al respecto, señalan que es más pertinente referirse a la capacidad del nivel intermedio de mantener las capacidades profesionales dentro del sistema y distribuirlos en el territorio de manera de aprovechar su máximo potencial, aspecto que sí está contenido en el MGLEL.

*Cuando se habla de que, por ejemplo, para el perfil de cargo de los concursos que se están nombrando, que sean dentro de las características que están incorporadas dentro de los recursos personales de los directivos o de la gente que lidera ciertos procesos dentro de los servicios, es importante que quede en los perfiles. Tener los perfiles de cargo a la hora de postular y a lo mejor tener en los convenios de desempeño algunos elementos que están asociados una parte al Marco para el liderazgo de los niveles intermedios, y no sé, dejar un capítulo del convenio de desempeño asociado a elementos que están acá y obtener un*

*sistema que permita ir monitoreando algunas prácticas relacionadas con esto, así como nosotros lo hacemos con los profesores en el aula... (Director Ejecutivo, SLEP).*

*Pensando quizá en las necesidades de hoy día y del momento que estamos, yo creo que la primera cuestión que tiene que ver con que los líderes intermedios sean capaces de identificar y aprovechar las oportunidades que se están presentando ahora (Actor nivel central)*

En el análisis de esta primera sección cabe también destacar que los **desafíos de la Educación Pública (p.54) son vistos como alineados en gran medida con la práctica de los líderes intermedios** entrevistados, a partir de la confluencia de 14 discursos del nivel intermedio al respecto.

*En general, a mí me parecieron bastante bien (estos desafíos) y está el foco en lo pedagógico, la capacidad de movilizar recursos y capacidad para transformar culturalmente y formar equipos multidisciplinarios y generar condiciones laborales adecuadas.... yo creo que en general están los elementos que para nosotros son bastante importantes (Director ejecutivo, SLEP).*

*(Los desafíos son) absolutamente pertinentes. De hecho, acá cuando fui mirando, hay algunas cuestiones que tal vez nosotros en nuestro plan estratégico local lo tenemos declarado, pero de otra manera, sin embargo, acá creo que es una manera súper clara y precisa y que es fácil para poder convocar al resto (Encargada UATP, SLEP).*

Sin embargo, cabe mencionar, como fue destacado por un actor del nivel intermedio, que **en el cuadro 7 del MGLEL se hace una omisión de los asistentes de la educación** en relación las creencias y enfoques de altas expectativas que los líderes intermedios deben fomentar en las comunidades educativas, lo cual se puede interpretar como una exclusión de este estamento.

*Creo que se dejaba de lado a los asistentes de la educación... cuando tenemos servicios con 3500 funcionarios y de los cuales cerca de 1500 son asistentes de la educación o un poco más, casi el 40% de los funcionarios son asistentes de la educación y acá no los nombraban y hablábamos de los profesores.... creo que era en la tabla 7 (...) tanto los líderes como los profesores y los asistentes de la educación y los estudiantes, padres y apoderados necesitan conocer y yo creo que son actores súper importantes que estén, porque en el fondo los estás excluyendo... (Director Ejecutivo, SLEP).*

Con respecto a las *dimensiones de práctica* del MGLEL, a modo general cabe destacar que, en una gran mayoría de 20 actores del nivel intermedio, como también del nivel experto y central, se hace un reconocimiento explícito de la **pertinencia de las siete dimensiones sugeridas con respecto a su experiencia como líderes intermedios**. En este sentido, y desde la visión y experiencia de estos actores, las 7 dimensiones abordarían todos los aspectos más relevantes de la gestión intermedia de sistemas educativos.

*Totalmente pertinente, yo creo que está el gran grueso muy bien recogido y muy bien sistematizado (...) creo que las 7 (dimensiones de práctica) logran conjugar la mayoría de los objetivos y procesos que pasan en el establecimiento, así que creo que bajo esa lógica no tengo mayores diferencias (Subdirector, SLEP).*

Pese a esta evaluación positiva de la exhaustividad, se releva desde los expertos la **necesidad de profundizar y dar mayor centralidad a la dimensión asociada con el apoyo pedagógico**, identificada en el marco como *Liderazgo y gestión de las políticas y proceso educativos a nivel local*, considerándola el corazón de la Nueva Educación Pública, en cuanto al cambio de un rol con foco en lo administrativo a un foco comprensivo de la gestión escolar, con lo pedagógico en el centro.

En línea con la observación anterior, es importante destacar que ocho actores del nivel intermedio refieren a la **necesidad de dar un foco más específico a ciertas modalidades educativas particulares y la gestión de sus proyectos educativos** en las dimensiones de práctica del MGLEL. En particular, se mencionan los desafíos particulares de la **educación técnico profesional**, que requiere un trabajo particular de gestión de redes con organizaciones privadas; la **educación parvularia**, que refiere a lineamientos pedagógicos específicos; y de la **educación para necesidades educativas especiales** y la **educación de adultos**, que requieren adaptaciones curriculares particulares que los profesionales no siempre están capacitados para hacer, según los entrevistados. Si bien hay un reconocimiento de que aquellas modalidades son mencionadas en los desafíos fundacionales del MGLEL y en términos generales a lo largo del instrumento, se detecta una posible necesidad de incluirlos más concretamente en las dimensiones de práctica, a nivel de evidencia.

*Conversamos mucho respecto de la gobernanza de los liceos técnicos profesionales, que es algo que se ha estado conversando de cómo el sostenedor o los sostenedores van a planificar efectivamente desde el nivel intermedio comunal que es el que plantea el foco a cada uno de los liceos TP, cuáles son sus funciones, si se les va a dar alguna característica, si es polivalente o no o técnico, etcétera. Es una discusión enriquecedora interesante y que tiene que ver con esto, o sea, con cómo yo no solo administro el colegio, sino que lo proyecto (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

*No hay políticas claras respecto en cuanto al contexto de una escuela especial y uno deduce y la lógica dice que.... pero no hay ninguna orientación clara al respecto y los insumos. Tú ves un montón de documentos que dicen que la subvención escolar preferencial, que es amplio y que se modificó, etcétera, con la idea de poder adquirir todos los insumos de sanitización y de cuidado personal, pero nosotros no tenemos, (para educación de) adultos tampoco, entonces siempre tú tienes que estar acomodando al tema (Encargada de inclusión, Corporación Municipal).*

*Entonces hoy día confluyen en que tenemos que tener expertos en educación parvularia, porque tenemos nosotros niveles desde la cuna, de 84 días, guaguas, hasta los TP, entonces tenemos que tener educadoras de párvulos, especialistas, educadora diferencial, psicólogos, porque tenemos proyectos PIE, porque tenemos escuelas especiales, laborales, TP. Entonces tenemos toda esta interdisciplinariedad en los equipos que lideran los servicios locales que hay que guiar (Encargada UATP, SLEP).*

El discurso de un entrevistado del nivel central también concuerda con la necesidad de proveer un **foco específico a la gestión de la educación inicial**, que estaría ausente en el actual MGLEL.

*Me falta, y que se me hizo súper patente, la referencia a las educadoras y técnicos de párvulos. Los Servicios Locales tienen que hacerse cargo de la educación parvularia, no solo escolarizada, sino que también de los jardines infantiles. Entonces, en el discurso decir*

*‘docentes y asistentes de la educación’. Por mucho que yo ponga una definición al principio que diga ‘los docentes incluyen a las educadoras y los asistentes a las técnicas’, o lo que fuere, que esa referencia no sea explícita tiene implicancias en la gestión del Servicio (Actor nivel central).*

Con respecto a los *recursos personales* que propone el MGLEL, nuevamente se aprecia una alta concordancia entre los entrevistados en relación con su percepción sobre estos, habiendo 19 líderes intermedios que explicitan que, **tanto los principios como las habilidades y conocimientos sugeridos por el Marco, serían pertinentes para el trabajo de los líderes intermedios** del sistema educativo. En particular, cinco actores destacan la presencia del principio de **Probidad** y otros seis la inclusión de la habilidad de **Pensamiento Sistémico**, siendo estos recursos especialmente relevantes para los nuevos lineamientos de la educación pública y la misión de los SLEP.

*Me gustaron mucho los conocimientos y los principios, y creo que estos son súper movilizadores. De verdad que acá es clarito, y un líder tiene que tener estos recursos primero (Encargada UATP, SLEP).*

*Hay uno que dice la probidad, principio de probidad se cumple cuando la conducta cotidiana del equipo local de educación refleja un desempeño honesto, responsable, veraz... esto de hacer las cosas no por hacerlas, sino que tengan un propósito. Entonces ese propósito de acompañar, de ir reflexionando tiene que ver con que lo que yo solicito o lo que se solicita tenga que ver con que las cosas de alguna manera sean hechas para la mejora... (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal)*

*Destaco el pensamiento sistémico, más que nada porque entiendo que trabajar colaborativamente está presente en el sistema educativo o por lo menos desde el Ministerio hace un tiempo lo tratan de instalar. De hecho, cada establecimiento tiene esa misión y, en la medida que sean profesores los que están en la administración, también entienden el trabajo, el negociar y responder a la contingencia es parte de, y lo que creo que invita mucho es el pensamiento sistémico. Es decir, yo no puedo ver un pensamiento solamente, está esta mirada más amplia y que justamente el marco busca dar un lineamiento a ese nivel, a un nivel más macro (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

A pesar del acuerdo generalizado mencionado anteriormente, cabe destacar la crítica que hacen dos actores del nivel intermedio, quienes creen que **no queda claro en el MGLEL si los recursos personales deben ser desarrollados a nivel individual o como equipo**, sugiriendo que haría más sentido y sería más plausible si se viera desde una perspectiva grupal.

*Sí, me llama la atención que salga recursos personales y yo no sé si ahí hay una distinción de que cada persona tiene que tener todos estos conocimientos, todas esas habilidades y principios, o son más bien habilidades, conocimientos y principios del equipo. Me hace un poco de ruido (...) que de alguna manera responde a cómo conformo el equipo. Una persona que tenga obviamente conocimiento holístico, que esté fuerte, o sea esté especializada en el área de política educativa y que, a través del trabajo colaborativo, se junte más bien con el que se ha especializado en el área técnico pedagógica o de enseñanza, ¿no es cierto? Y otro que tenga fortaleza personal en el área de liderazgo, y en ese sentido, claro, calza súper*

*bien en un equipo que a través de los principios y las habilidades que se mencionan pueden ser súper potentes (Director ejecutivo, SLEP).*

Por último, cabe destacar que se levanta, entre ciertos actores de la muestra, una **discordancia con respecto a la inclusión de la Justicia Social como principio**. Si bien cuatro actores del nivel intermedio hacen mención especial de la Justicia Social como principio rector clave para la labor de los líderes intermedios del sistema educativo, otros dos actores de este mismo nivel presentan una postura crítica frente al principio, explicando que su inclusión posiblemente sobrecarga las labores del sistema educativo, haciéndolo responsable por inequidades que refieren al sistema social mayor.

*Entonces ahora justicia social, siento que ahí le están cargando un poco la mano al sistema escolar, porque lamentablemente al sistema escolar se le cuelgan muchas cosas que van más allá de sus posibilidades. Hoy día, con la ley SEP uno puede financiar un montón de otras cosas que antes no estaban, no era posible hacer. No sé, un cabro que estaba deprimido y la familia nunca tuvo una oportunidad de llevarlo a un buen médico y claramente uno lo puede hacer por la ley SEP, pero ¿le corresponde eso al sistema educativo? O casos reales, mamá drogadicta perdida por el mundo, papá traficante en la cárcel, el chiquillo está solo, lo matricula una vecina, porque si no lo hace así ella tiene que hacerse cargo de la alimentación de este cabro durante toda la semana... (Director Ejecutivo, SLEP).*

### **Subdimensión Factibilidad práctica**

La subdimensión de factibilidad práctica indaga en la utilidad práctica y las expectativas de uso del MGLEL en el quehacer diario de los equipos de liderazgo intermedio, como posible apoyo a sus labores y funciones. En esta línea, es altamente relevante acotar el alcance de un documento como el Marco, en cuanto puede generar expectativas de uso diferentes a su intención de ser un primer encuadre orientador. De esta manera, en esta sección se desarrollarán las expectativas de uso que tienen los entrevistados del MGLEL, como también los componentes de este que proyectan serán más desafiantes de desarrollar en la práctica.

Comenzando desde una mirada general, en relación a las expectativas de uso, se constata que existe, entre una mayoría de diecisiete actores del nivel intermedio, un acuerdo en entender el MGLEL como un recurso útil, en cuanto provee un **marco ordenador de la práctica**. En este sentido, el MGLEL es visto como una hoja de ruta que permite ordenar la gestión de los equipos de liderazgo intermedio y priorizar las acciones de acuerdo con el desarrollo de las distintas dimensiones de práctica y recursos personales sugeridos.

*Mira, yo ahora estoy pensando, estamos diseñando un modelo como técnico para el servicio y he estado todo el rato tratando de ver cómo voy a aplicar esto, esto me ordena, ordena la gestión. Como te decía al inicio, me da ruta, me da pauta, me da claridad hacia dónde voy y me va a permitir priorizar (Jefe UATP, SLEP).*

Siguiendo esta lógica, se levantan de las entrevistas una serie de expectativas de uso del MGLEL, lo que arroja luces sobre el vínculo y aterrizaje que puede tener el instrumento sobre la práctica actual de los líderes intermedios del sistema educativo.

En primer lugar, cabe destacar que una gran parte de los entrevistados del nivel intermedio refiere a la posibilidad de utilizar el MGLEL concretamente para **guiar el diseño de los instrumentos de gestión anuales y a largo plazo**. En específico, desde el discurso de diecinueve entrevistados, se considera que el MGLEL y sus evidencias de práctica pueden servir para **levantar indicadores de logro, metas, objetivos y acciones** para la construcción del Plan Estratégico Local (PEL) y sus planes anuales de seguimiento, en el caso de los SLEP, y de los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), en el caso de las corporaciones y departamentos de educación municipal. En este contexto, varios de los actores sugieren la **priorización de las dimensiones** a trabajar dependiendo de las necesidades particulares de cada contexto.

*No sería nada de malo que todos los subdirectores, encabezados por nuestro Director Ejecutivo, tomáramos esta herramienta, como lo hicimos para el plan anual o con la NEP, y la desmenuzáramos por completo y generáramos, a partir de eso, procesos sistemáticos de avances con puntos de control que nos permitan obviamente llegar a esta práctica (...) a nivel de indicadores, y a nivel de acciones y de línea estratégica, y nos va a permitir avanzar, y en el fondo acá esto abunda y mejora el proceso (...) y de hecho nos podría servir hasta para metas que teníamos pensadas en mayor tiempo de desarrollo que las podemos anticipar... (Subdirector de Unidad de Planificación y Control de Gestión, SLEP).*

*Mira, nosotros tenemos el PADEM, que es un proyecto educativo comunal. Yo creo que es en ese documento donde nosotros tenemos que hacer los ajustes y hacerlo más robusto ocupando estos elementos. Algunas están, están de antes por un tema de sentido común o por la visión que se busca acá como los proyectos educativos de los distintos establecimientos (...) hemos construido un documento que tiene el plan del área de educación, el cual también decanta en el PADEM y ahí está la carta de navegación y ahí está donde uno va colocando los desafíos, el tema es que eso es a corto plazo, yo me refiero también un plan comunal de educación que abarque no solamente el año calendario, sino que un proyecto que sea a largo plazo, que sea sostenible y el cual permita incorporar estas cosas y también el logro de las metas que se desarrollan en función de estos elementos (Jefe, DAEM).*

Esta intención de los actores del nivel intermedio concuerda con las recomendaciones de los actores del nivel central, quienes expresan la **importancia en la articulación del MGLEL con los instrumentos de gestión a nivel local y territorial**, a saber, el PEL o PADEM de cada territorio, para que a su vez se puedan articular con los PEI y PME de cada establecimiento.

*Intencionaría que el Marco se ocupara para la construcción de su plan estratégico que tenga la comuna entendiendo que hay distintas figuras dependiendo si es un Servicio Local. A los municipales se le pide el PADEM, ya es un instrumento estratégico importante, el cómo se están construyendo los PEI por cada escuela, con libertades, autonomía o no (Actor nivel central).*

*Tiene que estar homologado, con los documentos de gestión de cada establecimiento, es decir PEI, PME y con el convenio de desempeño de los directores elegidos por ADP (Actor Nivel Central).*

Complementando lo anterior, es importante notar una relevante crítica que surge desde el discurso de cinco entrevistados del nivel intermedio, quienes consideran que **algunas de las evidencias de práctica son poco concretas o medibles**, lo que dificultaría esta articulación más práctica con los instrumentos de gestión. Ejemplos de esta crítica están contenidos en la primera dimensión de práctica del Marco -*Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial*- en la cual algunos actores critican la sugerencia de prácticas como *evitar la incertidumbre en las comunidades educativas* (evidencia de práctica 4), pero no se especifica concretamente cómo lograr eso, como sería, por ejemplo, con la construcción de protocolos y normas claras, como sugiere una entrevistada.

*Lo otro, quizás es la evidencia de las prácticas, que tengo la impresión que, a lo mejor, hay mucha utilización de verbos rectores, pero que tiene en algunas partes poco de concreto (Encargado de gestión de personas, DAEM).*

*Mira lo leí el otro día bien rápido y me daba la sensación de que algunos de los párrafos que iba revisando resultaban como un poco ambiguos ¿en qué sentido? En que (...) a los equipos en general les sirve mucho algo más concreto, no tanta teoría, sino que cosas más concretas. Me acuerdo perfectamente de que cuando leí una parte del documento que hablaba sobre evidencias (...) ahí precisamente decía ‘¿a qué se refiere?’, ‘¿qué cosa concreta es la que quiere?’, porque lo deja muy ambiguo (...) Mira, la evidencia práctica dice asegurar la gobernabilidad y evitar las incertidumbres en las comunidades educativas, ya, claro, eso es lo que hay que hacer, pero cómo, por ejemplo, aseguras la gobernabilidad y evita la incertidumbre, a mi juicio generando confianza, esperando confianza mediante normas claras, roles y emociones específicos, definición por ejemplo en el tema de los salarios, por ejemplo, en los niveles de desempeño cómo clasificas a la gente y si dice claramente usted va a tener una mejor gobernabilidad, va a reducir la incertidumbre en sus comunidades si genera confianza a través de, normas, roles, niveles de desempeño... (Encargada de formación y monitoreo de procesos y resultados educativos, SLEP).*

En línea con esta práctica, otra expectativa recurrente entre los entrevistados refiere a la posibilidad de utilizar el MGLEL para **guiar procesos de autoevaluación y desarrollo profesional continuo** al interior de los equipos de liderazgo. En este sentido, quince actores del nivel intermedio mencionan la posibilidad de emplear los contenidos del Marco para generar instancias prácticas de **reflexión de equipo** y diseñar **planes específicos de desarrollo profesional**.

*Creo que este documento sería muy pertinente para los directores ejecutivos de los servicios locales, las prácticas y los recursos personales con los que tenemos que invertir, y nosotros estar permanentemente revisándonos para poder generar este compromiso institucional con los equipos que lideramos y movilizar que esto trascienda de alguna u otra manera a los equipos directivos (Jefe UATP, SLEP).*

*Tenemos que difundirlo, tenemos que bajarlo, hacer talleres de trabajo con cada uno de los miembros del equipo para sensibilizarlo y hacerles ver, de alguna manera, cómo lo llevamos a la práctica y cómo lo vamos a intencionar. Sí, va a ser un trabajo desafiante, potente sin duda (Director ejecutivo, SLEP).*

Sin embargo, siete actores del nivel intermedio también señalan que, si bien el contenido del MGLEL es útil como guía para la mejora continua, **se podría fomentar un uso más práctico incorporando un componente de autoevaluación**, en forma de rúbrica o *check-list*, que sea coherente con las evidencias de práctica y recursos personales sugeridos. De este modo se facilitaría la utilización del MGLEL para el reconocimiento de fortalezas y oportunidades de mejora dentro de los equipos de liderazgo, como también para la priorización en el proceso de gestión.

*Yo incorporaría una rúbrica, ojalá súper detalladito, que indique cuál es el nivel de desarrollo que se espera para cada una de las dimensiones, y qué es lo esperable que se priorice (Director ejecutivo, SLEP).*

En este análisis cabe destacar la voz crítica de tres actores del nivel intermedio que consideran que **las dimensiones de práctica como sección resultarán ser más útiles que los recursos personales en la práctica**, dado que contienen información más concreta para guiar las prácticas de los líderes intermedios, y no solo definiciones. Esta apreciación es respaldada por los expertos, quienes, si bien valoran el esfuerzo que significan las evidencias de práctica, en cuanto a avanzar hacia orientaciones que no fueran puramente teóricas, levantan **cuestionamientos respecto de la abstracción de los recursos**, especialmente de los principios, los que son considerados muy poco concretos y, por tanto, difícil de abordar para un SLEP en cuanto a la formación de los equipos.

*Te diría que la primera parte, en la forma que está al respecto, me genera mayor utilidad: la parte de las prácticas, cómo se desglosa y cómo las explica, y cómo está el detalle de cada una. Y, ahora, cuando estaba viendo los principios, que simplemente hace una pequeña descripción del principio o de las habilidades, de los conocimientos, pero no el otro que hace como un doble clic más profundo de cada una de las dimensiones.*

*E: Y eso para ti lo hace más útil.*

*R: Exacto, porque en el otro aparte te lo describe, pero en el otro te ponen en evidencia sus prácticas de lo que aplica para cada dimensión, y el entendimiento es más fácil y se puede adaptar mucho más a la realidad de uno en cómo incorporarlo (Encargado de Planificación y Gestión, SLEP).*

En concordancia con lo anterior, los actores del nivel central perciben que, si bien los recursos personales son adecuados, al interpretarlos como las cualidades que debe tener el equipo en su conjunto, en la práctica **no se entiende bien cómo poder utilizar estos recursos y darles una bajada concreta que sea útil** y que permita, en última instancia, generar un trabajo colaborativo a partir de estas definiciones.

*Los recursos están pensados no para un personaje sino para un equipo. Esto está pensado para un líder que tiene esta capacidad y, en el fondo, generar un trabajo que es colaborativo (Actor nivel central).*

*Esto es muy general para mi gusto, pero yo, cuando miro el equipo UTP, me imagino que no necesitan las mismas competencias que el equipo de... tiene que ser mirado como es la realidad o en una organización tienes distintos perfiles y distintas necesidades y creo que esto es muy macro y tan macro que además dificulta la implementación (Actor nivel central).*

En cuanto a las dimensiones de práctica y recursos personales más desafiantes para los líderes intermedios, los entrevistados relevan aquellas **dimensiones de práctica y recursos personales que representan el mayor desafío para su desarrollo en la actualidad**, dando a conocer posibles barreras al desarrollo de las orientaciones sugeridas por el MGLEL.

Para doce actores del nivel intermedio, la **Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial** demuestra ser una de las dimensiones más desafiantes, refiriendo, en varios de los casos, a **desafíos propios de la instalación de los SLEP y la gestión de los nuevos territorios**. Dentro de estos desafíos los actores destacan las **tensiones políticas** dentro de los territorios con respecto a las relaciones con las comunidades educativas y los gremios de profesores, la **desconfianza** que aún existe en las comunidades educativas por el rol del sostenedor, la **escasa participación y diálogo** de los representantes de las comunidades educativas y la **extensión del territorio y diversidad de sus comunidades educativas**, elementos que dificultan la labor integradora que buscan los nuevos Servicios.

*Yo te diría que la primera que está: construcción de una visión estratégica compartida y un proyecto educativo territorial.*

*E: ¿Eso es lo que ustedes actualmente encuentran más desafiante?*

*R: Lo que pasa es que, hoy día, como nosotros ya tenemos tres años en curso, ya hemos pasado por varias de estas cosas y hoy día, independiente que ya hemos hecho un levantamiento del territorio y una visión en común, y cuesta que se sigan viendo ellos como territorio y se siguen viendo como muy municipal, entonces son como locales y no como territorio, entonces ese te diría que es uno de los desafíos cuando hablamos de un proyecto educativo territorial, en lograr que se entienda respecto a los establecimientos de que no son tres realidades distintas, sino que es un territorio en común, con ciertas características y con cierto énfasis en la comuna, pero un solo gran proyecto, y te diría que eso ha sido uno de los desafíos que más ha costado de implementar (Encargado de Planificación y Gestión, SLEP).*

*La mayoría de los conflictos de las unidades educativas surge a raíz de la no participación o de la escasa participación, o realmente los consejos escolares que están, digamos, declarados y exigidos no funcionan de esa manera, entonces relevar la importancia de la participación y la comunicación (Directora Ejecutiva, SLEP).*

*Crear una visión, así como estratégica compartida, es como bastante complejo y lo veo netamente por los territorios, que los territorios son muy distintos de las 5 comunas, o sea, y aparte lo que ocurre acá también, es que uno también tiene que conocer el mapa geopolítico. Los gremios se politizaron mucho y dejaron de seguir el objetivo, ya, porque muchas veces los profes qué hacían: no se manifestaban netamente por conseguir cosas para las mejoras en la calidad de la educación, pero hoy en día creo que hay un gremialismo extremo que finalmente hoy en día está, no está velando por mejorar la calidad de la educación (Encargada UATP, SLEP).*

Otra de las dimensiones de práctica que demuestra ser especialmente desafiante para los líderes entrevistados es aquella que trata de la **Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa**, con sus recursos personales asociados. Once actores de la muestra expresan

encontrar esta dimensión especialmente desafiante, mencionando razones como la **falta de conocimiento técnico sobre análisis y monitoreo de datos** por parte de los profesionales encargados y **falta de conocimiento sobre evaluación de aprendizajes**, así como también **falta de infraestructura apropiada para hacer los seguimientos** (ej. Software especializado), **falta de personal para la recolección y análisis de datos**, y **falta de una cultura orientada a los datos** en los establecimientos educacionales.

*Que haya una cultura común respecto al tema no más. Eso, conceptualmente, manejarse desde el punto de vista tecnológico. Absolutamente hay que hacer ahí un esfuerzo con un sistema robusto, computacional, que tengamos sistemas en línea, no sé, yo estoy explorando la necesidad de tener libros de clases digitales, porque eso permitiría tener información en línea.*

*E: Perfecto.*

*D1: Y sería relativamente fácil poder llevar el control de asistencia a clases, de registro de notas, no sé, el tema de la convivencia con las anotaciones que desarrollan los profesores por la conducta buena o mala de los estudiantes, pero para eso también hay que hacer un cambio cultural (Director Ejecutivo, SLEP).*

*El monitoreo y mejora continua también. La importancia que nosotros le estamos dando a ese equipo nuestro, el monitoreo y seguimiento, y que tampoco está instalado: ese sí es un tremendo desafío también, no está instalado hoy día monitorear y evaluar la toma de decisiones o los recursos que estoy implementando en la escuela o las prácticas que estoy desarrollando o el plan que estoy haciendo e implementando en la escuela. No estoy midiendo hoy día el impacto que eso está teniendo. Los mismos PME, o sea, hoy día nadie mide los resultados educativos de esas acciones, entonces hay acciones que tienen, obviamente, que ver con un recurso interesante y, obviamente, hay un trabajo detrás, pero nadie está evaluando realmente qué impacto están teniendo y muchas otros de los programas asociados a educación (Directora Ejecutiva, SLEP).*

Por otra parte, hay también una recurrente mención, por parte de los actores, de la dimensión de la práctica asociada al **Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo** como una de las más desafiantes. Como se observa en el discurso de 9 actores, los desafíos particulares de esta dimensión se relacionan con **limitaciones administrativas del sistema público** -como son las restricciones contractuales para la contratación y desvinculación de profesionales-, la **deficiente preparación de los profesionales que actualmente trabajan en el sistema**, y una **falta de cultura de perfeccionamiento** al interior de las organizaciones de liderazgo intermedio del sistema.

*El desarrollo profesional y de distribución con las capacidades pedagógicas y de liderazgo, porque tiene que ver con la materia prima de los funcionarios con los cuales contamos, y sin duda es desafiante, porque tiene que ver con cómo movemos a personas que han estado en un estado durante bastante tiempo. Moverlos a que avancen a un estado distinto, entonces yo creo que cuando hablamos que el 70% de lo que el estudiante aprende está asociado por ejemplo, al rol del profesor y a las competencias que tiene un profesor, sin duda que el mover de los niveles de competencias qué hoy día se encuentra, algún grupo de profesores a otra*

*mejor, sin duda que eso es un tremendo desafío que tiene que ver con cómo movilizas internamente a las personas pero muy directamente, entonces por lo difícil y por la importancia yo creo que lo dejaría como uno de los principales desafíos (Director Ejecutivo, SLEP).*

*Yo creo que a lo mejor por ahí va el desafío, en el desarrollo profesional que está muy... que es muy básico, lo que estudiamos y aprendemos en la universidad es muy básico y la forma en que hemos llevado el sistema educativo, por años ha hecho que nos quedemos así instalados, que la actualización y el perfeccionamiento no es parte de la lógica del docente y sucede además que cuando tú tienes muy instalada una forma de hacer las cosas, no importa todo lo demás que te muestren, sigues manteniendo la misma línea... (Encargada de Formación y monitoreo de procesos y resultados de aprendizaje, SLEP).*

*La evaluación en los aprendizajes también es un tema, los equipos le hacen mucho el quite a la observación de aula, por ejemplo, de los colegas. Eso costó implementar, esa rutina (...) quizás porque les faltan algunos de estos conocimientos, es eso, les faltan algunos conocimientos y justamente en ese ítem de enseñanza efectiva y desarrollo docente, cuando estás segura de lo que vas a ver y que puedes orientarlo, no le haces el quite (Directora de Educación, Corporación Municipal).*

Cuatro actores del nivel intermedio también mencionan el **Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local** como una de las dimensiones más desafiantes de desarrollar en la actualidad. Estos actores hablan principalmente sobre el **desafío de guiar procesos que fomenten un aprendizaje profundo e integral**, refiriendo a problemas como la **falta de capacidades docentes** y a la **falta de una cultura de altas expectativas** como elementos asociados a este desafío.

*Pero pasa mucho que se nivela como hacia abajo, no es que tengo niños en la sala que están con una problemática, entonces llegan hasta aquí y todos los demás también hasta aquí, les cuesta mucho esto de las altas expectativas y de trabajar para este aprendizaje profundo, nos quedamos muy en la superficialidad (Directora de Educación, Corporación Municipal).*

Algunos *recursos personales* no mencionados con anterioridad también sostuvieron una notoria mención dentro del discurso de los entrevistados por ser especialmente desafiantes en la práctica. Dentro de estos, la **cultura de trabajo colaborativo** surge como una habilidad especialmente desafiante, siendo mencionada por quince actores como tal. De las principales razones para este desafío se explicitan con frecuencia la **falta o problemas en la comunicación** entre los profesionales de los equipos de liderazgo y de los establecimientos educativos, y la presencia de una **cultura de trabajo atomizada**, en la cual cada unidad trabaja por su cuenta, sin haber una sinergia en los trabajos de las distintas áreas.

*Nosotros tenemos un serio problema de comunicación entre áreas, entre áreas y departamentos. Yo no sé, fíjate, es una de las cosas que a mí me ha costado vencer como cultura organizacional, incluso dentro de una misma área, especialmente dentro de ATP, de SAF, de admisión y finanzas, lo que hace un área no lo sabe la otra, no conversan... (Director ejecutivo, SLEP).*

*Por lo tanto, si nosotros hablamos de sentido compartido acá cuesta harto, porque si algo bueno tiene la educación pública es que la unidad de apoyo técnico pedagógico es el corazón*

*y es la que moviliza y entrega los insumos para que funcione en todos los otros departamentos, pero no es así en otras instituciones de educación y eso ha costado porque por mucho que acá la ley y los énfasis de la DEP señalan aquello de la importancia, aún nosotros no hemos aprendido a trabajar colaborativamente y aún las decisiones son tomadas desde cada unidad y eso claramente perjudica a la escuela... (Encargada UATP, SLEP).*

Otro recurso personal entendido como especialmente desafiante, a partir del discurso de ocho líderes es la habilidad del **pensamiento sistémico**. Aquí surgen desafíos particulares relacionados a la **incapacidad de tener una mirada global sobre el territorio** por parte de los miembros del equipo de liderazgo, y la **atomización o parcelación del trabajo de las unidades** que componen dicho equipo.

*Sí, es un desafío darle esa visión sistémica y ahora a nuestro servicio, porque ahí yo creo que es un desafío importante. Tenemos áreas duras, administración y finanzas, por ejemplo, es un área dura que quizás no visualiza cómo está impactando la toma de decisión finalmente en la escuela, pero sí el equipo de UATP que va a la escuela y que está todos los días, ahí sí se visualiza el impacto que está teniendo la demora, por ejemplo, o la demora en la administración si no dan una respuesta a algo que puede ser que él lo tenga en lo último de las prioridades, ¿cierto?, y cómo pasa la prioridad para el otro equipo. Esa visión compartida de nosotros como servicio creo que es un principal desafío (Directora ejecutiva, SLEP).*

*Por ejemplo, en el manejo del presupuesto, cuesta entender el global del presupuesto, de todas las subvenciones, de hacer una mirada global de todos los establecimientos para establecer un plan general de compras, para establecer un sistema general de control, de inventarios, que tenemos un parto con ese tema. Hemos avanzado, pero cuesta, cuesta tener esa mirada, cuesta crear esa mirada global si estás... Las coordinadas entonces todo se le hace un mundo y se les viene el mundo de 77 unidades, centro de costos y, claro, se olvidan de los sistemas, pero también de la mirada sistémica (Director ejecutivo, SLEP).*

Por otra parte, cabe destacar que otro de los recursos visto como especialmente desafiante por estos actores fue el de la **gestión de redes**. A partir del discurso de cinco actores, se entiende que existirían particulares desafíos en **establecer alianzas con las distintas entidades privadas y públicas que componen los territorios**, como también en **coordinar a los profesionales** que componen dichas redes.

*La gestión de redes es algo que nosotros también tenemos que avanzar, porque, claro, desde la ley también el territorio y las redes son súper relevantes, y creo que ahí hay que hacer un trabajo muy potente que nosotros todavía estamos en pañales(...) en gestión de redes con los mismos municipios, con los municipios, con otras entidades, creo que ahí hay que hacer tremendo trabajo, yo desde educación hablo de alianzas, son redes también, o sea, me vínculo con centros de liderazgo, con universidades, con investigadores que van a aportar al ámbito pedagógico, pero la gestión de redes veo que es mucho más amplia (...) tiene hartos desafíos políticos, tiene financieros, de todo tipo, como hay muchos que se movilizan políticamente, como que pides algo y fuera como que debes algo, y nosotros en eso queremos ser muy objetivos de no, esto está grabado, pero de gestionar redes que efectivamente son muy potentes para los estudiantes y también para los funcionarios(...)*

*pero eso significa hacer lobby, buscar, mapear, diagnosticar territorios, con gente que te vas a vincular, cuáles son los beneficios asociados...(Encargada UATP, SLEP).*

Por último, cabe mencionar la experiencia de cuatro actores que mencionan la **confianza** y la **relación con la comunidad** como un principio y una habilidad especialmente desafiantes, respectivamente. En el discurso de estos actores ambos recursos se conectan, en cuanto ven que las relaciones con las comunidades educativas se ven en muchos casos dificultadas por una **falta de confianza en el trabajo del líder intermedio**, dadas las malas experiencias con sostenedores en el pasado. Este sería un desafío visto como especialmente relevante en la transición de la administración municipal a los SLEP.

*Después de entrar con ellos a tratar de recuperar la confianza pedagógica, y cuando te hablo de confianza pedagógica, te estoy diciendo que empiecen a creer en la situación que nosotros venimos, y que no traemos la solución y que no tenemos la receta, sino que tenemos que ser parte de eso, y en conjunto sacar la solución, pero para eso tenemos que ganarnos una confianza pedagógica (Subdirector, SLEP).*

### **Subdimensión Pertinencia territorial**

Con respecto a la subdimensión que busca explorar la adaptabilidad del MGLEL a los distintos contextos socioculturales presentes en los territorios a lo largo del país, el análisis de las entrevistas presenta ciertas congruencias y sugerencias para agregar algunos énfasis a los contenidos del MGLEL.

Por una parte, viendo el MGLEL de manera general, se constata que una mayoría de dieciséis actores del nivel intermedio explicita que, al proyectar la implementación del Marco, ven que **efectivamente se podrá adaptar a la diversidad territorial del país**. En este sentido, teniendo sus propios territorios de trabajo como punto de referencia, estos actores consideran que los contenidos son suficientemente amplios para otorgar una flexibilidad en la gestión de cada equipo, de acuerdo con las particularidades territoriales con las que trabajan.

*Sí (se adapta) porque enfoca temas, como tú decías, muy bien, de territorio, de diversidad, de lo que significa el trabajo, diríamos en función de capacidades del entorno, digamos, de las capacidades de los docentes, de lo académico, o sea las comunidades en general y también destaca lo que significa el hecho de tener dimensiones tales como la financiera que son propias de los recursos que tenemos. Yo creo que sí, como son principios más bien generales, operativos, que sí es necesario tener, pero que no te entregan delimitaciones de ciertos logros esperados, sino que más bien de orientación, yo creo que en ese sentido precisamente contribuye (Director ejecutivo, SLEP).*

*Sí (se adapta), porque en el fondo el marco no viene dado para una territorialidad específica, sino que deja abiertas todas las pautas y las formas y condiciones que se deben tomar a nivel de herramientas para que cada uno lo lleve a su contexto propio, porque si no sería un marco personalizado, y esa no es la idea, tiene que ser global. En ese sentido, creo que se manifiesta de esa forma en el documento, creo que se hace bien transversal y eso es positivo (Encargado de Planificación y Gestión de Procesos, SLEP).*

Por su parte, los **actores del nivel central se encuentran divididos con respecto a este punto**. Por un lado, hay un grupo de representantes del nivel macro que destacan que el MGLEL, al ser amplio y no prescriptivo, es más realista y tiene la capacidad de adaptarse a distintos contextos. Aunque, por otro lado, los actores de este nivel identifican la necesidad de que este oriente mejor y que su aplicación esté alineada a un diagnóstico previo del territorio y a la identidad de cada localidad.

*A mí me pasa que lo que me gustó de este marco, es que no es ambicioso, es realista, entonces te da un marco general adaptable a comunidades. Mientras lo leía, fue fácil pensar en cada comuna, y claramente que alguno va a reforzar más con un tema que otro, pero sí lo puedes aplicar a todo (Actor nivel central).*

*La bajada de este marco debe estar más arraigada a la identidad propia del SLEP y poner énfasis en esto o en esto no. Me falta esa especificidad, y que sea más adecuado y focalizado lo que necesite cada servicio.*

*Es que es muy flexible y es adaptable, pero ahí de nuevo topamos con que no sé si él que lo recibe... yo no sabría cómo hacer una buena traducción a la realidad o contexto del territorio, pero el documento en absoluto es prescriptivo. Es plástico, y tú puedes tomar y yo veo que es adaptable (Actor nivel macro).*

A pesar de lo anterior, ciertos actores en la muestra manifestaron la necesidad de incluir ciertos énfasis en los contenidos del MGLEL, a modo de visibilizar ciertas realidades particulares que se viven en distintas partes del país.

En primer lugar, se detecta, desde el discurso de cuatro actores del nivel intermedio, la sugerencia de **dar mayor énfasis a la educación rural y a las particularidades que esta implica para la gestión de los equipos de liderazgo intermedio**. De acuerdo con su propia experiencia, estos actores manifiestan que la educación rural requiere una gestión diferenciada de los establecimientos educacionales urbanos, en tanto se desenvuelven en contextos muchas veces remotos -con necesidades particulares de conectividad- y son liderados en muchos casos solo por un profesor o profesora encargada, en modalidad multigrado, dado el reducido tamaño del cuerpo estudiantil. Dadas estas condiciones, los actores expresan que dichos establecimientos requieren de un apoyo particular, siendo la **gestión del trabajo en red** entre establecimientos rurales y con establecimientos urbanos una estrategia exitosa que han visto en sus territorios. La relación entre escuelas rurales y establecimientos urbanos parece ser de especial relevancia en tanto la mayoría de los estudiantes de escuelas rurales, al completar la educación básica, comienzan sus estudios de educación media en contextos urbanos, lo que puede implicar necesidades específicas de adaptación. La sugerencia de estos actores sería entonces poder plasmar estas particularidades de la educación rural en las evidencias de práctica del MGLEL.

*Por ejemplo, nosotros tenemos mucha educación rural, ¿no es cierto?, en los pueblos al interior, que tiene una mirada muy distinta y eso requiere de un liderazgo, gestión y aplicación de políticas educativas muy distintas... (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal de Desarrollo Social).*

*...Hay articulación escuela rural-escuela urbana, porque los niños de una escuela rural en algunos casos llegan hasta sexto y después llegan a una escuela urbana, entonces está esta articulación entre ellos también, para que la llegada de los niños no sea tan (...) tremendo*

*golpe de empezar en una escuela con muchos niños y con una desventaja. Hacemos pasar un montón de prácticas que nosotros tenemos instaladas de articulación de escuelas rurales y urbanas (Directora de Educación, Corporación Municipal de Desarrollo Social).*

*Están muy solos en esto y eso en esta lógica rural es peor aún, porque están profesores, un profesor, imagínate, a cargo de un grupo de estudiantes, y esa es una realidad en muchas comunas, por lo tanto, necesitan un mayor acompañamiento para cambiar las prácticas, para mejorar las prácticas, para ocupar los resultados, visualizar cuáles son los resultados, los indicadores, poder hacer el uso de datos en la toma de decisiones (...) las escuelas rurales trabajan y ya tenían diseñado a través de las provinciales de educación un trabajo de red de escuelas rurales por comuna, que eran comunidades que unen a 10, a 4, 6, 8 escuelas rurales del territorio y trabajan, y ellos valoran mucho el trabajo, porque obviamente es el espacio donde pueden compartir con otros pares que viven la misma situación. Nosotros vamos a seguir con este trabajo en red, pero obviamente potenciando mucho más, acompañando mucho más técnicamente lo que sea provincial. Obviamente es un tremendo avance, se hizo mucho apoyo, pero requieren mucho más, digamos, mucho más técnico, entrar mucho más en lo pedagógico y también con capacitación (Directora ejecutiva, SLEP).*

Relacionado con el punto anterior, cinco actores del nivel intermedio también sugieren hacer **hincapié en las particularidades que implica para los líderes intermedios la gestión de territorios con localidades pequeñas y aisladas geográficamente**. De acuerdo con su propia experiencia, estos actores relatan que el trabajo con localidades de estas características implica **desafíos particulares de conectividad**, dificultando muchas veces la comunicación y la organización de actividades, como serían las capacitaciones y visitas de asesoría pedagógica. Para este tipo de realidades, los actores ven que el acompañamiento en modalidad virtual y la gestión de redes con otros territorios ocupan un lugar de especial significancia.

*Sí, pero nosotros tenemos un tema de aislamiento geográfico, entonces esa alianza quizás con actores externos a lo mejor nos complica, sobre todo ahora en pandemia. Es un gran desafío, porque, por ejemplo, acá tenemos un liceo técnico, entonces una de las cosas que se puede considerar como factor de éxito del liceo -de un liceo técnico profesional- es la empleabilidad de los estudiantes. ¿Y para eso qué necesitamos?: Buenos convenios. Acá nosotros en (esta localidad) empresa privada casi ni hay. Aquí la institución más grande que contrata servicios es el municipio, entonces, qué significa: es el desafío a salir, salir de la comuna y yo creo que ahí es donde todavía nos falta (Jefe, DAEM).*

*En este contexto, en esta región y en esta provincia en particular, yo creo que nos pesa mucho el no tener centros de desarrollo pedagógico cercanos. Nosotros no tenemos aquí en la provincia, y en la región tenemos distantes y muy pocas universidades que tengan facultades de educación, que tengan preparación de profesores, que tengan investigación educativa e irradian, cierto, hacia las comunidades escolares el desarrollo, a través de extensión, a través de capacitación a los profesores, a los líderes del territorio (Director ejecutivo, SLEP).*

Por otra parte, tres de los líderes intermedios expresan la **necesidad de que el MGLEL haga mención explícita de la educación intercultural**, hablando de las experiencias exitosas que ya se han ido trabajando en distintas partes del país. Estos actores en particular trabajan con territorios con una

gran diversidad cultural dada por la presencia de familias de pueblos originarios e inmigrantes, lo que les ha implicado **adaptaciones especiales al currículum y al trabajo en el aula**.

*Hoy en día es un tema bastante recurrente el de la interculturalidad. Vivimos en una sociedad multicultural, no lo digo solamente por los pueblos originarios, sino que porque nosotros como país hemos recibido personas de diferentes culturas y eso me parece que debiese estar explicitado un poco como desafío (...) y desde prekínder, pero además tenemos- yo tengo un colegio aquí que tiene 16 nacionalidades- 16 estudiantes de 16 nacionalidades distintas, entonces la multiculturalidad de hoy día, por eso digo que no solo de los pueblos originarios, sino que también hoy día el mundo globalizado recibe de distintas culturas (Director, DAEM).*

*Acá en (esta localidad) se ha tratado de alguna forma de dar el desafío 6, por ejemplo, que es acompañar procesos de contextualización del currículum nacional vinculados con las características propias del territorio. Acá hay una coordinación intercultural que trabaja con los establecimientos y en distintas iniciativas y proyectos que levantan la educación intercultural o la lengua mapudungun en los establecimientos, más allá de la obligatoriedad que el Ministerio establece. El departamento ha adoptado un modelo de duplas pedagógicas en donde está el profesor que imparte la asignatura, y un monitor intercultural que sale de las comunidades que vinculan al establecimiento para una sinergia que combina un poco lo pedagógico propiamente tal con lo cultural.... Nosotros, por ejemplo, tenemos proyectos vinculados a rucas, hay pasantías que desarrollan los establecimientos que es una ruca que construimos como departamento en una escuela rural para efectivamente ver lo que se enseña en las aulas y eso nosotros lo hemos aplicado acá y ha sido un acierto y, de hecho, el Ministerio ha recopilado información de lo que nosotros hemos indicado (Encargado de Gestión de Personas, DAEM).*

### **Subdimensión Articulación con el sistema educativo**

La subdimensión de articulación con el sistema educativo busca explorar la manera en que el MGLEL se relaciona con las otras instancias y entidades del sistema, evaluando su nivel de coherencia con estas.

Comenzando con una exploración del entendimiento que tienen los entrevistados sobre la relación entre el MGLEL y los marcos legales que actualmente encauzan la educación pública a nivel nacional, se constata que en una amplia mayoría de los entrevistados -tanto del nivel macro, intermedio y experto- se reconoce explícitamente una **coherencia entre el MGLEL y los sentidos que impulsan la Nueva Educación Pública (Ley 20.040)** como política. En este sentido, el MGLEL es considerado por estos entrevistados, a modo general, un documento pertinente al momento actual y futuro de la educación pública chilena.

*Creo que tiene las mismas bases y en las primeras hojas lo menciona y es bien parecido en el fondo a lo que establece la ENEP (Estrategia Nacional de Educación Pública) y a lo que establece la ley en sus primeros artículos y tiene que ser una educación que sea universal, inclusiva, justa para todos y que, obviamente, la calidad esté dentro de eso, porque al final el producto de esta educación de calidad es que vas a entregar a la sociedad jóvenes*

*preparados con todas las herramientas a la mano para lo que se enfrenta el siglo XXI (Jefe de Planificación y Gestión, SLEP).*

En este mismo sentido, y agregando a la coherencia que sostiene el marco con los lineamientos actuales que impulsan la educación pública a nivel país, diez entrevistados del nivel intermedio también reconocen una **relación directa entre los contenidos del MGLEL y la Estrategia Nacional**, viendo los objetivos de esta estrategia reflejados en las prácticas que se desprenden de las dimensiones del MGLEL.

*De la estrategia nacional de educación pública, se desprenden varios ítems o acciones que tienen relación y, obviamente, con los trabajos que estamos haciendo nosotros acá como servicio local y que se derivan directamente de la ley (...) es súper importante que el documento del Marco sea en un contexto entendible igual, que los otros dos documentos que esos ya los conocemos muy bien y hablamos en el mismo idioma (...) tiene que ver con las estrategias educacionales y en este caso con las dimensiones que también tienen mucha relación con las dimensiones que se están trabajando a nivel de la estrategia nacional y a nivel de objetivos y estrategias y a nivel de indicadores, que en el fondo es lo que viene después de entender el Marco, como la acción, en este caso, porque lo del Marco es preparación y eso también por lo que recuerdo ahora, cuando empezamos a leer y trabajar con la ENEP, tiene mucha relación en varios de esos lineamientos... (Jefe de Planificación y Gestión, SLEP).*

Cabe destacar que se evidenció tanto en los actores del nivel intermedio, central y experto, una **preocupación recurrente por la desarticulación operativa y administrativa de las distintas entidades que componen el sistema de aseguramiento de la calidad (SAC)** con la llegada de los SLEP, y el lugar que ocupan las orientaciones de este Marco en ese contexto. En este sentido, en los discursos de siete entrevistados del nivel intermedio, y la totalidad del nivel macro y expertos, se explicita una preocupación por la articulación administrativa entre los SLEP, los DEPROV, SEREMI, la SUPEREDUC y la ACE en cuanto a la administración de los territorios y el acompañamiento que se debe hacer a los establecimientos educativos. En este contexto, se considera que ciertas prácticas sugeridas por el MGLEL pueden ser desafiantes en la práctica si es que no se tiene mayor claridad sobre los roles que cumple cada entidad en la administración local, en especial aquellas que actúan sobre un mismo territorio particular. A pesar de esto, algunos actores del nivel macro ven que este marco constituye la posibilidad de poder aportar a esta articulación.

*Todavía existe una desarticulación entre las organizaciones o las otras instituciones que se relacionan con nosotros, que forman parte del sistema de aseguramiento de la calidad, con la agencia, con la superintendencia, como es el ministerio, y también nosotros como servicios locales, si tú por ejemplo conversas con la agencia, la agencia le pregunta al DEPROV sobre el modelo de acompañamiento, sobre el acompañamiento a las escuelas, sobre la planificación... pero eso es no entender que cambió. Y por ley nosotros, como servicio local, tenemos la responsabilidad de hoy día acompañar a las escuelas, y a nosotros se nos pide cuentas... (Director Ejecutivo, SLEP).*

*...creo que eso es algo que hoy en día hay mucha carencia en esta Nueva Educación Pública, que no hay mucha articulación a nivel macro entonces esto podría aportar y ayudar (...)*

*poder alinear las visiones que tenemos como nivel central de los SLEP que hoy en día se está perdiendo y difuminando (Actor nivel macro).*

Cabe destacar también en esta línea la voz crítica de un actor del nivel macro que ve una **invisibilización del rol de la DEP en el MGLEL**, sugiriendo explicitar las formas de relación que mantendría con los actuales y futuros SLEP. Del nivel experto también surgen las preocupaciones y necesidad de mayor articulación con los trabajos y herramientas de gestión que desarrolla la DEP.

*Me parece que no hace referencia a las orientaciones de la DEP, como que está un poco invisibilizada (...) el director ejecutivo de un Servicio Local tiene que cumplir con la ley y además tiene que hacerlo siguiendo las orientaciones que le da la DEP, con un modelo de acompañamiento, etc., entonces tiene que cumplir con eso y para cumplir con la ley se apoya con las orientaciones de la DEP. ¿Este marco es un marco paralelo? ¿O sea, tengo que cumplir con la ley y además cumplir con este marco? ¿Es un extra o es una traducción de lo que está en la ley? Entonces queda para el lector el trabajo de leerse el modelo de acompañamiento de la DEP, conocerlo bien, leerse el marco y ver cuáles son los vínculos que existen entre los dos (Actor nivel macro).*

A pesar de lo anterior, cabe destacar que siete entrevistados de los SLEP sí reconocen una **coherencia entre los lineamientos que les son entregados por la Dirección de Educación Pública (DEP) con los contenidos del MGLEL**. En particular, ven una gran afinidad entre el modelo de desarrollo de capacidades con el que los apoya la DEP, con las dimensiones de práctica que se sugieren en el MGLEL.

*“(el MGLEL) tiene bastante sentido hoy en día con los lineamientos que a nosotros nos manda la DEP, que son las bases de apoyo técnico pedagógico, debido a que se relacionan mucho cada una de las dimensiones que plantea el estudio y el Marco. A nosotros desde la DEP nos entregan un documento que se llama Bases de la unidad de apoyo técnico pedagógico, que es un modelo de desarrollo de capacidades, ya, y dentro de este modelo de desarrollo de capacidades con el documento que ustedes mandaron que era el Marco tiene bastante coherencia” (Jefe UATP, SLEP).*

Otro aspecto positivo que se rescata de los discursos de los entrevistados dice relación con la aparente coherencia que tiene el MGLEL con las otras orientaciones similares que lo han precedido, manteniendo una estructura familiar que facilita su entendimiento. En específico, desde la percepción de actores del nivel intermedio, nivel macro y expertos, explicitaron ver una **directa relación entre el MGLEL con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE)**, homologando sus estructuras y generando comparaciones que permitían dar un punto de referencia para entender este nuevo Marco. Adicionalmente, en tres de estos casos **se sugiere hacer cruces explícitos entre ambos Marcos**, resaltando sus similitudes y diferencias, a modo de fomentar la articulación de las labores de los liderazgos escolares a nivel intermedio y micro.

*(...) si yo lo cruzara (el MBDLE) como para saber en qué nos diferenciamos, eso es súper potente, porque yo como líder intermedio tengo un convenio de alta dirección pública y ese convenio también se moviliza por este Marco, se va a movilizar por este Marco, y el de los directores de alta dirección pública también se moviliza por el otro, pero hay que ver cómo se engranan, cómo se articulan ambos Marcos. Entonces, yo, por ejemplo, tengo que*

*trabajar en ámbitos de relacionarme con una excelente comunicación con los establecimientos y con las redes y con todo el mundo, ya, pero el director entonces en ámbitos de relación y comunicación se vincula con los equipos educativos y asistentes y docentes de sus establecimientos y los estudiantes y las familias por supuesto. Es bueno, como siempre, hacer como esa mirada completa... (Jefe UATP, SLEP).*

En esta misma línea, algunos entrevistados también hacen referencia a las orientaciones e instrumentos para la gestión de los establecimientos educativos y los procesos de aprendizaje a nivel micro, comparando sus contenidos con el MGLEL. Dos entrevistados del nivel intermedio y cuatro del nivel macro reconocen en algunos contenidos del MGLEL una **afinidad con los lineamientos entregados por el Marco de la Buena Enseñanza**, lo que se aprecia como una señal positiva de articulación del sistema educativo y un incentivo al apoyo de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los líderes del nivel intermedio. En línea con esta idea, otros dos entrevistados del nivel intermedio reconocen una **sintonía de las prácticas sugeridas por el MGLEL con el Marco de la Buena Enseñanza y el Plan de Mejoramiento Escolar (PME)**, respectivamente, viendo cada uno congruencia entre las distintas áreas de gestión que estructuran ambos instrumentos.

*Me parece que con algunos desafíos uno puede hacer una relación y están sumamente relacionados también cómo las direcciones apuntan a apoyar a los profesores, por ejemplo: el desafío número 5, el desafío número 6, que tiene mucha relación con el Marco de la Buena Enseñanza, (...) el tema de desarrollo de habilidades con los alumnos, de profundización de los aprendizajes, que el alumno tenga un pensamiento profundo, que es una de las debilidades cuando llegan los resultados de la evaluación docente, y que está en el marco de la buena enseñanza (Coordinador ciclo básico, Corporación Municipal de Desarrollo Social).*

*(...) el PME considera 4 dimensiones que serían: la parte académica, la parte recursos, la parte liderazgo educativo y la parte convivencia escolar. Entonces, en función de eso aparecen muchas cosas y casi todos planifican en función de eso porque lo que uno hace sirve para esto otro, porque todos los años los colegios tienen que hacer su PME el cual es visado y ratificado por el sostenedor, y el sostenedor -como eso viene de abajo hacia arriba- es lo que sale más cómodo también, más que yo imponer cosas están las bases y ahí nosotros vamos conversando las congruencias que hay con los proyectos de los colegios con el objetivo comunal y también tiene que ver con la visión, en este caso, de la autoridad comunal que también plantea. Entonces, por eso te digo estas cosas (el MGLEL) si yo empiezo a encasillarlas, las puedo ubicar dentro de estas cuatro dimensiones. No están así, pero están implícitas (Director, DAEM).*

Por otra parte, una voz crítica que aparece en el nivel intermedio y experto es la de tres entrevistados que sugieren que el **MGLEL debe estar más en sintonía con los Estándares Indicativos de Desempeño** diseñados por la Agencia de Calidad de la Educación, a modo de fomentar una mayor articulación con los ámbitos desarrollados en el PME, y sobre los cuales los establecimientos son evaluados. Sin embargo, desde el nivel macro se asegura que el MGLEL fue utilizado por la Agencia de la Calidad de la Educación como referencia para hacer el marco de la evaluación del desempeño

de los Servicios Locales de Educación Pública que sustenta la realización de la Visita Integral de evaluación de los SLEP.

*El marco para la buena dirección con todas sus dimensiones yo creo, un poquito, que ha ido quedando en desuso en la práctica por parte de los directores de establecimientos porque, básicamente, lo que ocurre es que ellos tienen un plan de mejoramiento educativo y este plan aborda los indicadores educativos de desempeño, ¿te fijas?, entonces van por otro carril, porque no están ahí alineados. Yo creo que les faltan los estándares indicativos de desempeño. Quizás un poco más consolidar eso en este instrumento (Director ejecutivo, SLEP).*

*Al momento, yo creo que conversa de forma positiva, especialmente con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, en el sentido que son dos instrumentos que están orientados a líderes en el sistema (Actor nivel macro).*

*Conversa también mucho con los instrumentos de la Agencia de la Calidad, los indicadores de desempeño, y creo, como te digo, sirve, yo creo que para las personas que trabajan en esta, en estas instituciones, como para focalizar y organizar una actividad anual, con desafíos, con metas, con acompañamiento (Actor nivel macro).*

A pesar de lo anterior, desde los actores nivel macro se señala que es importante hacer una **revisión para homologar el lenguaje entre los distintos instrumentos** ya mencionados y zanjar las dimensiones de práctica sobre liderazgo y gestión del nivel intermedio, de manera que el MGLEL no provea de dimensiones adicionales que no estén presentes los otros documentos.

*Homologar lenguajes entre el modelo desarrollo de la DEP, entre la literatura de los centros de liderazgo para ser menos confuso en esta aproximación desde el nivel central (...) ordenar, no crear nada y dar sentido a lo que está (Actor nivel macro).*

### **Subdimensión Exhaustividad**

La exhaustividad se entiende en el contexto de este proyecto como la completitud de las distintas secciones del MGLEL y del MGLEL en general.

Con respecto a la exhaustividad de los contenidos del MGLEL, es importante comenzar constatando que gran parte de los entrevistados, tanto del nivel intermedio como experto y central, considera que los **contenidos actuales de las distintas secciones del instrumento -particularmente sus desafíos, dimensiones de práctica y recursos personales- son suficientes**, en cuanto no se ve necesaria la adición de otros componentes o contenidos a estos apartados. Es decir, a nivel de contenido y, sobre todo, de dimensiones de prácticas, los entrevistados identifican que el Marco actual aborda aquellos temas y prácticas que los sostenedores deben tener en cuenta.

*...totalmente pertinente, yo creo que está el gran grueso muy bien recogido y muy bien sistematizado (...) creo que las 7 dimensiones y los recursos logran conjugar la mayoría de los objetivos y procesos que pasan en el establecimiento, así que creo que bajo esa lógica no tengo mayores diferencias. No agregaría nada (Subdirector, SLEP).*

A pesar de lo anterior, de los discursos de algunos entrevistados se pesquisan también sugerencias para la inclusión de nuevos contenidos y secciones en el MGLEL, a modo de mejorarlo en cuanto a

su pertinencia y uso por parte de los equipos de liderazgo intermedio. En este sentido, los entrevistados hicieron comentarios tanto sobre el MGLEL como un todo, sugiriendo la inclusión de nuevas secciones o componentes, como también específicamente sobre las dimensiones de práctica y recursos personales, sugiriendo la inclusión de nuevos contenidos dentro de cada sección. A continuación, se revisarán las sugerencias en ambos niveles.

Una primera sugerencia sobre el cuerpo general del MGLEL, que se rescata a partir del discurso de 7 entrevistados del nivel intermedio, explicita la necesidad de agregar un **componente de autoevaluación sobre los contenidos del MGLEL** que permita a los equipos de liderazgo intermedio ir detectando sus logros y brechas en cada una de las dimensiones de práctica y recursos personales sugeridos, y pudiendo hacer un seguimiento de sus capacidades como equipo. En tres de estos casos los entrevistados sugieren específicamente que dicho **componente de autoevaluación se construya a partir de niveles de logro esperados en cada una de las dimensiones de práctica**, teniendo así una rúbrica que detalle el nivel de desarrollo de las prácticas sugeridas por el MGLEL.

*(El MGLEL) es una buena definición pero si tú no tienes en términos locales una bajada o una definición en términos de separar qué se entiende por una buena gestión o por un buen desempeño de esa evidencia, definitivamente te quedas con una descripción global y que es lo que le pasa al marco para la buena dirección te fijas, entonces claro, si tú le pides hoy día a un director que diga cómo se siente con lo que ahí se describe a nivel de prácticas te va a decir que bien, porque en general su desempeño se ajusta a la gran descripción que se espera en el marco, pero no sabemos si podría estar en un nivel incipiente, en un nivel de desarrollo, en un nivel adecuado, creo que habría que ponerle niveles o un nivel destacado, entonces si hubiera algo que recomendar, hubiera algo que hacer en términos metodológicos, sí que sería un extraordinario aporte rubricar estos niveles de práctica (...) ahí sí de verdad que serviría como gran instrumentos para los propósitos que antes comentamos (...) en función de evaluar la práctica de un equipo de un servicio local... (Jefe UATP, SLEP).*

Por otra parte, en línea con la potencial utilidad del MGLEL para los equipos de liderazgo intermedio, cuatro entrevistados del nivel intermedio sugieren que el MGLEL necesita una **sección que provea mayores orientaciones con respecto al uso del instrumento** al interior de los equipos. En este sentido, estos actores sugieren que el MGLEL podría orientar a los líderes intermedios con respecto al **cuándo y cómo utilizar el instrumento**, sugiriendo momentos y modos adecuados para la reflexión sobre sus contenidos al interior de los equipos, como también sobre la **progresión en su uso**, abordando preguntas sobre cómo iniciar la reflexión sobre sus contenidos y qué hacer a partir de eso.

*...creo que una de las barreras es como un lineamiento de cómo partir con este Marco, de dónde, ¿desde la dimensión más débil?, ¿desde la dimensión con mayor fortaleza?, ¿o todo desde la misma dimensión? Entonces que sea de alguna manera un proceso (...) el tema del cómo iniciar este Marco es digamos, una barrera que no está descrita acá y por eso lo considero como una barrera, porque no lo indica y se podría agregar (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

En concordancia con lo anterior, los actores del nivel macro hacen un llamado a agregar una **sección, dimensión u orientación que permita aterrizar a cada realidad y en distintos contextos y**

**temporalidades.** De todas maneras, este aspecto también es sugerido como una herramienta de apoyo a la implementación.

*No hay una dimensión que nos diga cómo es esto, que son procesos de gestión amplios y generales que podrían estar presentes en cualquier realidad, cómo se contextualizan y cómo se elaboran trabajos específicos en relación a territorios distintos (Actor nivel macro).*

*Probablemente no hay suficiente información respecto de cómo esto se hace con unas características y realidades específicas, y en una temporalidad específica, con una instalación de un servicio que está paralelamente sucediendo cuando se instala la dirección de educación pública, cómo se hace además cuando estás cambiando de gobierno, cómo se hace si eres parte de los tres primeros o de los tres últimos, es una complejidad y creo que el marco claramente no la aborda, ahora, ¿debería abordarlo este marco? No lo sé, no tengo una posición al respecto, pero sí creo que no lo está abordando hoy día (Actor nivel macro).*

A este nivel de análisis general sobre el MGLEL, también cabe destacar que dos actores del nivel intermedio sugirieron la posibilidad de **incluir evidencias de práctica para los recursos personales** del Marco, siguiendo la estructura de las dimensiones de práctica, a modo de proveer una bajada más concreta de cómo se verían y operacionalizarían estos recursos personales en el trabajo de los líderes intermedios.

*Yo creo que poder incorporar a lo mejor dentro de los recursos personales y dentro de las explicaciones que se realizan poder generar ejemplos y evidencias que permitan ir dando luces de para dónde ir avanzando sería bastante práctico (...) Sin que los ejemplos dejen sin posibilidad de creatividad de parte de los equipos de los sistemas intermedios, sería una buena idea el hecho de poder incorporar un poco más de detalle y no tan teórico, sino aspectos más prácticos del cómo operacionalizamos aquellos (Director ejecutivo, SLEP).*

También, cabe agregar una observación del nivel macro que expresa que en el MGLEL faltaría **"relevar la figura del director ejecutivo como este nuevo líder del sistema educativo y que esa bajada llegue también a las comunidades educativas", ya que la Nueva Educación Pública constituye un cambio de cultura no solamente para los funcionarios de la municipalidad o del Servicio Local, sino que también para las propias personas que participan de la comunidad educativa"**. Este aspecto estaría ausente en el actual MGLEL.

Por último, otros temas que los expertos identifican como poco abordados desde el Marco tienen relación con la gestión interna de los SLEP. Si bien el Marco se centra en las dimensiones y recursos que deben existir para asegurar a los establecimientos las condiciones para su gestión y mejoramiento permanente, **se desconoce la gestión interna como condicionante para que ese rol de apoyo pueda desplegarse**. En esta línea, se hace mención a la relación de apoyo entre los diferentes SLEP, como una red de aprendizaje fundamental de los niveles intermedios.

En relación a la Exhaustividad dimensiones de práctica que componen el MGLEL, se pesquisan en el discurso de los entrevistados una serie de sugerencias dirigidas a ciertas dimensiones de práctica en particular, en miras de lograr abarcar más detalles sobre la labor de los líderes intermedios en el sistema educativo.

Con respecto a la primera dimensión, *Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial*, algunos actores del nivel intermedio señalan dos nuevas temáticas que podrían ser agregadas a las evidencias de práctica para lograr un mayor aterrizaje de la descripción de la dimensión.

Por una parte, tres actores sugieren agregar una **evidencia de práctica que refiera al trabajo que deben hacer los líderes intermedios para fomentar la autonomía de los establecimientos educativos**, tal como se establece en la descripción de la dimensión. Esta evidencia de práctica, según señalan los actores, debería atender a formas concretas de impulsar lo que se entiende por autonomía de los equipos directivos de establecimientos educativos en el diseño y materialización de su Proyecto Educativo Institucional (PEI).

*Nuestro rol principal, el acompañamiento es uno de los principales, pero sobre todo el cómo uno va generando autonomía en los colegios. El de coaching más que el de estarles diciendo todo el tiempo lo que tienen que hacer. Eso enfatizaría* (Directora de Educación, Corporación Municipal de Educación).

Por otra parte, con respecto a la primera dimensión, desde los discursos de cinco actores del nivel intermedio se infiere la necesidad de **enfatar la importancia de lo presencial y las visitas a terreno en las evidencias de práctica** que refieren al trabajo de los líderes intermedios. Esta cercanía se entiende desde estos actores como un motor central para el acercamiento a la comunidad, la construcción de confianzas y una mayor coconstrucción de los proyectos educativos.

*D1: Y la posibilidad de verlos a la cara cambió absolutamente la relación.*

*E: ¿Sí? ¿En qué sentido?*

*D1: No sé, una cuestión más cercana. Nos identificamos: 'ah, director, cómo está, qué gusto de verlo después de tantas video reuniones'. Pero cambia la relación absolutamente. Hay algo ahí, dicen que el amor funciona, la química y creo que pasa eso (...) entonces hay una cuestión que, para mi gusto, es insustituible, es lo más valioso que tiene el oficio de acercarse, de formar vínculos y así trabajar juntos por el bien de la escuela.*

Con respecto a la dimensión *Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local*, se rescatan dos grandes observaciones relevantes a partir de los discursos de los entrevistados del nivel intermedio.

En primer lugar, se constata desde el discurso de seis actores la **necesidad de hacer referencia explícita al proceso de adaptación y planificación curricular para la inclusión educativa** en las evidencias de práctica de la dimensión. En este sentido, se sugiere desde los actores dar énfasis a la constante revisión y adaptación que se debe hacer del currículo, en base a los resultados educativos, a modo de lograr una adecuada gestión de estudiantes con necesidades educativas especiales, como también a la gestión de talentos en el aula.

*Lo que es diagnóstico no considera a la educación especial y no la considera porque no está y uno se acomoda, pero siento que eso no debería pasar, que debiera estar incluido. Por eso que me hizo ruido y al tiro lo observé y lo anoté, porque tiene que estar mencionado, no puede no estar (...) siento que es necesario hoy día explicitarlo, porque no está asumido*

*todavía como cultura* (Jefe área de Inclusión Educativa, Departamento de Educación Municipal).

*En esta parte educativa y curricular que es fuerte creo que ahí hay, efectivamente, cuando hablan de currículum en las prácticas, hay una práctica que se olvida normalmente colocarla que es la práctica del currículum contextualizado para el establecimiento, y me explico: en un establecimiento tengo un resultado x, por lo tanto, le digo al director que no se fije en el puntaje SIMCE, sino que se fije en aquellas condiciones que no se cumplieron. Por lo tanto, si yo tengo un currículum bastante amplio en cantidad de objetivos de aprendizaje, yo tengo que ver cuáles de aquellos objetivos de aprendizaje no logré, por lo que mi punto de partida parte o nace desde el momento que yo tengo ese vacío pedagógico, (...) planificar curricularmente el establecimiento desde la evaluación institucional y desde los datos entregados por la Agencia de la Calidad (Subdirector, SLEP).*

Por otra parte, y relacionado con el punto anterior del diseño curricular, tres líderes intermedios sugieren agregar a la dimensión una **evidencia de práctica que refiera al diseño instruccional y metodológico basado en evidencias y fundamentos claros**. Se sugiere desde los actores agregar esta evidencia de práctica a modo de evitar la sobreintervención dentro de los establecimientos y el gasto injustificado de recursos en prácticas inefectivas en el aula.

*Los sostenedores a veces toman programas, pero hasta ahí nomás, y la parte pedagógica también que sea algo basado en evidencias, que apliquen programas que sean de verdad y que tengan un cierto respaldo o que evalúen los programas que hacen, y eso no lo tienes acá o no tan claro (...) hablas del feedback, análisis de información, seguimiento de la participación, pero ¿quién evalúa qué las cosas que efectivamente hace el colegio tuviesen los resultados esperados? Y en ese sentido yo soy como jodido, a los colegios no les traigo cualquier cosa, y si les digo que esto es un piloto, les digo que es un piloto y que es una línea base que esperamos tantos resultados, pero el programa tiene que tener cierta validación (Director ejecutivo SLEP).*

En cuanto a la dimensión que refiere al *Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo* también se rescatan de las entrevistas al nivel intermedio dos puntos importantes a considerar.

Por una parte, desde el discurso de seis actores, se rescata la sugerencia **de relevar en las dimensiones de práctica los beneficios de las instancias remotas o virtuales para el proceso de desarrollo profesional** dentro de las escuelas. Esta observación se depende a raíz de la actual contingencia sanitaria y los nuevos mecanismos de capacitación, formación y reflexión que han surgido a partir de ella, siendo especialmente beneficioso para establecimientos pertenecientes a localidades remotas del país.

*...No tienes los recursos para poder hacerlo, entonces nosotros hacemos autocapacitación. Este año se aprovechó mucho la virtualidad para poder hacerlo -porque este año fue especial-, o sea, nosotros que estamos tan lejos, una capacitación nos sale carísima, muy caro, porque entre que se mueve la gente y todo para acá es muy costosa, en cambio este año con la virtualidad se abrieron otras posibilidades, se abrió el mundo, entonces hoy día nos estamos capacitando a través de la virtualidad, a través de una plataforma como lo*

*estamos haciendo hoy y ya sabemos que se va a abrir una oportunidad distinta y de poder acceder a distintas ofertas, que teníamos que recibir al que podía venir no más. Pero hoy día se abre una oportunidad distinta en formación, posibilidades de formación docente y de asistentes de la educación también* (Directora de Educación, Corporación Municipal de Educación).

Por otra parte, desde el discurso de dos actores, se sugiere agregar a esta dimensión una **evidencia de práctica que refiera a los procesos de sanción y desvinculación en base al desempeño de los profesionales** dentro de los establecimientos educativos y las instituciones de liderazgo intermedio. Esta observación responde, de acuerdo con los entrevistados, a un desafío del sistema educativo en cuanto tiene una sobredotación en sus instituciones, problema que debiera ser atendido por aquellos en posiciones de liderazgo intermedio.

*Debiera haber más dureza en el Marco, en el sentido de ‘oye, no hiciste bien la pega y te voy a sancionar’, porque hay un compromiso de por medio, hay un contrato, hay una ley que habla de la carrera docente, el desarrollo profesional docente... sin embargo, está lleno de muletas el sistema. Si usted sale mal evaluado, le vamos a dar otra oportunidad; si sale por segunda vez mal evaluado, mire, le vamos a dar una segunda oportunidad; y salió por tercera vez mal evaluado, mire, en realidad nosotros deberíamos echarlo, pero el alcalde es tan buen corazón que le va a mantener el sueldo, entonces por favor sáquenlo de la sala de clases y mándenlo a hacer otra cosa, y, además de eso, invéntenle un programa de desarrollo profesional para que pueda finalmente salir adelante y ahí se pasa a ser un cristiano haciendo grandes cantidades de nada, donde uno no lo puede mandar a ninguna parte, y te lo digo de mi experiencia como director, porque además corres el riesgo que vayan y se quejen en Contraloría de que lo están haciendo hacer cosas que no corresponden, entonces es muy complejo, entonces, por eso, un poco más de dureza...* (Director ejecutivo, SLEP).

En cuanto a la dimensión de práctica que refiere a la *Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI*, también se rescatan dos puntos principales desde el discurso de los actores del nivel intermedio.

En primer lugar, y al igual como ocurrió al analizar la primera dimensión de práctica, tres actores hacen referencia a la **necesidad de proveer evidencias de práctica sobre la autonomía de gestión de los directivos escolares** que sugiere la descripción de la dimensión, a modo de entenderlo de manera más concreta y menos ambigua.

*Hoy día los líderes tienen que ver con un cierto grado de autonomía que tienen que tener, hoy día los colegios no solamente tienen que administrar el currículum que es la principal función, sino que también tienen que administrarlo en otro tipo de recursos. Hoy día a los colegios llegan muchísimos recursos económicos, tecnológicos, recursos humanos y que el director o líder intermedio debe tener ciertas habilidades y ciertas capacidades que le permitan una mirada más general respecto de esta gestión, la gestión de este tipo de recursos. Eso a mí me parece que falta un poco enfatizar aquí* (Director, DAEM).

Por otra parte, en referencia a esta misma dimensión, tres actores sugieren **enfatizar en las dimensiones de práctica la inversión con impacto educativo y el logro de un equilibrio financiero**

en el manejo de los establecimientos educativos. Esto se sugiere a modo de dar relevancia a la necesidad de utilizar los recursos de manera eficiente y efectiva en prácticas que puedan demostrar su impacto dentro de los establecimientos y en los aprendizajes.

*Podrías agregar que los recursos debieran tener impacto educativo y velar que exista una evaluación de las cosas en las que te gastas la plata (Director ejecutivo, SLEP).*

*El equilibrio financiero también es parte de esta gestión, hoy día tenemos una cantidad de recursos que obviamente está limitada, está sujeta bueno, además, a la matrícula, a la asistencia, pero es algo por lo que debemos velar y que se debe enfatizar (Directora ejecutiva, SLEP).*

Por último, en cuanto a la dimensión que refiere a la *Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión*, se rescata del discurso de once actores del nivel intermedio la necesidad de incluir explícitamente una **evidencia de práctica que refiera al manejo comunicacional que deben tener los líderes intermedios para fomentar el trabajo colaborativo** entre las unidades y establecimientos del sistema. En específico, se puede inferir a partir de las entrevistas la importancia del establecimiento y manejo de canales de comunicación claros y fluidos entre los distintos actores del sistema educativo, siendo este uno de los principales desafíos que los líderes intermedios ven actualmente en su práctica.

*D1: No hay un trabajo colaborativo, porque no está la disposición a informarse o porque también faltan los canales yo creo. Como hemos tenido otros problemas antes que esos, caemos en eso y nos faltan todavía los canales de comunicación.*

*E: Claro, quizás sobre eso se podría hacer hincapié en el Marco, para generar un trabajo colaborativo tiene que haber un manejo adecuado de comunicación.*

*D1: Exactamente (Director Ejecutivo, SLEP).*

Cabe agregar en este análisis una sugerencia del nivel macro que refiere a **agregar alguna dimensión o práctica específica respecto del apoyo jurídico y legal** que pueda proveer el nivel intermedio a los establecimientos, tanto en lo relativo a la interpretación y cumplimiento de la normativa en general, como la forma de proceder ante denuncias, desvinculaciones, licitaciones, entre otros.

*Los colegios del mundo público se rigen por normativa y por leyes que, además, están obligados a cumplir porque si no les hacen un sumario, entonces eso es muy determinante para un líder intermedio que trabaja en el sistema público y que acá este marco no identifica ( ...) hay grupos que lo hacen muy bien y que le sacan mucho provecho a las políticas y hay otros que se quedan más desde lo jurídico, entonces el tema administrativo y jurídico para la administración pública es demasiado importante y demasiado determinante como para no considerarlo (Actor nivel macro).*

En cuanto a los recursos personales y su exhaustividad, se recogen desde el discurso de los entrevistados algunas sugerencias para complementar los contenidos de la sección.

Comenzando con los *principios*, cabe comentar que la mayoría de los entrevistados declararon encontrar suficientes los contenidos de esta sección, sin proponer nuevos elementos. Sin embargo, se rescatan del discurso de algunos actores tres sugerencias particulares de principios a agregar.

Un actor del nivel intermedio sugiere la inclusión del **Respeto** como principio fundamental de la labor de los líderes intermedios. De acuerdo con este entrevistado, desde el respeto se puede enfatizar un principio de reconocimiento de la dignidad humana en el otro, que sería esencial para las relaciones que se establecen al interior del sistema educativo.

*Solamente eché de menos una palabra y a mi juicio es bien importante, que no aparezca la palabra respeto, respeto como un principio, el respeto desde varias perspectivas. Primero el respeto en sentido- yo creo que está un poco abordado, entiendo yo, dentro de la confianza, donde ustedes lo colocan, a ver como para generar confianza, pero yo creo que es el principio en sí mismo, que ese es como reconocer el cómo es cada persona en el (...) que está la esperanza que cada persona pueda dar lo mejor de sí a pesar de sus limitaciones, el hombre no cambia pero mejora, eso es verdad y, por lo tanto, se merece todo el respeto del mundo, independiente que tal vez a mí no me guste o no esté a la altura que esperaría, pero tiene una dignidad intrínseca en sí mismo que merece todo el respeto del mundo, digamos, por lo tanto lo debo ver con respeto, lo debo escuchar con respeto y me debo comunicar con él con respeto. Hay un montón de... yo creo que encierra un modo de comunicarse, de relacionarse, de vincularse que está muy en lo público digamos (Director Ejecutivo, SLEP).*

Cercano al comentario anterior, otro actor del nivel intermedio sugiere agregar el tener **altas expectativas** como un principio para el trabajo en el área de educación, teniendo y reproduciendo constantemente la noción de que las personas pueden desarrollarse y mejorar, algo fundamental tanto para el trabajo de los líderes intermedios, como para los estudiantes y funcionarios de los establecimientos educativos.

*Lo ético, y la ética el tema en el fondo de una actitud positiva y propositiva en término del aprendizaje de los estudiantes y las comunidades. Esto no lo veo así claramente, porque no es solamente una actitud positiva frente a que el estudiante aprende, sino que es una actitud positiva con los directores en relación a sus profesores, en sus asistentes, en creer que ellos son parte del equipo y de la solución y no del obstáculo... (Director ejecutivo, SLEP).*

Finalmente, otro actor del nivel intermedio propone la inclusión de la **rigurosidad** como principio rector de la labor de los líderes intermedios. Con este principio el entrevistado busca complementar el principio de probidad, velando por un trabajo dedicado y efectivo por parte de los líderes intermedios, algo que iría en el sentido actual de la política de desmunicipalización e instalación de los SLEP.

*Yo hubiera agregado la rigurosidad. Yo creo que para que marque la diferencia muchas veces con un municipio, o sea, el traspaso de un municipio de educación pública, yo creo que lo más importante es ser riguroso con el sistema, ¿ya?, nosotros, bueno yo creo que la rigurosidad también va de la mano con la probidad, pero la verdad que yo siempre le digo al director, nosotros tenemos que ser muy rigurosos en el sistema, que es algo que los municipios yo creo que nunca tuvieron la rigurosidad que hoy en día como educación pública debiésemos tener. Yo creo que ese sería uno de los principios que a lo mejor yo podría agregar (UATP, SLEP).*

Con respecto a las *habilidades*, si bien nuevamente existe un amplio acuerdo sobre la suficiencia de los contenidos de esta sección de parte de los actores, sí se rescatan cuatro nuevas habilidades sugeridas a partir del análisis de las entrevistas.

Una habilidad que aparece reiteradas veces en las entrevistas al nivel intermedio, siendo mencionada por once actores, es aquella que refiere a las **habilidades comunicacionales** que deben tener los líderes intermedios para el correcto manejo del trabajo en equipo entre las unidades del sistema educativo. Estas habilidades refieren al manejo de canales y flujos de información entre actores, velando por una comunicación clara, precisa y que llegue en el momento adecuado para asegurar una mejor coordinación entre las personas.

*Estamos aprendiendo, pero sí yo creo que acá quizás nuestro gran problema ha sido la comunicación y no sé si está tan visible en el Marco (...) desde los mínimos, cómo sale la información a los establecimientos y que no sale por diez partes distintas del SLEP (...) eso habla de que la comunicación no sale articuladamente y saturamos. Esa es una cosa. Segunda cosa: la pertinencia a la respuesta, el tiempo, se demora mucho o no se demora, en ámbitos de compras cuánto nos demoramos en los requerimientos. Entonces todo eso es comunicación... cómo resolvemos ciertos conflictos, cómo comunicamos los cambios y es súper importante, porque si no hay comunicación, no hay confianza, no hay nada... (Jefe UATP, SLEP).*

Otra habilidad relacionada a la anterior, que se reitera en los discursos de seis entrevistados del nivel intermedio, es aquella que refiere a la capacidad de tener **empatía**. Esta habilidad referiría a la capacidad de poder establecer cercanía con las realidades locales con las cuales trabajan los líderes intermedios, y poder comprender sus necesidades y requerimientos particulares desde el contexto en el que se desenvuelven.

*(Un líder intermedio) tiene que tener habilidades comunicacionales y ser empático. El Director Ejecutivo es muy empático y él entiende las circunstancias particulares y toda esta presión que de alguna manera viven los establecimientos (Jefe UATP, SLEP).*

Por otra parte, otro actor del nivel intermedio sugiere agregar al MGLEL las **habilidades investigativas**, refiriéndose al proceso de constante búsqueda, manejo y análisis de información sobre las comunidades educativas, que puede ayudar en su gestión efectiva.

*Yo le agregaría la capacidad de investigación, la investigación y la indagación, sí, porque creo que va de la mano con lo que ustedes mencionan ahí de reflexión, evaluación y desarrollo profesional, pero intencionar el ejercicio de investigar, de analizarse, ver a la escuela al interior de sí misma y nosotros como SLEP, como te decía, tales establecimientos tienen tales problemas de aprendizaje ¿por qué?, ¿qué es lo que genera que ahí en ese lugar el 100% de los niños no aprenda y un poquito más allá el 50% sí aprende, ¿cuál es el nivel adecuado?, ¿qué está pasando ahí, son solo los docentes, solo los directores, son los niños? Por qué en un sector no urbano las condiciones son de tal y tal naturaleza y acá en el urbano son distintas, porque no puedo abordar un problema si no sé qué lo origina, porque tengo que abordar el problema en su origen, ¿cierto? entonces la capacidad de investigación, de análisis de situaciones yo creo que podría ser un aporte a este documento. (Encargada de formación y monitoreo de procesos y resultados de aprendizaje, SLEP).*

Por último, cabe destacar que otro líder intermedio propone agregar al MGLEL la habilidad de **apertura a la diversidad**, refiriendo a un respeto frente a ella y entendimiento de las particularidades que tiene cada comunidad educativa y sus estudiantes, a modo de poder trabajar con ellos de una manera más cercana.

*Yo le agregaría que tendría que ser como una habilidad personal, creo que por ahí va el tema, las habilidades de tener apertura frente a culturas y personas diversas, que no somos la única y exclusiva cultura y que las culturas no son mejores ni peores, son distintas, entonces yo creo que eso como una habilidad personal que hoy día todavía falta, sobre todo en adultos, adultos mayores, gente que no ha evolucionado, se ha quedado un poco en su pensamiento digamos, entonces una apertura. Se requiere una apertura porque el mundo es así, hoy día yo no estoy reducido a mi territorio, ni a mi ciudad ni a mi barrio, y como personas somos distintas (Jefe, DAEM).*

En cuanto a los *conocimientos*, solo se rescata un nuevo conocimiento sugerido para agregar a los contenidos del MGLEL, habiendo un acuerdo generalizado entre los entrevistados sobre la información que ya contiene.

En este sentido, un actor del nivel intermedio sugiere la inclusión del **conocimiento del territorio** a la lista de conocimientos del Marco, a modo de enfatizar la necesidad que los líderes intermedios conozcan las particularidades socioculturales y las necesidades de las comunidades educativas con las cuales están trabajando.

*... el servicio tiene dos áreas que son súper importantes, que están vinculadas con los establecimientos, que es la UATP y, por otra parte, está este departamento que actualmente se llama comunicación y participación ciudadana, y antiguamente era participación y vinculación territorial, y voy a hablar de lo que se refiere a mi departamento: nosotros necesitamos funcionarios profesionales que conozcan el territorio y sus particularidades... (Jefe de Vinculación Territorial, SLEP).*

## Dimensión apoyos a la implementación

La dimensión de apoyos a la implementación indaga en sugerencias y expectativas referidas al proceso de implementación del MGLEL como herramienta dentro de los equipos de liderazgo del país. Este análisis se divide en dos secciones principales. Por una parte, se desarrollan las posibles **barreras a la implementación** detectadas desde el discurso y experiencia de los actores entrevistados. Y, por otra parte, se relevan ciertas estrategias de implementación sugeridas por los actores para hacer una bajada del MGLEL y sus contenidos.

### Barreras a la implementación del MGLEL

A partir del discurso de los actores entrevistados, se reconocen inductivamente cuatro tipos de potenciales barreras a la implementación del Marco dentro de los equipos de liderazgo intermedio: barreras **económicas**, barreras **administrativas**, barreras **de recursos humanos** y barreras **actitudinales**.

Por una parte, se reconocen una serie de posibles **barreras económicas** a la implementación del MGLEL y sus orientaciones sugeridas, las cuales son especialmente relevantes en el contexto de funcionamiento de los nuevos SLEP. Dentro de estas barreras, ocho actores del nivel intermedio hacen hincapié sobre las **restricciones presupuestarias** que rigen el trabajo de los equipos, quienes tendrían recursos limitados y muchas veces insuficientes para invertir en mejoras básicas para las comunidades educativas, como sería en temas de infraestructura y remuneraciones. Esta barrera se agudiza en el caso de aquellos SLEP que recientemente han sido traspasados desde comunas con **déficit municipal**, el cual habría que sopesar en los primeros años de funcionamiento. Por otra parte, como es expresado por cuatro actores de los SLEP, los **horizontes temporales a corto plazo de la ley de presupuestos**, la que asigna recursos a los organismos estatales por año, pueden limitar el desarrollo de procesos a más largo plazo.

*...y es importante que la infraestructura sea una infraestructura decente. Entonces, imagínate que hay una escuela en (esa comuna) que se la estaban comiendo las termitas y que se cae a pedazos la oficina el director y no depende de nosotros, depende de la DEP, Hacienda, del Ministerio... y no es un tema de este Servicio, no hay plata... (Director Ejecutivo, SLEP).*

*Somos una corporación, nosotros, que tiene déficit financiero. Tú no puedes exigir avances en la calidad de la educación, los aprendizajes de los estudiantes, cuando no tienes las condiciones laborales, los sueldos asegurados para los funcionarios, docentes y asistentes de la educación. Es lo básico, desde ahí parte todo, siento yo. Si tú no logras eso, no tienes eso como piso es súper difícil avanzar en lo demás (Directora de Educación, Corporación Municipal).*

En segundo lugar, se reconocen desde el discurso de los actores posibles **barreras administrativas** a la implementación del MGLEL, en particular considerando el proceso de instalación y funcionamiento de los SLEP. En este contexto, cuatro actores de actuales Servicios Locales ven un desafío en que los **SLEP tienen menos flexibilidad administrativa** comparado con la administración municipal, habiendo una mayor centralización por parte de la DEP y lineamientos más rígidos en su accionar, lo que a su parecer podría dificultar el trabajo con las distintas dimensiones del Marco. Por

otra parte, cinco miembros de los SLEP también mencionan como un posible desafío el trabajar con el MGLEL durante el **año de preparación y traspaso que requiere de muchos trámites administrativos en poco tiempo**, burocracia que podría quitarle prioridad al Marco como instrumento guía. Se agrega a esto otra posible barrera administrativa que se menciona en el discurso de tres actores: la posibilidad que el **MGLEL no se articule con los instrumentos de gestión exigidos del Servicio (PEL/PAL)**, refiriendo a que, si el Marco requiere un trabajo adicional y no complementario a estos instrumentos obligatorios, podría perder prioridad en su uso. Por último, cabe destacar la **falta de tiempo de los líderes intermedios por su alta carga laboral** como una barrera administrativa mencionada de manera recurrente en el discurso de seis actores.

*Bueno, hoy día, primero somos un servicio público, por lo tanto, tenemos menos margen de flexibilidad de lo que tienen hoy día los municipios. Los municipios tienen flexibilidad en muchas cosas, por lo tanto, desde ese punto de vista, estamos obligados a cumplir con la ley. No hay excusa para no cumplirla, eso nos amarra un poco respecto de las cosas que a uno le gustaría hacer, pero más que por las cosas que a uno le gustaría hacer, tiene que ver con la velocidad que uno quisiera hacer. Uno ahí, no sé... nosotros para poder arrendar una oficina, tuvimos que pedirle permiso a la dirección del presupuesto y se demoran dos meses, dos meses y medio. Para poder comprar equipos computacionales, tenemos que esperar la autorización de la dirección del presupuesto, por lo tanto, a nosotros como servicio local se nos restringe un margen de maniobra y, junto con eso, a los establecimientos educacionales que están a un cierto ritmo de trabajo dados por los DAEM, que también se les restringe. De hecho, el ejemplo que te estoy dando de los computadores es un ejemplo real y que estamos haciendo la consulta para saber cómo lo vamos poder enfrentar cuando los establecimientos efectivamente nos pidan que compremos computadores con los recursos de la ley SEP, porque si tenemos que pasar por el alcance de la ley de presupuestos nos vamos a demorar el año probablemente (Director ejecutivo, SLEP).*

*Primero los servicios locales tienen -hay un trabajo que se llama de anticipación-, tienen un año antes de que se instalen. La anticipación, en el caso nuestro, consideró solo elementos de índole administrativo contractuales. La anticipación no anticipó este cambio cultural, entonces el Marco, si yo comienzo el proceso con el estatuto administrativo sobre la mesa, porque el cuco, el cuco que teníamos era el estatuto administrativo, que, mira, vamos a pasar del estatuto municipal al estatuto administrativo, entonces, claro, quien no lo conocía tuvo que comenzar a leer mucho del estatuto administrativo, capacitarse en el estatuto administrativo. Para quienes lo conocíamos fue un poquito más sencillo, pero es el único elemento y la ley la 21.040, ¿cierto?, que establecía cuáles eran los principios y los principales elementos, entonces tuvimos dos elementos de índole administrativo, de índole contractual, de índole normativo, pero no uno de índole proyectivo y ya más en la esencia, entonces hoy en día qué haría yo o qué podría hacer, pondría sobre la mesa aquellos servicios locales que se van a instalar, pondría sobre la mesa el estatuto administrativo que va a estar presente, pondría la 21.040 que es la normativa que te va a regir y pondría por sobre esos dos el marco, porque en el marco está la esencia (...) entonces este desafío tiene una esencia que es el espíritu y tiene los huesitos que es la normativa y los músculos que es el estatuto administrativo, pero el espíritu debiera estar contenido en el marco (Funcionario UATP, SLEP).*

En tercer lugar, se reconocen las que se han llamado posibles **barreras de recursos humanos** a la implementación del MGLEL. Dentro de estas barreras se incluye la **deficiente preparación de los profesionales** que trabajan en el nivel intermedio con respecto a temas educacionales y/o administrativos, desafío que fue mencionado por diez actores del nivel intermedio en la muestra. Este problema se agravaría, como fue mencionado por tres entrevistados, por la **cultura de elegir cargos de confianza y no por mérito**, algo especialmente presente en la administración municipal. Otra barrera de esta índole mencionada por cinco entrevistados refiere a la **alta rotación profesional** que existe en el mundo de la educación, hecho que puede desafiar la continuidad de los equipos de trabajo y objetivos al nivel intermedio. Por último, también se menciona en 5 casos el desafío que implican las **restricciones para la desvinculación y consecuente sobredotación de profesionales** en el sistema educativo, lo que incentivaría la permanencia de personas no capacitadas, mermando el logro de mejoras en las comunidades educativas.

*...entonces ahí había una dificultad de profesionales que se suman al trabajo del servicio local sin conocimiento de lo que es educación, con mucho conocimiento en el ámbito de la administración y poco conocimiento en educación, versus gente del DAEM que tenía harto conocimiento de educación y poco conocimiento de la administración pública (Funcionario UATP, SLEP).*

*(...) yo pienso que la gran dificultad puede estar en la jefatura. Bueno, más que en la jefatura en general, al perfil de la persona que llega a estos servicios. Yo creo que lo que salva un poco son los concursables ADP que son personas que al principio tienen un poco más de experiencia, pero el resto es gente que, bueno, muchas son transferidas desde los municipios, entonces son gente que viene con culturas muy municipales, muy de corporación (Director ejecutivo, SLEP).*

*Mira, el primero: el líder es el que todos reconocen como tal, y el jefe es el que lo colocan ahí, ya sea por amistad, por antigüedad, entonces ahí también hay temas, porque no siempre el que tiene más capacidades de liderazgo es el que está asumiendo un rol directivo. Pasa por un tema del profe más antiguo, te vuelvo a mencionar. Antes hablé del mérito y de confianza... (Jefe, DAEM).*

Por último, se reconocen dentro de los discursos de los entrevistados del nivel intermedio posibles **barreras actitudinales** a la implementación del MGLEL. Como fue mencionado por seis actores, un posible desafío a la implementación del Marco sería la **resistencia al cambio** presente en las comunidades educativas y profesionales que han estado vinculados a la administración municipal, significando la **transición a los SLEP un cambio cultural y administrativo importante** en el cual nuevas exigencias son puestas sobre las comunidades educativas, que pueden ser resistidas si no se comprende el sentido de dichas nuevas formas de trabajo. En línea con lo anterior, cabe mencionar nuevamente la **desconfianza del sostenedor por parte de las comunidades educativas** como una posible barrera importante de este ámbito, en cuanto, dadas las malas experiencias que pudieron haber tenido las comunidades con sostenedores anteriores, puede existir una resistencia a la colaboración.

*La primera barrera es encontrarte con la resistencia al cambio, que en toda institución y personas existe, es decir, 'oye, es que yo sé hacer la pega así y no quiero cambiar' y me conviene como lo hago eventualmente también, entonces, y que es natural en las*

*instituciones y en las personas (...) el cambio a nivel comunal va a implicar trastocar proyectos educativos. Lo que hablábamos de la gobernanza y perspectivas comunales, a directores, profesores y equipos técnicos en donde quizás tenían cierta autonomía, yo diría, porque si vamos en esta dirección puede generar también resistencia. Entonces, una cosa es la resistencia dentro del sostenedor que se va a generar, es lo más lógico, lo esperable, pero también la resistencia de las instituciones que están a cargo del sostenedor (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

*Entonces la recuperación de las confianzas para poder tener una visión compartida, para poder tener trabajo colaborativo, mientras la comunidad no confíe, te podrán decir que sí, pero esto es una especie de huelga de brazos caídos. Todo el proceso te ralentiza en ese sentido y es una etapa necesaria y esa, a mi juicio, esa pérdida de confianza a veces también en ciertas decisiones se ha ido viendo acrecentada (...) esa suerte de no credibilidad, de que ya no se cree, se supone que llega, va a llegar con un bonito discurso y no va a ser lo mismo o más de lo mismo. Esa esperanza perdida es un tema que hay que trabajar involucrándolos en la toma de decisiones, en la participación y en la toma de decisiones efectiva porque no es menos cierto que, cuando tú tienes planteamientos de trabajo territorial, por ejemplo, o de decisiones pertinentes, pero finalmente las decisiones no son consensuadas o no son conocidas por los equipos, fomenta esa percepción, ¿ya? y favorece una percepción de que sí, okay, hay, como te decía yo, participación, pero no protagonista. Uno va a avanzar al ámbito del protagonismo, las comunidades necesitan y quieren ser protagónicas de estos cambios (Director ejecutivo, SLEP).*

### **Estrategias de implementación sugeridas para el MGLEL**

A partir de las entrevistas, también se recogen una serie de estrategias sugeridas para la implementación del MGLEL por parte de los equipos de liderazgo intermedio. Estas estrategias se ordenan en dos tipos principales: estrategias de **socialización** y estrategias de **formación y acompañamiento**.

Con respecto a las **estrategias de socialización**, siete actores del nivel intermedio sugieren generar instancias tanto presenciales como virtuales para la difusión del MGLEL y sus contenidos, en las cuales **se presente el instrumento y los sentidos que lo fundan**, a modo de que los equipos de liderazgo entiendan las implicancias de las orientaciones para su trabajo y tengan una mayor apertura a trabajar con él. Cuatro actores también relevan la importancia de **socializar el MGLEL con los equipos directivos de los establecimientos educativos**, a modo de incorporarlos en este cambio e instalar un lenguaje común sobre el liderazgo a nivel intermedio, como también manejar sus expectativas con respecto a la administración de los nuevos Servicios Locales de Educación.

*Bueno, yo creo que primero hay que aprenderlo, interiorizarlo. Nadie puede trabajar sobre lo que no conoce... conocerlo, estudiarlo, analizarlo a través de seminarios y, además, seducir a las personas para que lo tomen como propio y que entiendan que este instrumento les sirve para su gestión. Si yo no le encuentro sentido al documento o a este instrumento, o lo veo como algo ajeno a mi gestión, naturalmente que va a ser un documento que va a estar ahí en la estantería, en un estante detrás del escritorio y no va a servir de mucho... (Jefe, DAEM).*

*A ver, primero que todo, obviamente, haciéndolo conocido y llevándolo a los establecimientos, a los directores, a los equipos de gestión de los establecimientos, para que ellos más o menos se enfoquen en estas siete dimensiones, conocerlos, poder tener algún trabajo con algún enfoque o con asesorías externas a nivel central, obviamente para que esto se vaya dando a conocer e ir manejando cada dimensión, con las acciones que se pueden llevar a cabo dentro del mismo sistema, poder hacer algunos encuentros también para ir visualizando desde qué punto de vista también se puede ayudar a los establecimientos, o podemos nosotros darlo a conocer dentro de una futura agencia local, y que esto se enfoque netamente al sistema que va a llevar este servicio (Director de Educación, Corporación Municipal).*

Complementando lo anterior, desde el nivel macro se releva que el MGLEL debe **explicitar su vinculación y mandato desde la DEP**. Para los entrevistados, un apoyo a la implementación sugerido podría ser que se difunda claramente qué subdirección de la DEP está a cargo de socializar y apoyar la implementación del MGLEL junto con su seguimiento y monitoreo. A su vez, se sugiere que este documento debe ser muy explícito en cuanto a sus objetivos, metas, obligatoriedad y dotación de sentido, para que así se tenga muy claro cuáles son las exigencias desde la Dirección de Educación Pública y cuáles son los mecanismos de rendición de cuentas sobre su implementación.

*Que este marco esté de forma explícita en una de las subdirecciones, como parte de la meta, y que venga a orientar a nivel nacional, igual pega en todas las subdirecciones, pero digo la académica que es lo pedagógico, que sea explícito y no como a las buenas voluntades (Actor nivel macro).*

*Yo creo que hay que ser súper explícito en cuál es el objetivo, y tiene que ser transmitido de distintas maneras: ¿para qué es este libro y para qué lo llevo a la práctica?, ¿es obligatorio? Esa pregunta va a salir. ¿Esto no está en la normativa o se arranca de lo que dice la ley? Sí, pero lo tiene que hacer igual, porque es bueno que lo haga. Ya, pero ¿me van a cobrar?, ¿y quién me lo va a cobrar?, ¿la Superintendencia, la Agencia me va a evaluar o qué van a hacer?, ¿y qué si no lo hago? (Actor nivel macro).*

Por otra parte, con respecto a las **estrategias de formación y acompañamiento**, quince actores del nivel intermedio sugieren la realización de **talleres prácticos**, tanto presenciales como online, con los equipos de liderazgo intermedio. Los entrevistados consideran que esta modalidad de trabajo práctico, incorporando **ejercicios de planificación estratégica con el MGLEL**, permitiría a los líderes ir incorporando los contenidos del Marco de una manera que releva la utilidad para su práctica. Seis actores también sugieren que estos talleres pueden ir incluir un trabajo de **análisis de casos** reales, a modo de mostrar **buenas prácticas alineadas con el MGLEL**, e ir viendo cómo en la práctica se pueden ver desarrolladas las distintas dimensiones y recursos personales que sugiere el Marco.

*Como pensando en todo el servicio en general, yo creo que una estrategia es, o sea, más allá que te llegue el marco, digamos, que te leas el Marco. Yo creo que habría que hacer algunos talleres de trabajo con el Marco, con algunos ejemplificando situaciones reales que se dan (...) creo que sería súper bueno para poder evaluar el diagnóstico de cómo está nuestra organización interna, los nudos críticos a mejorar, qué parte de nuestro organigrama, incluso mirar eso. Entonces yo creo que lo bajaría a nivel de talleres, más allá que me llegue el Marco, que yo sé que si le entrego un Marco a cada subdirección, claro, el más estudioso*

*lo lee, pero cómo le damos vida a este Marco. Yo creo, que nos sirva como un instrumento real de análisis de evaluación nuestra y también, como decía, para bajarlo, para que todos tengamos una visión de lo que existe, de cómo llevamos a cabo y también incluirlos ya en un trabajo mucho más específico y técnico para la elaboración de instrumentos de evaluación (Directora ejecutiva, SLEP).*

*Trabajaría con algunos servicios locales, con algunas corporaciones, con algunos, incluso, colegios particulares subvencionados, con algunas municipalidades, como ir buscando cuáles son prácticas exitosas que ya hayan realizado en base a lo que ustedes colocaron aquí, que ya se estén dando, y hacer estas mini cápsulas, cosa que después, cuando el DAEM de Coyhaique lo lea y diga 'ah, esto es imposible de hacer', sino que lo diga una persona de Temuco que está de tal parte y diga '¿sabe qué?', si mira tal dimensión y tal práctica la pudimos desarrollar de tal forma'...(Jefe UTP, DAEM).*

Otros cinco entrevistados del nivel intermedio también relevan la importancia de tener **procesos de acompañamiento** a los equipos de liderazgo con respecto a la utilización del MGLEL, sugiriéndose alinear esta estrategia con las **asesorías recibidas desde la DEP**, en el caso de los SLEP. Dentro de este proceso de acompañamiento a la práctica también se mencionan, desde el nivel intermedio y experto, el **trabajo en redes de liderazgo**, convocando a un trabajo conjunto a distintos líderes intermedios del país, a modo de compartir sus experiencias con la utilización del MGLEL.

*Nosotros igual trabajamos con un asesor ministerial que es la Dirección de Educación Pública y ellos también. Independiente que seamos un servicio descentralizado, ellos nos están constantemente evaluando, entonces es muy importante que ellos también tengan, quizá sea parte de ustedes, la noción y el proceso en conocimiento para que estemos hablando un mismo idioma, para que nos guíen por lo que dice la ley, por lo que dice la estrategia nacional de educación pública, y por lo que dice nuestro instrumento de planificación. Pero este marco va más allá de eso y, en ese sentido, ellos también deben tener ese conocimiento de que nosotros queremos trabajar con el marco, porque obviamente entendemos que es para todos. Al final, desde ellos hacia nosotros (Encargado de Planificación y Gestión, SLEP).*

Los actores del nivel macro también concuerdan con la necesidad de realizar instancias enfocadas en la práctica para garantizar una mejor adherencia. Para ello, poder **apoyarse de herramientas existentes**, como, por ejemplo, las rúbricas metodológicas elaboradas por la DEP. Junto con ello, es relevante que esta bajada **tome en cuenta los procesos de instalación de los SLEP** para darle un énfasis y foco pertinente.

*El tema de apoyar a través de jornadas desde la DEP o en articulación con la DEP, y que fueron súper prácticos, es decir, quizás, claro, siempre es importante reforzar los sentidos del marco, porque finalmente tú quieres que se motiven en su uso y le encuentren un sentido al instrumento, pero que también sean talleres o jornadas con el foco en la práctica (Actor nivel macro).*

*Hicimos cinco rúbricas metodológicas, una guía metodológica por cada etapa, qué es lo que tiene que hacer el sostenedor antes de ir al establecimiento, en la etapa involucramiento, durante la entrevista con el equipo directivo, después del establecimiento (Actor nivel macro).*

Vinculado a lo anterior, los expertos también reconocen la **necesidad de diseñar herramientas que ayuden a operacionalizar e implementar el MGLEL** como, por ejemplo, pautas de observación o de evaluación que permitan a los equipos de los SLEP autoevaluar su gestión en relación con las diferentes dimensiones de práctica. Este paso natural que se ha seguido también para el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), requiere, en este caso, de una sistemática coordinación con la Dirección de Educación Pública (DEP).

*El marco es un buen lineamiento, pero, claro, si uno no hace una pauta de autoevaluación respecto del marco o de observación o algo que sirva para mirarse en relación al marco, creo que también el marco va a quedar un poco... es bien abstracto. Hay que ayudar a bajar el marco para que las personas lo usen, aunque sea por la dimensión, por dimensión.*

En complemento a lo anterior, los actores del nivel macro, proponen que el MGLEL pueda **incorporarse en las instancias de formación de los profesionales de la educación**. En este sentido, debiera considerarse en la docencia de educación superior, en el plan de formación para líderes intermedios del CPEIP y en la formación de posgrado, especialmente en programas de magíster que se imparten y que abordan contenidos de liderazgo escolar y donde debiera existir una sección específica sobre los líderes intermedios.

*Intencionar, por ejemplo, el trabajo con este marco a nivel de instancias formativas y de posgrado, porque, de hecho, para ser sostenedor, o sea, para los líderes intermedios, también hay requisitos, al menos desde el ámbito público en relación a su formación. Muchos de ellos optan por diplomados, por magísteres en temas de administración, de liderazgo, de gestión, y yo creo que introducir el marco ahí es como que ya nos abre una puerta.*

## 4.2 Análisis diseño y formato

El análisis del diseño y formato del MGLEL se basa en el cruce de tres fuentes principales: la encuesta sobre diseño y formato para líderes intermedios, las entrevistas con estos mismos líderes intermedios y la revisión realizada por la encargada de material educativo del equipo de Focus, quien cuenta con una vasta trayectoria en diseño y elaboración de material educativo, quien se incorporó al equipo para esta revisión específica. El análisis se centra, en un principio, en los resultados de la encuesta, los que son complementados y discutidos a la luz de las otras dos fuentes de información.

A modo de recordar la estructura de la encuesta, se le pidió a los encuestados leer el capítulo 3 del MGLEL en detalle, para luego responder preguntas específicas acerca de cada una de sus secciones. La encuesta consistía en la evaluación de una serie de afirmaciones sobre el *diseño y formato* del Marco, refiriendo a su redacción y presentación gráfica, como también sobre su *comprensión* por parte de los encuestados. Frente a cada afirmación los encuestados marcaron su nivel de acuerdo en una escala de 1 a 5, siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor.

Para fines de esta encuesta el Marco se dividió en 5 secciones principales de acuerdo con sus contenidos:

- **Sección 1:** Objetivos, usos y organización (pp. 50-51)
- **Sección 2:** Introducción a las dimensiones de práctica (pp.52-54)
- **Sección 3:** Dimensiones de práctica (pp. 55-62)
- **Sección 4:** Introducción a los recursos personales (pp. 63-64)
- **Sección 5:** Recursos personales (pp. 65-69)

En total participaron quince líderes intermedios. La información de estas encuestas se analizó de manera complementaria a las otras dos fuentes de información mencionadas (entrevistas y revisión especialista). En la tabla 10 se presentan los promedios de acuerdo para cada variable en cada una de las secciones, como también para el total del capítulo. Se marcó en rojo aquellos promedios bajo 4, a modo de demarcar aspectos del MGLEL que pueden considerarse más débiles con respecto al diseño y formato.

Tabla 10. Promedios de acuerdo con variables de validación de diseño y formato MGLEL

Variable	Sección 1	Sección 2	Sección 3	Sección 4	Sección 5	Promedio total
Redacción	4.37	4.71	4.57	4.43	4.55	4.54
Distribución	4.21	4.21	4.11	3.93	4.05	4.09
Tamaño letra	3.70	3.57	3.71	3.5	3.54	3.6
Claridad figura/tabla	3.85	4.39	4.00	4.07	-	4.13
Colores	3.85	4.15	4.07	3.66	3.90	3.89
Atractivo	3.93	3.86	3.93	3.71	3.57	3.8

Comprensión	3.86	4.5	4.29	4.07	4.07	4.16
-------------	------	-----	------	------	------	------

Comenzando con una evaluación global del diseño y formato del MGLEL, se constata desde la encuesta que el **atractivo general** del documento sería una variable transversal posiblemente problemática. Sin embargo, el análisis de las entrevistas muestra diferentes percepciones **entre los actores con respecto a esta variable**, habiendo un grupo de actores que considera el diseño como accesible y amigable, mientras que hay otros que sugieren mejorarlo para hacerlo más atractivo a la vista. En relación con esto, la experta en diseño también concuerda con el primer grupo de actores, comentando que los elementos de diseño como líneas, colores y jerarquía de títulos, aportan y apoyan el contenido, resultando orgánica, coherente y atractiva en lo visual. El análisis de las otras variables más específicas puede arrojar más luces sobre esta discordancia entre los discursos.

*La verdad es que yo, estéticamente, creo que es atractivo, porque el que no sea solo texto, sino que también venga con diseño de esquema, permite asociar mejor lo que quiere generar en quienes estamos analizando el documento o quienes vamos a dar vida al documento. Yo lo encontré impecable, fue súper fácil comprenderlo y creo que es un complemento súper potente porque viene con un relato técnico, pero luego viene con un esquema o con un diseño que permite fortalecer el sentido que tiene el documento. La gráfica, la escritura, facilita la lectura. No tuve ningún problema cuando lo revisé, me pareció muy amigable en ese sentido (Jefe UATP, SLEP).*

*... enmarcar quizás un poco más cada sección, donde quede más claro de qué estamos tratando. Acá creo que está separado más bien por punteo en cada sección y eso podría ser un poquito más atractivo, entendiendo que esto va orientado a los sostenedores, que ciertamente ahí hay aspectos técnico pedagógicos que se manejan (...), pero también hay otro personal en los sostenedores que no son profesores, entonces requiere de algún grado de atractivo mayor... (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

Entrando en las variables específicas, la **redacción** y la **comprensión** de los contenidos escritos del MGLEL se aprecian como fortalezas de la versión actual del instrumento, siendo estas las variables con mayor valoración transversal a las secciones. Estos puntajes se condicen con el análisis de las entrevistas a actores del nivel intermedio, en las cuales una mayoría de diecinueve entrevistados reconoce que el **MGLEL se lee de manera fácil y clara, pudiendo así comprender sin mayores problemas su contenido**.

*Sí, en general me parece que el lenguaje está llano, los textos no son largos, no tienen construcciones gramaticales que sean muy complejas de entender (Jefe UATP, SLEP).*

*La redacción es entendible y eso hace más fácil la lectura, porque tiene un lineamiento en el texto (Coordinador de ciclo, Corporación Municipal).*

A pesar de lo anterior, se observa que **el tamaño de la letra sería una de las variables transversalmente más débiles del documento**, obteniendo en la encuesta puntajes bajo 4 en todas

las secciones. Esta evaluación se condice con la experiencia de algunos entrevistados del nivel intermedio al leer el documento, quienes sugieren agrandar la letra del documento, especialmente considerando la presencia de profesionales de mayor edad en el mundo de la educación.

*Me pareció que había que (...) agrandarle el tamaño. No importa que aumente la cantidad de páginas, porque yo creo que hay que pensar que la mayoría de los equipos que trabajan en estos niveles intermedios son personas adultas y varios adultos mayores que interactúan (Jefe UATP, SLEP).*

Por otra parte, la **utilización del color** también se evalúa transversalmente en la encuesta de manera relativamente baja en la mayoría de las secciones. Este resultado se condice con los comentarios de algunos entrevistados del nivel intermedio quienes opinan que el **color se podría emplear de mejor manera en el MGLEL**, a modo de facilitar el seguimiento de la lectura y la motivación para leer el documento.

*...creo que (el MGLEL) no es muy motivador, Creo que tiene que cambiar la gráfica y el color. Creo que la estructura general sí está bien dada y bien determinada, y está claro cuáles son las dimensiones y lo que son los desafíos. Para mí eso no es problema, pero sí en el contexto me tiendo a perder. Desde la generalidad eso está muy bien, pero igual tiende a confundir un poco. Ahora, la gráfica y los colores de todas maneras hay que cambiarlo (Subdirector, SLEP).*

En línea con lo anterior, a partir de la revisión de diseño también se sugiere **subir un poco el porcentaje de color** a los textos “deslavados” o “tenués”, como también del fondo de algunas dimensiones de práctica, para facilitar la lectura y asegurar que se vea bien una posible impresión del documento. Ejemplos de esto se muestran en la figura 3 a continuación.

**Figura 3.** Ejemplos de formas con bajo porcentaje de color



Con respecto a las variables de **claridad de las figuras y tablas** presentadas en el MGLEL, si bien la evaluación en la encuesta muestra ser alta para la mayoría de las secciones, sí hay importantes acotaciones que hacer en base al análisis de las entrevistas.

Haciendo un análisis a nivel de sección, se puede observar que las dos secciones más débiles en la encuesta -las que muestran una mayor proporción de puntajes bajo 4- son las secciones 1 y 4.

Indagando en aquello, se observa desde las entrevistas a líderes intermedios que **existen recurrentes problemas de comprensión con respecto al diagrama general del MGLEL (sección 1, p.51) y al cuadro 11 de recursos personales (sección 4, p.64)**, lo que explicaría los puntajes descendidos en estas secciones.

Por una parte, con respecto al **diagrama general del MGLEL (p. 51)**, varios actores del nivel intermedio reportan una **confusión al tratar de entender la relación entre los recursos personales y las dimensiones de práctica en la figura**, entendiendo en algunos casos que los recursos personales representados en la parte superior del diagrama posiblemente tienen directa relación o se desprenden en las dimensiones de práctica que se detallan en la parte inferior. Algunos actores también reportan una **confusión con respecto a los colores de las dimensiones de práctica, pensando en algunos casos que los colores más similares indican una cercanía o relación entre las dimensiones, y con los recursos personales**. Al respecto, una experta recomienda ubicar los recursos personales al centro, y que sobre estos se ubiquen las dimensiones de práctica.

*No se entiende esta gráfica donde están los circulitos y todo. En un minuto yo pensé que los colores tenían una relación y que después, claro -primero voy a decir algo, soy educadora de párvulos, las educadoras por lo general asociamos colores, que es lo que viene después-, pero cuando terminé al final como que quedé con el sentimiento de que eran colores no más, pero no había nada asociado a nada (Encargada UTP, DAEM).*

Por otra parte, con respecto al **cuadro 11 de los recursos personales (p. 64)**, los entrevistados reportan nuevamente una **confusión en la relación entre los componentes del cuadro**. Varios actores tendieron a pensar, al ver el cuadro, que los elementos se asociaban de manera horizontal -pensando así, por ejemplo, que el principio ético se asocia a la habilidad de pensamiento sistémico y al conocimiento sobre política educativa- cuando esta no es la intención del cuadro. Esta observación es reforzada por la profesional que realizó la revisión gráfica, quién también reporta la confusión en la interrelación de los temas.

*D: Sí, o sea, a partir de la tabla, entiendo yo que todos los principios pueden estar relacionados con todas las habilidades y con todos los conocimientos ¿verdad? No es lineal, no es que pueda leer que lo ético está relacionado con desarrollo de pensamiento sistémico.*

Finalmente, con respecto a la variable de **distribución o diagramación** de la información, si bien en la encuesta esta variable se presenta transversalmente como una fortaleza del documento, desde las entrevistas se recogen ciertas experiencias de sentir que el **texto se encuentra muy saturado con información en algunas partes**. Un análisis más cercano de la encuesta apunta a las secciones 3, 4 y 5, que tienen los puntajes más bajos en esta variable, lo que podría indicar una crítica a la distribución de información en las dimensiones de práctica y recursos personales. Al respecto, la profesional que realizó la revisión gráfica no emite críticas sobre la diagramación del texto, sin embargo, sugiere **ubicar el número de página abajo en la esquina izquierda o derecha (según corresponda), y tal vez no usar medio círculo para encuadrarlo**. Así sugiere que se podría evitar una posible sobrecarga en algunas páginas.

*Creo que a nivel de ejemplificar o de estructurar la información que en algunos casos podría resultar muy denso por la cantidad de información que hay (Encargado de Planificación y Gestión, SLEP).*

Adicionalmente, cabe mencionar otra recomendación que surge a partir de la revisión gráfica, referida a **evitar cortar las palabras en los círculos de las dimensiones de práctica**, buscando mantener siempre el mismo estilo (texto centrado), como se ejemplifica en la figura 4.

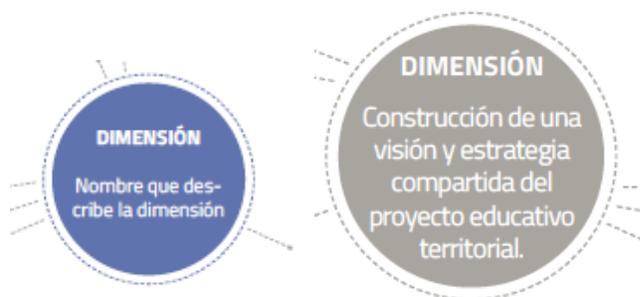


Figura 4. Ejemplos de frases cortadas en dimensiones de práctica

#### 4.3 Análisis de la articulación con la política pública y otros documentos orientadores en educación

El análisis realizado busca identificar el nivel de articulación que el Marco en validación presenta con otras definiciones y orientaciones del sistema escolar relevantes para el liderazgo intermedio. Para esto, se consideraron dos fuentes principales: las respuestas de los diferentes actores entrevistados y, por otro lado, la revisión y análisis que el equipo de investigadores realizó de los siguientes documentos orientadores y políticas clave: Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública; la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028 (ENEP); Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); Estándares Indicativos de Desempeño para el nivel escolar (EID); y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE).

##### **MGLEL y Ley 21040**

A partir de las entrevistas se identifica que, desde los niveles centrales, intermedio y experto, se percibe una articulación y coherencia del MGLEL en cuanto a la alineación que tiene con la Ley 21.040 y sus principios. Se puede apreciar que, explícitamente, en algunas de sus dimensiones se hace referencia a los principios de la Nueva Educación Pública, tales como calidad integral, colaboración y trabajo en red, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, integración con el entorno y la comunidad, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso y proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana.

Así, la articulación con esta Ley en cuanto a definiciones y conceptos clave es alta, y se evidencia de manera fácil a partir de la lectura del Marco, lo que es reconocido por los actores del sistema. Junto con esto, se hace referencia a cómo el MGLEL rescata el espíritu de la Ley y lo plasma en sus definiciones.

##### **MGLEL, Sistema de Aseguramiento de la Calidad y ENEP 2020 - 2028**

Al revisar la articulación del Marco con la ENEP -documento que refiere a cómo se instala el nuevo Sistema de Educación Pública- se observan ciertas diferencias en los focos y nomenclatura entre ambos documentos. Por una parte, el MGLEL plantea *desafíos*, mientras que la ENEP se centra principalmente en *principios, focos clave y objetivos estratégicos*. En el caso de la ENEP, estos principios destacan y detallan los cambios que se generan con la transición hacia la nueva administración que considera la Educación Pública, los que no necesariamente se alinean de forma directa con los desafíos establecidos en el MGLEL. En este sentido, se identifica como un desafío para el Marco el avanzar hacia una referencia y articulación más explícita a los 9 principios, 10 focos clave y 5 objetivos estratégicos que plantea la ENEP, de manera que los desafíos tengan una relación directa con estas.

También dentro de la ENEP se hace referencia a líneas de acción asociadas a los objetivos estratégicos, iniciativas que tienen una estrecha relación con las dimensiones y evidencias de práctica del MGLEL. En este sentido, es importante que las iniciativas planteadas para los SLEP tengan un correlato con las evidencias de práctica del MGLEL. Por ejemplo, la ENEP plantea dentro de sus líneas de acción *“involucrar activamente a las familias como importantes actores”* definiendo como una de las iniciativas para el SLEP el *“brindar espacios que orienten el trabajo de los EE con sus*

*comunidades, para involucrar efectivamente a las familias en el quehacer escolar (instancias de escucha, oportunidades de toma de decisiones en conjunto, cursos de liderazgo y participación), de modo que el apoderados sea un factor propositivo y colaborador<sup>2</sup>*, práctica que no está contenida en ninguna dimensión del MGLEL.

Otro elemento de análisis en relación con la articulación con el sistema educacional tiene relación con cómo se organiza el nivel intermedio en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, considerando las fortalezas del SAC y también sus debilidades. Como se mencionó en apartados anteriores, desde el nivel local se percibe una desarticulación importante entre las instituciones que componen el SAC (MINEDUC, Agencia de Calidad, Superintendencia), por lo que se hace urgente alinear visiones y articular voces entre los servicios y sus representantes en los territorios, respecto del rol del nivel intermedio. Así, se identifica que el Marco no hace una alusión explícita a cómo se organiza esta articulación administrativa, y los roles y funciones respectivos.

Junto con esto, es clave incorporar en este análisis la figura y el rol de la Dirección de Educación Pública (DEP), servicio que tiene a cargo “la conducción estratégica y la coordinación del Sistema, velando por que los Servicios Locales provean una educación de calidad en todo el territorio nacional. Para ello, elabora la Estrategia Nacional de Educación Pública, vigila su cumplimiento y evalúa el desempeño de los Servicios Locales por medio de convenios de gestión con sus Directores Ejecutivos, a quienes presta apoyo técnico y administrativo en el marco de sus funciones. A su vez, la DEP responde al Ministerio de Educación, cuya tarea principal es definir y elaborar las políticas educativas nacionales<sup>3</sup>”. Así, cabe destacar que la figura de la DEP no se explicita en el Marco actual.

Otro elemento relevante de la ENEP es la alusión explícita a los convenios de desempeño de los líderes intermedios que la ley establece en sus artículos, que implica que la suscripción por parte del Director Ejecutivo y cargos de segundo nivel jerárquico de un "convenio de gestión educacional", donde se fijan los objetivos de sus cargos durante sus periodos, las metas y sus correspondientes indicadores y medios de verificación. El contenido de estos convenios debe ser coherente con la ENEP. Considerando esto, se observa que el Marco no hace referencia alguna a estos convenios y a las funciones u obligaciones que el Servicio tiene en pos del cumplimiento y de la rendición de cuentas de estos convenios. La importancia del convenio de gestión que está suscrito al MINEDUC y articulado con la ENEP hace necesario que el Marco también sea parte de la articulación con estos instrumentos.

Siguiendo con el punto anterior también la articulación del Marco con el trabajo que se realiza desde el Servicio Civil -en cuanto es el encargado de la selección del Director Ejecutivo de los subdirectores de los SLEP- también es relevado desde las entrevistas a actores clave. Este tema aparece principalmente desde los expertos y el nivel macro, desde la visión de una necesidad de apoyar el desarrollo continuo y formación de los profesionales que asumen estos roles, en coherencia con sus convenios y con las definiciones del Marco (recursos personales, principalmente).

Además, la dimensión de práctica 7 (cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión) aborda el tema de conformar equipos de trabajo en el nivel intermedio, pero no refiere a la selección de esos equipos sino más bien a generar una cultura interna de trabajo colaborativa,

---

<sup>2</sup> Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028, página 90

<sup>3</sup> Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028, página 19

transparencia en la gestión, con las condiciones adecuadas y orientada a la mejora. En esta línea se identifica que el Marco no especifica diferencias en los recursos personales necesarios, según los cargos y sus funciones. Además, tampoco se complementan con lo definido, desde Alta Dirección Pública, en los respectivos perfiles de cargo. En los perfiles de cargo, por su parte, se observa que se detallan valores y principios, competencia, experiencia y habilidades, lo que no está alineado en su totalidad con el contenido del apartado de Recursos Personales del Marco.

Otro elemento relevante de considerar a nivel de articulación es el marco de referencia que sustenta la realización de la Visita Integral de evaluación de los SLEP, que ha sido desarrollado (y será implementado) por la Agencia de Calidad de la Educación. Si bien este documento no se encuentra en su versión final ya que, al momento de este proceso de validación, se encontraba en proceso de pilotaje y ajustes por parte de la Agencia, es relevante que el Marco en validación esté íntimamente articulado con las dimensiones y subdimensiones que ahí se plantean, así como con sus indicadores.

### **MGLEL y otras herramientas orientadoras**

En el caso de la coherencia o articulación del marco con otros documentos o instructivos elaborados para orientar la gestión del sistema escolar, si bien desde los entrevistados se percibe coherencia con estos, aparecen menciones espontáneas que identifican una necesidad de mayor articulación con los Estándares Indicativos de Desempeño y con el MBDLE, considerándolos como los principales instrumentos orientadores para generar capacidades y fortalecer la gestión de sus destinatarios, a modo de contribuir a la mejora educacional.

En cuanto a la relación entre el Marco y los EID en las dimensiones de liderazgo, gestión personal y gestión financiera -que es donde se aborda el rol del sostenedor- los estándares indicativos de desempeño podrían explicitarse en el Marco como un complemento para profundizar en relación con la gestión que está desempeñando un sostenedor. Además, en caso de avanzarse hacia el desarrollo de herramientas de apoyo a la implementación del Marco, los EID debieran ser un referente central con el cual resguardar la coherencia.

En relación con el Marco y el MBDLE, ambos están articulados en sus usos y objetivos como herramientas para orientar y dar capacidades a líderes del sistema educativo. Por otro lado, a partir del análisis, se identifica la necesidad de homologar lenguaje y dimensiones en los distintos documentos e instrumentos que vienen desde las distintas instituciones del SAC hacia los niveles intermedios y equipos directivos, así como a toda la comunidad educativa en general. Uno de los principales conceptos a homologar entre los diferentes documentos orientadores es justamente el de “líder intermedio”. Para hacer referencia a este actor, se observan diferentes términos (sostenedor, líder intermedio, nivel intermedio, nivel local), a lo cual se añaden otras denominaciones según la dependencia administrativa en que se desempeña (pública -SLEP o municipal-, particular subvencionada o particular pagada).

En cuanto a las dimensiones de práctica definidas en el Marco, al hacer un análisis comparativo con el MBDLE, los EID y la ENEP, se identifica alta coherencia en cuanto a su contenido, aunque usando términos y conceptos diferentes. En esta línea, se identifica como una debilidad del Marco en validación el lenguaje académico que usa en sus definiciones, identificándose como una oportunidad de mejora la posibilidad de avanzar hacia un lenguaje más cotidiano del sistema educativo.

De las dimensiones de práctica, hay dos de ellas que no se estructuran como dimensiones en sí mismas en los demás documentos, aunque se abordan, pero como componentes más específicos que dimensiones. Estas son las dimensiones de “gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa” y “cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión”.

**Cuadro 4:** comparación documentos orientadores del sistema educativo

	<b>MGLEL</b>	<b>EID</b>	<b>MBDL</b>	<b>ENEP</b>		
<b>Dimensiones u objetivos</b>	Construcción de una visión y estrategia compartida del proyecto educativo territorial.	Liderazgo	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.	Desarrollar una eficaz gestión del liderazgo en los diferentes niveles, procurando ofrecer el mejor servicio como sostenedores.		
	Liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local.	Gestión Pedagógica	Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Mejorar niveles de aprendizaje de todos los estudiantes a través de una gestión pedagógica de calidad.		
	Desarrollo de una cultura de inclusión, participación y respeto a la diversidad.	Formación Y convivencia	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.			
	Gestión de recursos y condiciones organizacionales para el desarrollo de los PEI.	Gestión Recursos	Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	Mejorar las condiciones físicas, de higiene, equipamiento y los recursos educativos.	Asegurar sostenibilidad financiera según los recursos disponibles.	
	Desarrollo profesional y distribución con equidad de las capacidades pedagógicas y de liderazgo.		Desarrollando las capacidades profesionales.	Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.		
	Gestión de sistemas de información y monitoreo para la mejora educativa.	Esta dimensión se puede ver en los otros instrumentos transversalmente en otras dimensiones, como parte del análisis y monitoreo de estas mismas, en función de cómo monitorear el estado de avance en el ámbito técnico pedagógico, convivencia, uso de recursos, etc. No aparece como la necesidad de que sea una dimensión por sí misma, sino como una dimensión que es necesaria para ver el avance de las otras.				
	Cultura de trabajo colaborativo, de calidad y transparencia en la gestión <sup>4</sup> .	Liderazgo	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida.	Fortalecer las capacidades humanas y técnicas de los actores claves del sistema (docentes, educadores de párvulos, directivos, asistentes de la educación y funcionarios SLEP) a través de la mejora de sus prácticas.		

### Marco y articulación territorial

Por último, se identifica también, a partir del análisis de percepciones de actores clave, el que el Marco esté articulado con las orientaciones e instrumentos de gestión local y territorial, tanto del

<sup>4</sup> Si bien esta dimensión refiere a los equipos de trabajo del nivel intermedio y a su organización en cuanto apoyo a los establecimientos educacionales, se incorpora una comparación con los otros documentos con el foco en el rol de apoyo y colaboración entre los establecimientos y el sostenedor.

mismo nivel intermedio (Plan Estratégico Local, PADEM) o del nivel escolar (PME; PEI). Si bien el Marco no es una herramienta de gestión como los son las recién mencionadas, es clave que estas estén consideradas entre sus evidencias de práctica, así como en posibles futuras herramientas de apoyo a su implementación.

Esto es especialmente relevante en la primera dimensión del Marco, cuyo desafío es construir una visión estratégica y compartida del proyecto educativo territorial, donde además hay evidencias de práctica que hacen referencia a esto. En este sentido se identifica que la ENEP es un buen referente al momento de abordar este punto, donde también se incluyen los convenios de desempeño tanto de los Directores Ejecutivos como de los directores de establecimiento: *“cada territorio debe elaborar sus instrumentos, ajustados a la ENEP y operacionalizar de manera concreta en el Plan Estratégico Local de cada Servicio Local de Educación Pública, los convenios de desempeño de los Directores Ejecutivos de estos Servicios y sus Planes Anuales. A su vez, cada establecimiento respondiendo a sus particularidades, define su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), como también los convenios de desempeño que los directores escolares suscriben con su Servicio Local. Se invita a los directores de los establecimientos municipales, a sumarse a los lineamientos y metas de la ENEP, a través de sus propios convenios. En estos instrumentos, el EE decide sobre formas y procedimientos, responsabilizándose por sus resultados y resguardándose así su autonomía<sup>5</sup>”.*

La siguiente figura de la ENEP ilustra esta relación.

Figura 5. ENEP e Instrumentos de gestión educativa en el Sistema de Educación Pública



Fuente: DEP (2019)

<sup>5</sup> Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028, página 38.

## 5. Principales resultados: análisis de fortalezas, debilidades y desafíos del MGLEL

A modo de integrar la información recabada a lo largo del estudio, se presenta a continuación un análisis comprehensivo de las fortalezas y debilidades del MGLEL, en relación con cada una de las temáticas indagadas. Este análisis permite sintetizar los principales hallazgos, como también proveer una base sobre la cual se proponen las recomendaciones finales del proceso de validación.

Así, esta sección referirá a los hallazgos principales del estudio, asociados a las fortalezas, debilidades y desafíos del Marco a nivel de contenido.

### A. Fortalezas

- **Validación transversal de la estructura del MGLEL:** De manera transversal, a los actores involucrados en el proceso de consulta les hace sentido la división del MGLEL en las secciones principales de dimensiones de práctica y recursos personales, secciones que se estiman de naturaleza complementaria. A su vez, se valida la estructura interna de las dimensiones de práctica, habiendo una especial valoración por el componente de evidencias de práctica.
- **Coherencia interna entre los objetivos y usos con los contenidos del Marco:** Se concluye que el MGLEL logra cumplir con los objetivos y usos que se propone, siendo entendido efectivamente como una herramienta para el apoyo en el desarrollo profesional continuo y gestión efectiva de los líderes intermedios del sistema educativo, en miras de generar las condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes.
- **Se valida la visión y enfoque del liderazgo intermedio que propone el MGLEL:** Se encuentra una especial resonancia y valoración por parte de los líderes intermedios de los enfoques particulares sobre el liderazgo intermedio que sugiere el MGLEL -entendiendo dicho liderazgo como enfocado en los aprendizajes, dependiente de un esfuerzo de equipo, ligado a una gestión territorial y basado en un desarrollo profesional continuo-. Así, los profesionales consultados, y en especial aquellos pertenecientes a los SLEP, se muestran alineados con la nueva visión del liderazgo intermedio que el MGLEL pretende instalar.
- **Dimensiones de práctica y recursos personales son coherentes con la experiencia real de los líderes intermedios:** Tanto las dimensiones de práctica como los recursos personales propuestos resuenan directamente con la experiencia práctica de los líderes intermedios consultados (ya sea la experiencia real o la esperada), y en particular con los procesos de instalación ya vividos por los SLEP en funcionamiento, validando así la pertinencia y aplicabilidad de dichos lineamientos al trabajo de los equipos de liderazgo intermedio.
- **Congruencia entre el MGLEL y los procesos de gestión actuales de los equipos de liderazgo intermedio:** Los lineamientos provistos por el MGLEL se ven directamente aplicables y traducibles a los procesos e instrumentos de gestión actualmente desarrollados al interior de las organizaciones encargadas del liderazgo intermedio. Así, el MGLEL se entiende ampliamente como un instrumento ordenador de la práctica que permite guiar la

construcción de los Planes Estratégicos y los Planes de Desarrollo Profesional, tanto de los SLEP como de los sostenedores municipales.

- **Adaptabilidad del MGLEL a las particularidades territoriales dada su amplitud y flexibilidad:** Se considera que los lineamientos esbozados por el MGLEL tienen la suficiente amplitud y flexibilidad para ser aplicados a los distintos territorios de Chile, considerando las particularidades socioculturales que los definen y componen. Así, se proyecta que el MGLEL efectivamente se podrá adaptar a la diversidad territorial del país.
- **Existe una articulación y coherencia del MGLEL con los sentidos que impulsan la Nueva Educación Pública:** Se reconoce y valora que el MGLEL se encuentra íntimamente alineado con los principios fundamentales de la Ley 21.040, como también con los objetivos y líneas de acción de la Estrategia Nacional de Educación Pública, las que tienen estrecha relación con las dimensiones y evidencias de práctica. Se entiende así que el MGLEL sigue la misma línea de las políticas actuales para el fortalecimiento de la educación pública, y se constituye como un apoyo relevante para el logro de sus objetivos.
- **EL MGLEL es coherente con políticas antecesoras para el fortalecimiento de la gestión y liderazgo escolar:** El reconocimiento de una directa relación entre el MGLEL y otros instrumentos previamente diseñados para fortalecer el liderazgo escolar, como es el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y el Marco para la Buena Enseñanza, provee un potencial para la articulación de los distintos niveles de liderazgo del sistema educativo.
- Con respecto al diseño y formato, el **MGLEL se lee de manera clara y comprensiva:** Se constata que el MGLEL está redactado de una manera que facilita la comprensión de sus contenidos por parte de su público objetivo.

#### **B. Debilidades y desafíos**

- **Necesidad de profundizar en la articulación entre las dimensiones de práctica y los recursos personales:** Se detecta la necesidad de trabajar más explícitamente en el MGLEL la relación entre las dimensiones de práctica y los recursos personales, atendiendo a la pregunta sobre las maneras en las que se influyen mutuamente en la práctica, y generando un balance en la profundidad de sus contenidos.
- **Ambigüedad en la conceptualización de los desafíos que guían el MGLEL:** La falta de correspondencia directa entre los desafíos de la Educación Pública -sobre los cuales se funda el MGLEL- y los desafíos de cada dimensión de práctica que propone, genera una confusión en la manera en que ambos tipos de desafíos se relacionan y definen. Así, se detecta la necesidad de clarificar el empleo del concepto de desafío y sus aplicaciones en el documento.
- **Falta de elaboración y aplicación práctica de conceptos clave intencionados por el MGLEL:** Desde la introducción del MGLEL y la definición de sus dimensiones de práctica se

intencionan ciertos conceptos y objetivos para los líderes intermedios (como apoyar el logro del *aprendizaje profundo* en los estudiantes, o generar una relativa *autonomía de gestión* en las comunidades educativas) que, sin embargo, no son elaborados con mayor profundidad en las evidencias de práctica del Marco. Esta ausencia de explicación más concreta de dichos conceptos dificulta su bajada al trabajo de los equipos de liderazgo intermedio.

- **Invisibilización de los sostenedores municipales y privados en el discurso del MGLEL:** Un punto ciego importante del MGLEL se relaciona a la falta de claridad que deja su discurso con respecto a si los usuarios del MGLEL son solo los SLEP o si incluye también a los actuales equipos de servicios municipales y sostenedores privados del país. Esta invisibilización se puede leer como una dinámica posiblemente excluyente de dichas realidades, lo que fomenta una desarticulación del actual sistema educacional.
- **Necesidad de dar mayor énfasis a las adaptaciones curriculares para la gestión de la diversidad actual en el sistema educativo:** Se detecta que el Marco no explicita ni pone énfasis en aquellas modalidades educativas que reportan ser poco vistos por el sostenedor o que requieren un apoyo especial por parte de este. Dentro de estas realidades particulares se incluyen los niveles de educación parvularia -especialmente jardines y salas cunas-, liceos TP, escuelas especiales, escuelas rurales e interculturales e instituciones para el aprendizaje de adultos. Así, se espera que el MGLEL pueda proveer lineamientos más específicos relacionados a las adaptaciones curriculares y procesos de gestión especiales que requiere el trabajo con este tipo de establecimientos y sus profesionales.
- **Necesidad de proveer mayor orientación para facilitar la utilización del instrumento por parte de los equipos de liderazgo intermedio:** Se detecta la necesidad de diseñar componentes adicionales a las actuales secciones del MGLEL que provean lineamientos más claros y explícitos de cómo y cuándo utilizar el instrumento al interior de los equipos de liderazgo intermedio. Así, se busca que, con indicaciones de uso más específicas sobre el MGLEL, se puedan guiar de mejor manera los procesos de reflexión y autoevaluación de los equipos de liderazgo, como también la adaptación de estas orientaciones a sus propios contextos y temporalidades (en especial pensando en las fases operativas y territorios de los SLEP), pudiendo priorizar el desarrollo de las dimensiones de práctica y recursos personales en base a sus propias necesidades.
- **Necesidad de asegurar que todos los lineamientos del MGLEL sean lo suficientemente concretos para ser evidenciados en la práctica:** Se detecta un desafío con respecto al nivel de abstracción de algunos componentes del MGLEL que se declaran a un nivel teórico o conceptual, sin lograr aterrizar dichos lineamientos a acciones concretas vistas en la práctica del líder intermedio. Por una parte, se ve este desafío en algunas evidencias de práctica que indican estados deseados de la gestión del liderazgo, sin proveer lineamientos específicos de cómo lograr dichos resultados. Y, por otra parte, se constata que los recursos personales del Marco, al ofrecer solo definiciones conceptuales, no se logran visualizar fácilmente en la práctica, abriendo el campo a la ambigüedad.

- **Necesidad de visibilizar las dinámicas organizacionales al interior de las instituciones de gestión intermedia:** Se constata que el MGLEL, en cierta medida, desconoce la gestión interna organizacional como condicionante para la correcta ejecución de los roles de liderazgo intermedio, cayendo en el riesgo de obviar las prácticas propias del Servicio o sostenedor en cuanto organización. Así, se detecta la necesidad de incluir lineamientos específicos que refieran a la gestión organizacional que deben hacer los líderes intermedios, y en especial el Director Ejecutivo, para asegurar el correcto funcionamiento del ámbito jurídico y legal, el logro de un equilibrio económico al interior de la organización, y el óptimo funcionamiento de los canales y flujos de comunicación internos y externos a la organización.
- **Necesidad de clarificar las implicancias de la relativa autonomía de los establecimientos educativos en la práctica:** Se detecta una falta de especificidad y ambigüedad dentro del MGLEL con respecto a la relativa autonomía que deben tener los establecimientos educativos en su relación con los líderes intermedios y a las formas en que estos últimos la fomentan. De esta manera, si bien el MGLEL menciona el fomento de la autonomía de gestión al interior de los establecimientos educativos como un estado deseado del apoyo de los líderes intermedios, no se proveen lineamientos concretos para entender los límites de dicha autonomía y cómo se podría ver esta en la práctica.
- **Necesidad de dar centralidad al rol de acompañamiento y apoyo pedagógico del líder intermedio:** Se pesquisa la necesidad de dar mayor énfasis y centralidad al ámbito de la gestión pedagógica del líder intermedio, en cuanto a su rol en el acompañamiento y apoyo a los procesos de aprendizaje al interior de los establecimientos educativos, siendo este el principal foco de los SLEP para el fortalecimiento de la educación pública. En este sentido se observa que la gestión pedagógica se debería ubicar siempre al centro de la gestión del líder intermedio, tributando todas las otras áreas de gestión a mejorar los resultados de aprendizaje. En esta línea, se constata la necesidad específica de dar mayor relevancia a la presencia y llegada del líder intermedio al terreno, siendo esto clave en el proceso de acompañamiento de los equipos profesionales de los establecimientos.
- **Necesidad de clarificar las expectativas del uso del MGLEL para procesos de gestión de personas al interior de los SLEP:** EL MGLEL, al sugerir su uso para guiar procesos de reclutamiento, inducción, selección y evaluación de los profesionales al interior de los equipos de liderazgo, puede posiblemente estar generando un conflicto con las facultades efectivas que tienen los líderes intermedios para gestionar estos procesos. Así, se debe clarificar y explicitar el rol que tiene el Servicio Civil en los procesos de gestión de personas al interior de los SLEP, para así ajustar las expectativas del uso que puede tener el MGLEL para estos propósitos.
- Con respecto a la articulación del MGLEL con el sistema educativo, se identifica una **invisibilización del rol de la DEP en el MGLEL**, detectándose una omisión de sus funciones asociadas a la organización, monitoreo y acompañamiento a los equipos de liderazgo de los

SLEP. Alinear los contenidos del MGLEL con el rol de la DEP puede permitir la provisión de lineamientos más específicos y en contacto con los sistemas de apoyo con que cuentan los líderes intermedios de los Servicios.

- **Necesidad de articular más explícitamente el MGLEL con el lenguaje de las orientaciones que lo preceden:** Se detecta una falta de sintonía del MGLEL con el lenguaje que los Estándares Indicativos de Desempeño y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar utilizan para la definición de sus dimensiones o ámbitos de acción, como también con aquel utilizado para definir los desafíos propuestos en la ENEP. Abordar este aspecto puede contribuir a la articulación en el sistema educativo, evitando la parcialización de las distintas unidades e instrumentos de gestión.
- Con respecto al diseño y formato del MGLEL, **existe un disenso con respecto al atractivo general del MGLEL**, constatándose así falta de acuerdo en relación a dicho aspecto, siendo los puntos más desafiantes a mejorar el tamaño de la letra, la utilización del color y el nivel de saturación de las páginas con texto.
- **Necesidad de rediseñar los cuadros y figuras de resumen para mejorar su comprensión:** Se detectaron importantes problemas en la comprensión de las figuras de resumen contenidas dentro del MGLEL, debido a la manera en que están diseñadas. La orientación y distribución de los elementos en las figuras induce errores en la interpretación deseada, generando en algunos lectores confusión y relaciones erradas entre los contenidos de las gráficas.
- Respecto a los desafíos de implementación del Marco, **la actual desarticulación operativa y administrativa de las distintas entidades que componen el SAC se identifica como un obstaculizador.** Siendo que los establecimientos educativos responden a distintas entidades del SAC como son la SEREMI, el DEPROV, la Agencia de Calidad y, eventualmente, los SLEP, existen dudas sobre cómo los lineamientos del MGLEL se insertan en esta dinámica que actualmente se experimenta como desarticulada.
- **Reconocer la existencia de las posibles barreras referentes al proceso de transición en la institucionalidad de la educación pública:** Se reconocen posibles barreras económicas, administrativas, de recursos humanos y actitudinales al interior de las instituciones de liderazgo intermedio que deben ser consideradas al momento de implementar el MGLEL. Gran parte de estas barreras refieren a la nueva institucionalidad de los SLEP y a los desafíos que implica el proceso de desmunicipalización, como también en el ajuste de expectativas que tienen actualmente las comunidades educativas con respecto al rol del sostenedor.

## 6. Recomendaciones

### 6.1 Recomendaciones asociadas a aspectos de diseño, formato y contenido del MGLEL.

#### a) Recomendaciones asociadas al diseño y formato

- A nivel general del documento hay dos recomendaciones que se desprenden del análisis y que buscan facilitar la lectura y aproximación a su contenido. La primera sugerencia se relaciona con la necesidad de aumentar el tamaño de la letra, tanto la del texto como la de los interiores de los esquemas gráficos. La segunda recomendación se refiere al uso de los colores, específicamente, subir el porcentaje de color a textos que se presentan actualmente en un tono tenue (se presenta un ejemplo en el apartado 4.2).
- Junto con lo anterior, se recomienda una revisión general del documento con foco en la posible sobresaturación del texto, aspecto que fue identificado en el análisis.
- Otro ámbito de sugerencias de diseño tiene relación con el esquema principal que presenta las dimensiones de práctica y los recursos personales (pág. 51). Respecto de este, se sugiere avanzar en un nuevo esquema que evite las dos principales confusiones que se dan con la diagramación actual: 1) relación directa entre algunos recursos de prácticas y las dimensiones y 2) asociaciones conceptuales entre las dimensiones de práctica por las similitudes/ diferencias entre colores.
- Respecto del cuadro 11 “recursos personales” del Marco, también se sugiere revisar la diagramación y presentación de este, a modo de evitar la confusión en la relación horizontal y directa entre principios, habilidades y conocimientos.
- También se recomienda ubicar el número de página abajo en la esquina izquierda o derecha (según corresponda), además de evitar cortar las palabras en los círculos de las dimensiones de práctica, buscando mantener siempre el mismo estilo (texto centrado).

#### b) Recomendaciones asociadas al contenido

- Se recomienda que el documento sea explícito y enfático en el **rol de los líderes intermedios respecto de los establecimientos que imparten educación parvularia (principalmente, salas cunas y jardines infantiles) y Liceos TP**. Si bien esto se puede asumir, a partir del trabajo de campo se levantó la baja pertinencia y capacidades técnicas que los sostenedores tienen para apoyar a estos niveles educativos. Así, sería deseable que en la introducción del capítulo 3 se explicitara que el Marco busca delinear ámbitos para el quehacer en relación con todos los niveles educativos y modalidades.
- En línea con lo anterior, en cuanto a la importancia de encuadrar de manera muy clara las intencionalidades o alcance del Marco, se recomienda también **ser más explícito en el público objetivo al que busca llegar este documento orientador**. Específicamente, aclarar si es un Marco solo para los SLEP, o también para sostenedores públicos y municipales, o bien para todo tipo de sostenedor del sistema educativo chileno. A raíz del análisis, se sugiere ampliar el alcance para los sostenedores de diferentes dependencias administrativas (educación pública dependiente de SLEP y/o municipios, particular

subvencionada o particular pagada)) en cuanto las orientaciones que ahí se proponen son pertinentes y esperables para los diferentes sostenedores a modo de encuadre general, con las adecuaciones necesarias para cada contexto.

- En cuanto a las dimensiones de práctica, se recomienda, en primer lugar, **definir el ámbito de apoyo relacionado con lo pedagógico como central**, en relación con las demás dimensiones. Si bien desde los diferentes niveles entrevistados se reconocen y valoran las diferentes dimensiones de práctica, se identifica la necesidad de que los niveles intermedios pongan el foco en lo pedagógico, no solo desde lo discursivo, sino que desde la gestión. Un recurso gráfico para enfatizar esto podría ser reestructurar el esquema de las dimensiones de práctica (página 51) y organizarlo con la dimensión que dé cuenta sobre lo pedagógico (“liderazgo y gestión de las políticas y procesos educativos a nivel local”) en el centro.
- También a nivel de dimensión de práctica (o, en su defecto, evidencias de prácticas), **se sugiere incorporar de manera explícita el rol de apoyo jurídico y legal que entrega actualmente el nivel intermedio a los establecimientos educacionales**, el que fue levantado como un rol muy relevante que ejercen los sostenedores a los directivos escolares, para su gestión cotidiana.
- Se sugiere también **incorporar en el Marco una mirada que considere la trayectoria del sostenedor**, especialmente en el momento de instalación de la NEP en que se encuentra el país. Esto debiera permitir a los propios líderes intermedios priorizar y focalizar su gestión en determinadas dimensiones o prácticas de acuerdo con el momento que están viviendo en su propia trayectoria, además de permitir una mirada de proyección a mediano y largo plazo su gestión interna.
- Otra recomendación tiene relación con cómo **incorporar de manera más explícita las prácticas y funciones asociadas a los objetivos de gestión interna del nivel intermedio**. Es decir, responder a la necesidad de orientar respecto del funcionamiento del DAEM o SLEP en sí mismo, además de la gestión de apoyo a los establecimientos. Esto se ejemplifica en la solicitud, desde la opinión de los líderes intermedios entrevistados, de profundizar más en orientaciones que ayuden en el proceso de gestión de los recursos humanos al interior de los equipos de liderazgo intermedio. Actualmente, es la dimensión de cultura de trabajo colaborativa, de calidad y transparencia en la gestión, la que aborda este tema, y puede profundizarse y precisarse, ya que refiere a un trabajo interno y organizacional en el marco de un cambio estructural muy significativo.
- A nivel de contenido también se recomienda una **revisión de los conceptos principales que se utilizan en las dimensiones de práctica y sus evidencias respectivas**, de manera de presentar las orientaciones en un lenguaje más cercano a la cotidianeidad del nivel local, y menos académico. Esta revisión debiera considerar el lenguaje que se usa en otros documentos o herramientas de apoyo con las que cuenta el sistema para el nivel (por ejemplo, EID, MBDLE, ENEP). Además de esto, aparece como necesario homologar conceptos, tal como el del sostenedor, figura para la cual se utilizan conceptos variados en los diferentes documentos, lo que tiende a confundir a los lectores.
- Junto con lo anterior, se recomienda **integrar de manera explícita a las instituciones que forman parte del sistema de Aseguramiento de la Calidad** en el Marco, evidenciando su

relación con el nivel intermedio. Acá, el rol de la DEP aparece como central en cuanto a la educación pública, además de las funciones actuales de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación para con los sostenedores.

- En cuanto a la estructura del documento, se recomienda **trabajar en la relación entre los dos apartados centrales de este, es decir, entre las dimensiones de práctica y los recursos personales**. Esta acotación se relaciona con la sugerencia a nivel de diseño y formato (planteada más arriba) del esquema principal que presenta de manera sintética ambos apartados.
- Ahora, a un nivel más específico, se recomienda también alinear los **desafíos que se presentan para la Educación Pública** durante su fase de cambio y transición (pág. 54 MGLEL), **de manera más directa con los desafíos que se presentan para cada una de las dimensiones de práctica**.
- Lo más crítico en términos de articulación con la política pública se relaciona con la **necesidad de actualizar el Marco en relación con los contenidos de la Nueva Estrategia de Educación Pública 2020-2028**, la cual no se había publicado al momento de diseñar el Marco. Es por esto, que se recomienda que su actualización considere modificaciones que apunten a dar coherencia a ambos documentos, rescatando en el Marco los principios, focos y objetivos estratégicos de la ENEP.

## 6.2 Recomendaciones para la política pública sobre el uso y apropiación del MGLEL

- Una primera recomendación a este nivel se relaciona con la **necesidad de instalar la revisión y validación del MGLEL como algo sistemático, en el contexto de cambios institucionales asociados a la NEP**. Así, se sugiere volver a revisarlo según el proceso de instalación de los SLEP y los cambios de la política
- Otro ámbito de recomendación tiene que ver con la **relevancia de socializar este Marco con los diferentes servicios que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y otros actores institucionales clave** (Centros de Liderazgo, Universidades, ATE). La socialización busca, por un lado, alinear al sistema educativo en torno al contenido del Marco y, por otro, tener apoyo y generar alianzas para la difusión e instalación de las orientaciones en los territorios.
- En cuanto a la implementación de este documento orientador, se recomienda **avanzar en el desarrollo de herramientas que apoyen el uso y operacionalización de este Marco**. El desarrollo de estas herramientas debiera considerar, en primer lugar, un catastro de las herramientas ya existentes, por ejemplo, las que proporciona la Dirección de Educación Pública, y, a partir de ahí, complementarlas con nuevos instrumentos de apoyo a la gestión. Otra referencia clave en esta operacionalización es el trabajo que está desarrollando la Agencia de Calidad en el contexto de la visita integral de evaluación y orientación a los SLEP, donde se definen indicadores a nivel de dimensiones y subdimensiones que pueden ayudar en el desarrollo de un componente de autoevaluación de la gestión del liderazgo intermedio.

- En relación con los recursos personales deseables en los líderes intermedios que menciona el Marco, se debe **potenciar y gestionar mayores espacios de formación y las estrategias de desarrollo de los líderes intermedios**. Esto implica una alta coordinación entre los diferentes servicios que entregan o podrían entregar formación a estos líderes (Centros de Liderazgo MINEDUC; CPEIP; Universidades) de manera de resguardar competencias, habilidades y principios que puedan cumplir con las funciones esperadas.

## 7. Bibliografía

- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, Á., & Galdames, S. (2016). Experiencias Internacionales de Liderazgo Sistémico y Redes Escolares. *Líderes Educativos*. Retrieved from <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-4.pdf>
- Anderson, S. E. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar, 1–13.
- Aziz, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes para la formación. Informe técnico N° 4., 18. Retrieved from [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT\\_CA\\_L6.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf)
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. *LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo Para La Mejora Escolar: Chile.*, 12.
- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. In *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena* (Vol. 2014, pp. 23–45).
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13–43.
- Educación Pública. (n.d.). Retrieved June 17, 2020, from <https://educacionpublica.cl/>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the middle. A system strategy. *Education Canada*, (December), 22–26. Retrieved from <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. <https://doi.org/10.1109/URSIGASS.2011.6050703>
- MINEDUC. (2018). *Política de Fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017*.
- Raczynski, D., & Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. *La Agenda Pendiente En Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas Para La Nueva Arquitectura de Le Educación Chilena*, (2003), 105–133.
- Román, M. (2016). Un acercamiento al liderazgo del nivel intermedio en el sistema educacional chileno. *Con Dirección. Cuadernos Para El Desarrollo Del Liderazgo Educativo*, 3.
- Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Instructional middle leadership: International Approaches for professional development in Chilean schools. *Profesorado*, 23(3), 341–362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective school research: rethinking the literature on district effectiveness, (Unit 07), 1–5.
- Uribe, M., & Berkowitz, D. (2018). *El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación*. Retrieved from [30 https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el](https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el)

- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S., & Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. Líderes educativos*. Retrieved from <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-4.pdf>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I., & Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. Santiago, Chile.