



VOL. 28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

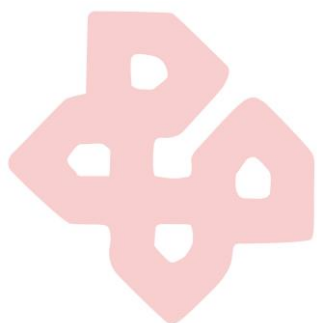
DOI:10.30827/profesorado.v28i1.29778

Fecha de recepción 19/12/2023

Fecha de aceptación 20/02/2024

LIDERAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: PERSPECTIVAS DE UN GRUPO DE DIRECTIVOS CHILENOS

*Leading teaching professional development: perspectives of a group of
chilean principals*



Pablo Heraldo González

Universidad de Chile

Email: pablo.gonzalez68@uchile.cl

ORCID ID:

<http://orcid.org/0000-0002-1917-1147>

Resumen:

El liderazgo escolar es reconocido como una de las principales claves para el incremento de los aprendizajes del alumnado. El liderazgo pedagógico propone que los líderes escolares actúen, preferentemente, en la gestión del plan curricular de los centros educativos y en la promoción de las capacidades docentes, a través de la realización de prácticas sistemáticas. El estudio, cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo, busca conocer las interpretaciones de directoras/es de centros educativos de secundaria de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, sobre su rol en el desarrollo profesional docente. Se exploran sus marcos comprensivos e interpretativos en relación a liderar el desarrollo profesional del profesorado ejerciendo el rol de formador de formadores. Se realizaron entrevistas y grupos de discusión en los que participaron directores/as. Los resultados fueron analizados mediante categorías inductivas definidas a partir de los objetivos del estudio. Los participantes coincidieron casi unánimemente con los planteamientos del estudio y expresaron la necesidad de contar con mayor preparación y apoyo para ejercer el referido rol.



Palabras clave: *Formación de Formadores; Desarrollo Profesional; Liderazgo Pedagógico*

Abstract:

School leadership is recognized as one of the main keys to increasing student learning. Pedagogical leadership proposes that school leaders act, preferably in the management of the curricular plan of educational centers and in the promotion of teaching capabilities, through the implementation of systematic practices. The qualitative, exploratory and descriptive study seeks to know the interpretations of directors of secondary schools in the Metropolitan Region of Santiago de Chile, about their role in teacher professional development. Their comprehensive and interpretive frameworks are explored in relation to leading the professional development of teachers by exercising the role of trainer of trainers. Interviews and discussion groups were carried out in which directors participated. The results were analyzed using inductive categories defined from the objectives of the study. The participants almost unanimously agreed with the study's approaches and expressed the need for greater preparation and support to perform the aforementioned role.

Key Words: Training of Trainers; Professional Development; Pedagogical Leadership

1. Introducción

Este estudio se realiza en el contexto generado en Chile a partir de la promulgación de la ley 20.903 (2016), que creó el “Sistema de Desarrollo Profesional Docente”. Este sistema promueve el mejoramiento de las capacidades profesionales del profesorado, mediante “la actualización y profundización de sus conocimientos disciplinares y pedagógicos y la reflexión sobre su práctica profesional, con especial énfasis en la aplicación de técnicas colaborativas con otros docentes y profesionales” (Ley 20.903, 2016, art. 11). La norma reconoce que es el centro educativo el espacio articulador del desarrollo profesional docente (DPD), y asigna a los directores/as la misión de liderar el aprendizaje profesional del profesorado mediante la formulación de un “Plan Local de Desarrollo Profesional Docente”, instrumento que ha de promover “la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos” (Ley 20.903, 2016, art. 12 bis).

La referida ley reconoce el papel esencial de los directivos escolares en la actualización y mejora pedagógica del profesorado, como elemento clave en la construcción del capital profesional necesario para la transformación escolar (Hargreaves y Fullan, 2012). Según los modelos explicativos del liderazgo escolar exitoso (Day, et al., 2011; Gurr, 2017), los directores/as que obtienen buenos resultados, tanto académicos como de bienestar social y emocional del alumnado, aplican una serie de estrategias dirigidas a establecer una dirección y una visión común hacia donde se dirige el centro, establecer un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre el profesorado, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como prestar una atención especial a las tareas relacionadas con el desarrollo profesional del profesorado.

En el cumplimiento de estas funciones, los líderes juegan un rol fundamental en el incremento de los aprendizajes del estudiantado y constituyen la segunda

variable dentro de la escuela que más influye en ellos (Leithwood et al., 2006)._Los directivos ejercen un papel indirecto, pero decisivo, en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, promoviendo, entre otros factores y variables, un clima adecuado para que surjan iniciativas de DPD (Day, et al., 2016; Hallinger, et la., 1996; Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2014).

No obstante ello, existen también numerosos trabajos en los que se muestra que los directores/as presentan graves deficiencias en relación al nivel de conocimientos y competencias necesario para el ejercicio de las tareas relacionadas con el DPD. Estudios como los llevados a cabo en Alemania (Klein y Schwanenberg, 2022), China (Zhang, et al., 2017) o Malasia (Tahir et al., 2021), sobre las percepciones de los directores en relación al nivel de competencias que poseen para llevar a cabo tareas de DPD, así como para la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), muestran grandes déficits.

Los directivos tienen que construir capacidad de mejora en los centros escolares apoyándose en la fuerza del profesorado, el cual requiere estar actualizado ante las innovaciones que vayan surgiendo. Los directores/as tienen que ser capaces de generar espacios colaborativos para que puedan surgir CPA en donde se impulsen propuestas de investigación-acción que consigan poner en marcha cambios y mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Forde et al., 2021; Harris y Jones, 2011; Woods y Roberts, 2018). Sin la puesta en práctica de estas estrategias es imposible impulsar cualquier tipo de reforma educativa como la que intenta poner en marcha la administración educativa chilena, y conseguir, finalmente, que la institución escolar se transforme en una organización que aprende (Bolívar, 2015; Mallma, 2019).

Ante esta situación, el propósito de este trabajo es analizar las percepciones de los directores/as escolares chilenos en relación con el nivel de competencias que poseen para poder llevar a cabo de manera adecuada el desarrollo de las estrategias de liderazgo pedagógico asociadas al DPD, desde el ejercicio del rol de formador del profesorado del centro que dirigen (Bolívar, 2015).

1.1. Liderazgo Pedagógico

Los estudios del liderazgo escolar señalan que para impactar positivamente en la mejora de los resultados de aprendizaje del estudiantado, los directivos deben desarrollar una serie de prácticas, entre las que se puede destacar las relacionadas con el DPD (Anderson, 2010; Day et al., 2011; Cifuentes-Medina, et al., 2020; Gurr, 2017; Robinson, et al., 2014). Sin embargo, éstos, tradicionalmente han estado dedicados a tareas preferentemente administrativas y, por lo general, han permanecido alejados de las tareas pedagógicas y de DPD (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

En América Latina, el año 2007 se realizó un estudio respecto de los ámbitos de la gestión escolar en los que los directores/as priorizan, señalando que un 36,4% de su tiempo laboral lo destinan a tareas administrativas; un 20,1 %, a actividades

pedagógicas; un 17,3%, al desarrollo profesional del profesorado; y un 16,1%, a la relación con las familias de los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

El año 2013, otro estudio realizado también en la región, concluye que los directivos destinan un 25% del tiempo a tareas administrativas; un 16%, a tareas de supervisión y control; un 16%, a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico; un 12,2%, a relaciones públicas; solo un 9,9%, a DPD; y un 8,5%, a gestionar recursos (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Ahora bien, el denominado liderazgo pedagógico (Bolívar, 2015; Bolívar 2019a), busca revertir esta situación. Como enfoque, está asociado al movimiento del liderazgo para el aprendizaje (Hallinger, 2009, 2011; Hallinger y Heck, 2010; Knapp, 2014). El liderazgo para el aprendizaje está construido sobre las bases de un liderazgo transformacional e instruccional, y está especialmente dirigido a la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. El liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019a) comparte estos principios y concibe la figura del director/a como la persona capaz de crear las condiciones para generar capacidad de mejora en los centros, mediante un trabajo en colaboración con el profesorado para la transformación de su práctica. Las tareas de los directivos escolares se orientan, principalmente, hacia la dirección del profesorado y de la comunidad, a partir de lo que ocurre en la sala de clases (Bolívar, 2019; Bolívar 2019a; Domingo Segovia, 2019).

El liderazgo pedagógico comprende al director/a como un agente educativo que centra su actividad en el aprendizaje del estudiantado mediante el abordaje del currículum, la revisión y transformación de las prácticas docentes, el trabajo colaborativo y la promoción de otros liderazgos medios al interior del establecimiento (García-Garnica y Caballero, 2019). Su foco se encuentra en lo curricular y en lo pedagógico, puestos en función del aprendizaje del estudiantado y del profesorado (García-Garnica y Caballero, 2019; Rodríguez-Gallego, et al., 2020). El liderazgo pedagógico propone que los directores/as no han de centrar su acción en el monitoreo o control de las prácticas docentes, sino más bien se concentran en la colaboración y el aprendizaje con el profesorado, mediante diversos dispositivos como el diálogo, el acompañamiento, el análisis y la reflexión de las prácticas docentes (Rodríguez-Gallego, et al., 2020). El director/a no ocupa una posición jerárquica a lo largo de todos estos procesos de análisis y reflexión de la práctica, sino que por el contrario adopta un papel de compañero que comparte problemas docentes. La figura de un director/a héroe desaparece en pro de un director/a post-heróico (Day y Gurr, 2014), más humano y más cercano (Mincu et al., 2024).

Un liderazgo escolar que logra comprender la innovación pedagógica como resultado de la reflexión profesional colectiva de los/as profesores (Bolívar, 2015) y como medio para generar mejoras sustentables de los resultados de aprendizaje de los/as estudiantes, reconoce que su rol en el DPD se relaciona de modo directo con la capacidad que el director/a tiene para centrar la atención en el aprendizaje y la enseñanza, sobre la base de diseñar, implementar y evaluar prácticas de aprendizaje para el estudiantado y el profesorado (García-Garnica y Caballero, 2019).

1.2. Desarrollo Profesional Docente

El DPD obedece a un conjunto variado de factores que se entrelazan para hacer posible el desempeño profesional (Imbernón, 2020). Entre estos factores destacan: las remuneraciones, la estructura de la carrera docente, el clima laboral, la formación profesional, la participación y las instancias de trabajo con pares profesionales (Imbernón, 2020). La necesidad de generar una buena estructura para que surja un adecuado DPD en los centros escolares ha sido ampliamente destacada por Avalos (2011) o Hill y otros (2013), y es reforzada por el trabajo de Darling-Hammond et al. (2017), el cual analiza los programas de formación del profesorado de más éxito a nivel mundial, destacando como todos ellos ponen una atención especial al DPD. El propósito es “empoderar al profesorado” y hacerlos más conscientes y capaces de atender a las necesidades educativas de la sociedad actual.

Para Carrasco y Ortiz (2023), Imbernón (2020), Hiel y Ramirez (2022), o Valliant y Marcelo (2015) ,el DPD puede comprenderse como un proceso continuo de aprendizaje compuesto de tres etapas: la formación inicial, la inmersión al ejercicio de la docencia y el trayecto profesional. Dicho continuo formativo es entendido como el desempeño y aprendizaje que vive el profesorado en el transcurso de su carrera (Miranda y Rivera, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015). Es un proceso individual y colectivo desplegado en el contexto en el que trabajan (Carrasco y Ortiz, 2023; Duk, et al., 2021; Hiel y Ramírez, 2022; Osorio, 2016). El DPD puede comprenderse también como la conducta del profesor/a que le permite mantener su curiosidad intelectual y profesional respecto de su práctica, mediante “una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones” (Vaillant y Marcelo, 2015, p.123). Esta curiosidad se relaciona con el interés del docente por aprender de manera permanente en contextos formales y no formales (Aguayo, 2021; Akcaoglu, et. al, 2023), desarrollando una actitud hacia la mejora necesaria para que se produzca un adecuado desarrollo profesional (D’Agostino, et al., 2022).

El DPD propone una comprensión que se distancia de la tradicional mirada de la formación de docentes en servicio, asociada únicamente al dispositivo “*curso*”, en el que el profesor es un receptor, generalmente pasivo, de contenidos predominantemente teóricos y usualmente descontextualizados de su realidad, ampliamente rechazado por su ineficacia (Avalos, 2011; Carrasco y Ortiz, 2023; Duk, et al., 2021; Hiel y Ramírez, 2022; Hill et al., 2013).

Este modo de comprender el DPD también implica mirar desde otra perspectiva al docente, para entenderlo como un sujeto portador de conocimientos y generador de saberes y experiencias, a partir de los cuales construye nuevos aprendizajes (Arceo, et al., 2022; Bolívar, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

En este contexto, el denominado “aprendizaje situado” (Sagástegui, 2004) , clave del DPD, comprende al centro escolar como la principal fuente del aprendizaje profesional. En la escuela, las comunidades docentes identifican necesidades, problemas y nudos críticos, los cuales son analizados mediante la reflexión e

indagación para proponer soluciones (Basurto, et al., 2023; Catalán, et. al, 2020; Krichesky y Murillo, 2011; Navarro, 2020). Las CPA, son unas de las claves esenciales para conseguir llevar a cabo procesos de DPD que no estén alejados de contextos y de los problemas concretos de aprendizaje que viven los centros (Harris y Jones, 2011), para conseguir lo que destacan Riley y Solic (2017) comunidades profesionales activistas que permitan sacar al profesorado de sus zonas de “comfort”.

Tal como sostiene Parrilla (2021), esta forma de comprender el DPD, centrado en los contextos escolares, implica una diferenciación respecto de los enfoques tradicionales que lo reducen a la formación continua, mediante la centralidad que adquieren los entornos institucionales y comunitarios en los que se desenvuelven los/as docentes. Se trata de conseguir un tipo de liderazgo contingente y contextual, un liderazgo que realmente sirva para la resolución de problemas de los centros escolares en sus particularidades contextuales (Hallinger, 2018).

1.3. Formador de formadores: formador de docentes en servicio

Los formadores de docentes en servicio son profesionales experimentados en la educación y en el sistema escolar que poseen competencias profesionales y conocimientos didácticos en la formación de adultos y en la formación continua de docentes (Vaillant y Marcelo, 2001). Son, además, profesionales reflexivos y están dotados de pensamiento crítico. Cuentan con conocimientos específicos en las disciplinas en las que se desenvuelven y tienen conocimientos pedagógicos y didácticos (González, 2021) para conseguir diseñar experiencias de aprendizaje en el alumnado que sean auténticas experiencias de un aprendizaje significativo y profundo (Darling-Hammond y Oakes, 2019).

En concreto, los formadores de docentes son conscientes del rol que les corresponde jugar y han construido una identidad profesional asociada al rol (González, 2021). Además, poseen inquietudes intelectuales y una inclinación hacia la experimentación y la innovación pedagógica. Son capaces de construir relaciones de confianza con los equipos con los trabajan y poseen un sólido capital cultural y humano. permitiéndoles un manejo variado de metodologías de trabajo pertinentes a los contextos en los que deben desempeñarse (Vaillant y Marcelo, 2015).

Actúan como guías y asesores de los docentes en servicio; se desempeñan como docentes y relatores, mediadores y facilitadores de acciones formativas y proyectos; diseñan e implementan talleres y otras actividades orientadas a la preparación de material didáctico, la reflexión profesional y la experimentación pedagógica; proponen y ejecutan diagnósticos institucionales para identificar las necesidades de aprendizaje profesional del profesorado; y son capaces de gestionar espacios de trabajo colaborativo (González, 2021).

Ahora bien, en este contexto, surge el desafío de resignificar el rol y, con ello, la identidad profesional de los directores/as. Tal como sostiene Bolívar (2014), “Los directores mejoran el aprendizaje de los alumnos en gran medida motivando a

los profesores y fomentando el sentido de comunidad profesional, ayudando y guiando a los profesores entre sí para mejorar su enseñanza” (Bolívar, 2014: p.73)

Esta resignificación, en el caso de Chile, ha de ocurrir en el marco de las prácticas que, se espera, desarrollen. En esa línea, se publicó en Chile un “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (Ministerio de Educación, 2015), en el que se define un conjunto de prácticas, organizadas en cinco dimensiones. Dos de ellas se relacionan directamente con el liderazgo del DPD: la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales” y la dimensión “Liderando y monitoreando los procesos de enseñanza aprendizaje”.

2. Método

2.1. Objetivo de la investigación

Teniendo en cuenta las consideraciones desarrolladas en el apartado anterior, el objetivo del estudio es conocer y analizar las percepciones e interpretaciones de un grupo de directoras/es de centros de secundaria, de administración pública de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, respecto de su rol en la promoción del desarrollo profesional de los docentes a su cargo.

El estudio busca recoger las interpretaciones de los entrevistados respecto de la tarea asignada por ley, de liderar el DPD y, en particular, la percepción que tienen respecto a la posibilidad de actuar como formadores de los docentes que lideran.

2.2. Diseño metodológico

El estudio persigue indagar, desde una perspectiva fenomenológica, en relación a los procesos de DPD que se llevan a cabo en Chile. Como una forma de alcanzar el objetivo trazado, la metodología utilizada fue la cualitativa de tipo exploratorio (Canales Cerón, 2006; Hernández et al., 2014) y descriptivo (Hernández, et al., 2014; Aguirre, et al., 2015).

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de datos. A) Una entrevista en profundidad (Gáinza, 2006) que se aplicó a un grupo de ocho directoras/es de centros de educación secundaria públicos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. B) Dos grupos de discusión (Canales Cerón, 2006), realizados con la participación de once directivos, pertenecientes al mismo tipo de establecimientos. Se consideraron estas dos técnicas, dado que ellas son las herramientas más pertinentes para analizar el fenómeno señalado. Los grupos de discusión fueron utilizados como un instrumento de triangulación de los datos y descubrimientos hechos en las entrevistas, puesto que ofrecen información adicional y proporcionan un rigor metodológico para fundamentar los datos obtenidos en la entrevista (King, et al, 2019).

2.3. Selección de la muestra cualitativa

La muestra seleccionada es relativamente homogénea y acotada en su número (pequeña), con el fin de permitir mayor profundidad en la pesquisa, desde una perspectiva fenomenológica (King, et al, 2019). El universo de este tipo de centros de secundaria en la Región Metropolitana de Santiago, según cifras del Ministerio de Educación de Chile (2022), alcanza un total de 182 establecimientos. El total de participantes del estudio, diecinueve, representa el 10,4% de ese total. La selección de la muestra se hizo mediante la técnica “Bola de Nieve” (Patton, 2015), debido a las dificultades provocadas por el tiempo de la pandemia COVID 19.

2.4 Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados fue el de una entrevista estructurada (Gáinza, 2006) compuesta de trece preguntas extraídas de los objetivos del estudio y de dimensiones deductivas derivadas de ellos y del marco teórico. Para efectos de este trabajo, se aborda la dimensión relacionada específicamente con el grado de acuerdo de los entrevistados con la tarea emergente para los líderes escolares de constituirse en “formador” del profesorado, en el contexto del despliegue del DPD a nivel local en los centros escolares chilenos.

Las preguntas respondieron a los tres niveles de interrogantes propuestos por Gainza (2006):

1. Intereses informativos (recuerdo espontáneo).
2. Creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas).
3. Deseos (motivaciones internas conscientes e inconscientes).

La organización de las preguntas consideró avanzar desde “niveles amplios y generales”, primero, para luego conducir al entrevistado hacia “niveles específicos y concretos” (Gainza, 2006). Esta estrategia, denominada de “embudo” por Gainza, permite que el entrevistado vaya transitando de manera gradual y sucesiva en sus respuestas, a objeto de brindarle seguridad y comodidad al momento de compartir sus visiones o experiencias con el entrevistador.

El otro instrumento utilizado fue el grupo de discusión. Según Canales Cerón (2006), esta herramienta es útil en la investigación cualitativa, dado que, por la naturaleza de la misma, es apta para el estudio de lo socialmente deseable en una determinada población. Este “deber ser”, emerge de la conversación grupal y se teje de manera colectiva, sobre la existencia de determinadas circunstancias y condiciones: los participantes no están vinculados por dinámicas grupales previas a la conversación; existe equivalencia en sus estatus, es decir, no existen vínculos o relaciones de subordinación entre ellos; a pesar de su diversidad, están vinculados por desarrollar actividades similares o tener temas de común conocimiento y/o interés.

El grupo de discusión permite conocer y analizar el sentido que las palabras tienen para los sujetos y encontrar la comprensión e interpretación que ellos puedan tener, respecto de algún fenómeno o proceso que les afecta de alguna manera en su identidad y cotidianidad (Canales Cerón, 2006).

Morgan (1997) plantea que los grupos de discusión pueden hacerse formales o informales. Un grupo de discusión formal, es guiado hacia un objetivo concreto, mediante preguntas. El grupo de discusión informal, opción utilizada en este estudio, requiere que el organizador no participe de ninguna manera, tan sólo propone el tema para que el grupo lo discuta sin ninguna guía.

La conversación de los grupos se articuló, siguiendo la recomendación de Canales Cerón (2006), en torno a dos ejes temáticos: 1. El director como formador del profesorado, en el contexto de su liderazgo en el campo del DPD a nivel local; 2. El establecimiento escolar como el epicentro del desarrollo de capacidades profesionales de las y los docentes, mediante la definición de estrategias y prácticas institucionales. En este trabajo se presentan los resultados referidos al primero de estos dos ejes.

2.5 Procedimiento de recogida y análisis de datos

La entrevista se aplicó en los años 2021 y el procedimiento para llevarlas a cabo fue online, debido a las impedimentos impuestos por la pandemia COVID 2019. Las entrevistas fueron realizadas de manera individual y por aproximadamente 60 minutos, siguiendo las recomendaciones y consejos para llevar a cabo entrevistas online que señalan King et al. (2019) y manteniendo la guía ética para el desarrollo de la entrevista proporcionada por Hammerslye (2013).

Los dos grupos de discusión se llevaron a cabo el año 2021, después de la aplicación de las entrevistas. Ambos en versión telemática. Para su realización, se tuvieron en cuenta las mismas recomendaciones consideradas en las entrevistas.

Una vez transcritas las entrevistas y los grupos de discusión, el análisis se hizo siguiendo las indicaciones de un análisis de contenido básico de recuento de frecuencias de códigos (Neuendorf, 2017). El desarrollo del análisis partió de un sistema de categorías previo, elaborado en función de la teoría conocida acerca de la dimensión “El director/a formador de formadores para el DPD”, y continuó con un proceso de análisis inductivo. A partir de la identificación inductiva de códigos descriptivos se pasó a establecer códigos interpretativos, de los que se extrajeron finalmente temáticas generales para explicar el rol de los directivos en su papel de formador de formadores. Para llevar a cabo el análisis, se utilizó el programa de análisis de datos cualitativo Atlas Ti. 7.0. El análisis de contenido se basó en el recuento de la frecuencia de aparición de las distintas categorías.

3. Resultados

Los resultados de la aplicación de ambos instrumentos (entrevistas y grupos de discusión) se refieren, específicamente, al grado de acuerdo de los consultados con relación a la tarea emergente para los líderes escolares de constituirse en “formador” del profesorado en el contexto del despliegue del DPD en el liceo.

A continuación, se presenta una tabla que contiene los resultados de la aplicación de ambas técnicas, según el tipo de establecimiento, el género y los años de ejercicio en el cargo de los consultados

Tabla 1. Posición de los directores/as según el tipo de establecimientos que lideran (Humanista-Científico o HC y Técnico-Profesional o TP), género y años de trayectoria en el cargo

Tipo de Instrumento	Posición adoptada por participantes	Género Director/a N°	Edad del Director/a	Tipo de establecimiento	Años de experiencia en el cargo de dirección
Entrevista	En acuerdo	Director 1	57	TP	8
Entrevista	En acuerdo	Director 2	49	TP	7
Entrevista	En desacuerdo	Director 3	47	TP	3
Entrevista	En acuerdo	Directora 4	45	TP	5
Entrevista	En desacuerdo	Directora 5	51	HC	2
Entrevista	Posición neutral	Directora 6	45	HC	3
Entrevista	Posición neutral	Directora 7	53	HC	9
Entrevista	En desacuerdo	Directora 8	56	HC	8
Grupo de discusión	En acuerdo	Directora 9	51	HC	11
Grupo de discusión	En acuerdo	Directora 10	44	HC	6
Grupo de discusión	En desacuerdo	Directora 11	45	TP	3
Grupo de discusión	En acuerdo	Director 12	49	TP	5
Grupo de discusión	En acuerdo	Directora 13	40	HC	2
Grupo de discusión	En acuerdo	Directora 14	47	HC	4
Grupo de discusión	En acuerdo	Directora 15	47	HC	3
Grupo de discusión	En acuerdo	Director 16	45	HC	5
Grupo de discusión	En acuerdo	Director 17	51	TP	10

Grupo de discusión	En acuerdo	Director 18	53	TP	1
	En desacuerdo	Director 19	56	TP	6

Fuente: Elaboración propia

El total de participantes del estudio proviene de diez centros de secundaria Humanista-Científico (HC) y de nueve técnico-profesionales (TP). Los directores/as de ambas modalidades de enseñanza, declaran, principalmente, su acuerdo con la figura del líder escolar como formador del profesorado del establecimiento que dirige. No se observan diferencias significativas que respondan al tipo de enseñanza que se dicta en el centro escolar. No obstante, cabe señalar en los centros HC, el 20% de los consultados se declara contrario a la figura propuesta y el otro 20% no declara una posición categórica al respecto.

En la siguiente figura se pueden observar los resultados generales de la pesquisa. Ella contiene la posición que adoptan los directores/as entrevistados/as y los participantes de los dos grupos de discusión.

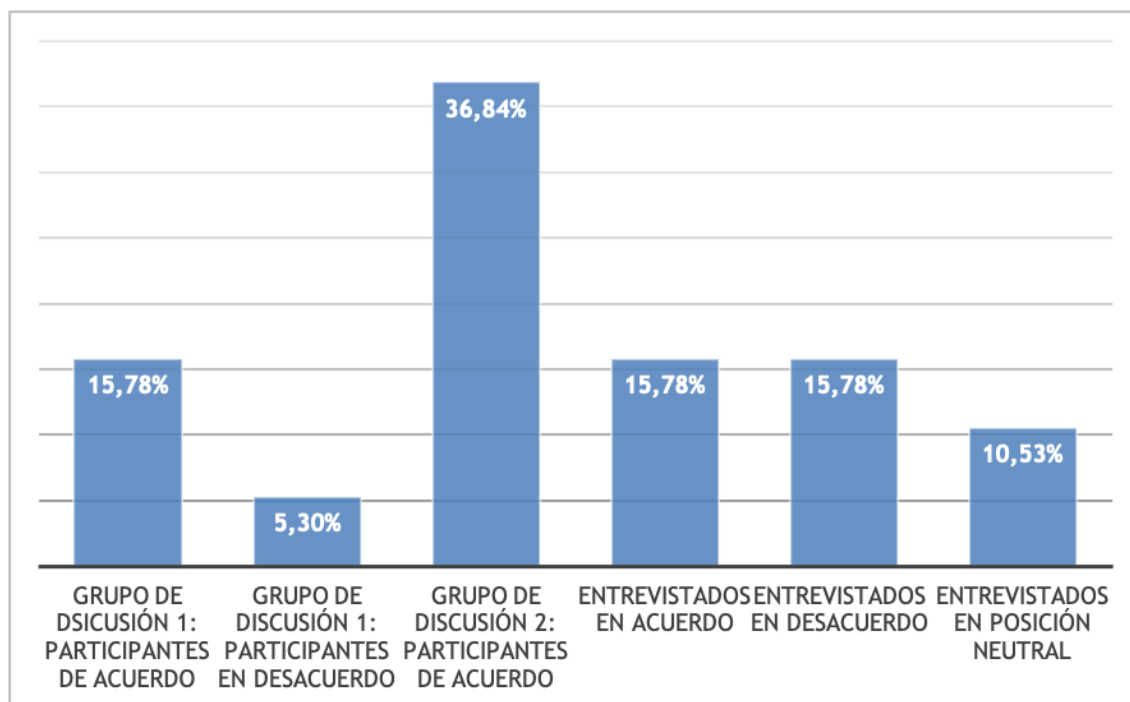


Figura 1. Posición de las/os directores ante la figura de formador de docentes que lidera
Fuente: Elaboración propia

En términos generales, en los grupos de discusión el discurso es preferentemente favorable en cuanto al rol de formador de docentes desde el cargo de dirección. Solo una participante del Grupo de Discusión 1 se manifiesta contraria a la posición adoptada por sus pares. En el Grupo de Discusión 2, los siete participantes declaran su acuerdo al respecto.

En cambio, en las entrevistas en profundidad, realizadas de manera individual, las posiciones adoptadas por los directivos son equivalentes, dado que tres de ellos se muestran a favor de la propuesta y otros tres se declaran contrarios a ella. Otros dos entrevistados, adoptan una posición neutral.

En términos específicos, 15,78% de los directores entrevistados declaran su acuerdo con la afirmación (directores 1 y 2, y directora 4). Señalan que dicho rol responde a una demanda actual que tienen los líderes escolares ante la necesidad de alinear los proyectos institucionales con las capacidades profesionales y el desempeño de los docentes. Algunos de ellos indican que esta tarea contribuye al incremento de la influencia del director en la labor de los docentes, mediante el aumento de su credibilidad y prestigio profesional.

En cambio, los directores que se declaran contrarios a la afirmación, 15,78%, lo hacen desde una posición que llama la atención, puesto que sus respuestas, si bien responden a una posición crítica, tal posición no implica un rechazo categórico de la figura propuesta, sino que plantean una serie de inquietudes que les hacen dudar respecto de la validez y viabilidad de ésta.

Los tres 3 entrevistados, directoras 5 y 8, y director 3, comparten algunos argumentos necesarios de tener en cuenta y que son expresión de una comprensión profunda respecto del rol que se les propone comentar, así como del conocimiento que poseen del sistema educativo chileno. Sostienen, al respecto, que no se sienten suficientemente preparados para ejercer una labor como ésta y, que producto del tradicional foco administrativo de la dirección escolar en Chile, consideran que sus tareas habituales constituyen en un obstáculo para ejercer este tipo de rol.

Señalan también, que un sinnúmero de labores de dirección han provocado una distancia significativa entre lo que ocurre en el aula y sus prácticas habituales, distancia que igualmente se constituye un obstáculo. Afirman también que la tarea del director es más bien la de respaldar y favorecer las actividades de formación y DPD.

Por su parte, las/os directores participantes en los dos grupos de discusión, en su gran mayoría, 52,62% (solo uno de ellos se declara en desacuerdo con la afirmación), dicen estar de acuerdo con el rol de formador del profesorado. Las dos principales razones planteadas, son, primero, la posibilidad que el ejercicio de este rol le da al director, de influir en las formas en que los docentes ejercen la labor pedagógica en el establecimiento y, mediante ello, la posibilidad de imprimir a esa labor los sellos formativos propios en la formación de los estudiantes. La segunda razón es la oportunidad que esta labor les da para legitimar y ampliar su liderazgo ante los docentes y la posibilidad de formar e influir sobre los equipos de trabajo.

A este respecto, relevan que la condición primaria de profesor que todo director/a debe poseer, los sitúa en la condición de pares profesionales ejerciendo un rol específico en la organización, desde el cual pueden influir con su ejemplo en la actuación profesional de otros, dado que constituyen o pueden constituir un

referente o modelo. Cabe destacar, que también reconocen que este rol de formador de formadores, por la complejidad de los desafíos del DPD y por la necesidad de contar con conocimientos específicos en diversos campos, en particular en el didáctico-pedagógico, se ejerce en compañía de otros liderazgos, a los que se debe promover y estimular.

Como se señaló con anterioridad, solo una directora, que representa el 5.3%, se mostró contrario a esta definición, argumentado que la tarea de los directivos en este campo es la de generar condiciones y oportunidades, disponer de recursos y materiales para el desarrollo profesional. Sostiene que, desde su perspectiva, es la comunidad de docentes la formadora y, dentro de ella, las individualidades de cada docente las que pueden jugar este rol, en relación a las necesidades de aprendizaje de sus pares.

Por último, los participantes destacan que este rol se expresa preferentemente en el trabajo de aula, en las actividades que los directores/as realicen en las acciones de acompañamiento al aula y de retroalimentación a sus colegas.

Los consultados destacan que es la condición de profesor la que los habilita para ejercer como formadores de sus pares profesionales. Este rol se sostiene fundamentalmente, o debiera sostenerse, en las capacidades profesionales, en el conocimiento curricular y pedagógico-didáctico que tienen o deben tener. Y ahí, el discurso de los entrevistados, se enlaza con los fundamentos de todo liderazgo: contar con la autoridad, en este caso profesional, no solo administrativa, que permite situar a los directivos en la condición de líderes pedagógicos del profesorado.

Hay que destacar que, desde el punto de vista del género, la posición de los directivos tiende a ser mayoritariamente equivalente. No obstante, es posible observar que son las directoras participantes las que adoptan una posición parcialmente más crítica que la de los varones, respecto del rol planteado en este proyecto de investigación. Cuatro de ellas son quienes manifiestan una posición contraria al planteamiento propuesto por el estudio.

De hecho, son ellas quienes principalmente argumentan, de modo explícito, que su distancia respecto de la propuesta, responde a la necesidad de contar con mayores herramientas profesionales para ejercer este tipo de funciones y hacen mención reiterada respecto a que la carga de trabajo que implica lo administrativo, se constituye en uno de los principales obstáculos que tienen para asumir una responsabilidad de este tipo.

Quienes se declaran a favor de la figura propuesta, principalmente, poseen una trayectoria más extensa en el ejercicio del cargo. El 31,58% del total de los participantes del estudio, seis de los diecinueve, que tienen más de cinco años en el cargo, se muestran a favor de realizar este tipo de función y cinco de las y los entrevistados (26,32%), que poseen entre tres y cinco años de trayectoria directiva,

manifiestan la misma posición. En cambio, quienes se muestran contrarios a la misma, preferentemente tienen menos años de trayectoria como directores. Dos de ellos tienen menos de tres años y otros dos menos de cinco.

Ahora bien, destacan la necesidad de abordar su propio desarrollo profesional, para hacer posible su liderazgo en el campo del DPD, mediante el incremento de sus capacidades profesionales en dos grandes dimensiones: habilidades y conocimientos.

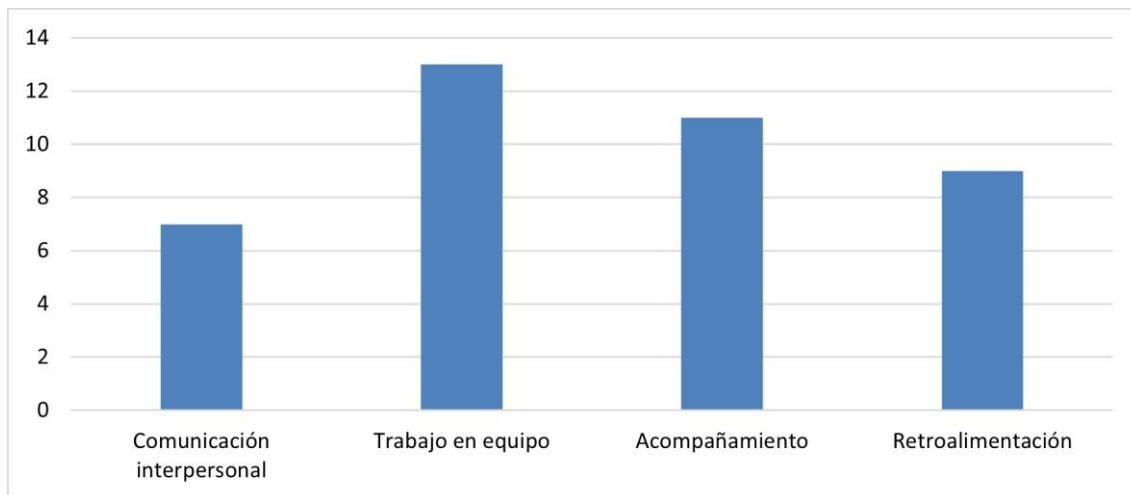


Figura 2. Habilidades necesarias para liderar el DPD desde la figura de formador de docentes
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la Figura 3, los directores/as destacan la necesidad, más allá de las posiciones que adoptan en relación al estudio, de contar con más herramientas para liderar el DPD en general y para jugar el rol de formadores en particular. En esta dimensión de su desarrollo profesional relevan cuatro habilidades consideradas como fundamentales. Primero, las relacionadas con la comunicación efectiva y la comunicación interpersonal. En segundo lugar, señalan habilidades para el trabajo en equipo, para conformar equipos y liderarlos. En tercer y cuarto lugar, aparecen mencionadas habilidades y técnicas para el trabajo colaborativo del líder con los docentes, como son el acompañamiento y la retroalimentación.

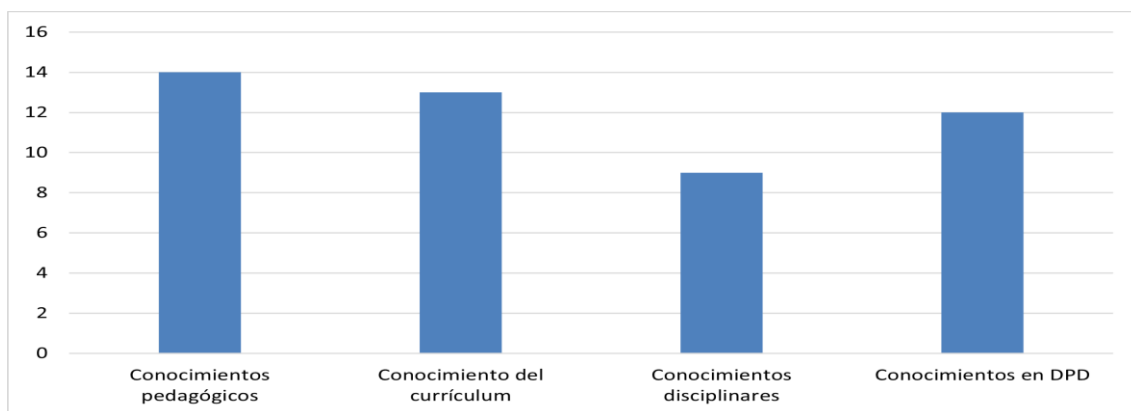


Figura 3. Conocimientos profesionales requeridos para liderar el DPD desde el rol de formador de docentes.
Fuente: Elaboración propia

En la dimensión conocimientos profesionales aparecen mencionadas principalmente cuatro categorías: conocimientos pedagógicos y curriculares, conocimientos de las disciplinas asociadas al currículum escolar y conocimientos específicos en el campo del DPD. Por todo ello se puede concluir que los directores/as consideran que si lo que se espera es que lideren el DPD desde el rol de formador, se hace necesario que quienes ejercen roles directivos, cuenten, al menos, con conocimientos como los mencionados.

4. Discusión y conclusiones

Es posible afirmar que los directores/as manifiestan un significativo grado de acuerdo con la tarea de constituirse en “formador” del profesorado que lideran. Lo anterior, permite reconocer, de manera exploratoria, la existencia de condiciones subjetivas favorables para avanzar en la comprensión del director/a del siglo XXI, como un “formador de formadores” en el espacio local.

La literatura y las orientaciones de la política educativa en Chile relevan el lugar esencial que el establecimiento educativo juega para impulsar el aprendizaje profesional de las/os docentes (Bolívar, 2014; Bolívar, 2015; Bolívar, 2019, 2019a). El surgimiento de este rol en las prácticas de liderazgo podría favorecer el DPD (Day, et al., 2016; Hallinger, et al., 1996; Marzano, et al., 1996; Robinson, 2014) mediante la profundización del vínculo de dicho aprendizaje profesional con la realidad contextual que el profesorado enfrenta (Bolívar, 2015; Darling-Hammond et al., 2017; Imbernon, 2020; Hill, et al., 2013).

Bolívar (2019) y Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que para alcanzar progresos en los resultados de aprendizaje del estudiantado, el liderazgo debe procurar prácticas que permitan impulsar la transformación educativa. La clave de dicho cambio, dice Bolívar (2019) es “transformar los modos habituales de enseñanza en nuevos escenarios de aprendizaje” (p.2). Estas transformaciones de “primer orden”, como el autor las nombra, han de ir acompañadas de cambios en las estructuras, en las relaciones y, por consiguiente, en los roles de quienes conviven en los centros educativos con el fin de modificar su cotidianidad.

La formación permanente del profesorado se ha visto ampliada y diversificada en los últimos años. Ella es comprendida como un conjunto amplio que trasciende la noción tradicional del curso (Carrasco y Ortiz, 2023; Hill, et al., 2013; Hilel y Ramírez, 2022; Imbernon, 2020; D’Agostino, et al., 2022), plantean que dicho desarrollo se asocia también con la disposición hacia la transformación educativa, y Valillant y Marcelo (2015) señalan que se relaciona con la proyección de la inquietud intelectual del profesorado. Se reconocen otras formas de DPD: acompañamiento de pares expertos, las asistencias técnicas, y, principalmente, las instancias institucionales y sistemáticas de trabajo y aprendizaje colaborativo llevando a cabo procesos de investigación-acción en los establecimientos (Forde, et al., 2021; Harris y Jones, 2011; Vaillant y Marcelo, 2015; Woods y Roberts, 2018).

Liderar el DPD y ejercer un rol directo en el DPD, podría significar el involucramiento de los líderes escolares en los desafíos que tienen los docentes de reflexionar, experimentar e innovar en lo didáctico-pedagógico (Bolívar, 2019; Harris y Jones, 2011; Woods y Roberts, 2018; Parrilla, 2021; Vaillant y Rodríguez, 2016).

El director/a, como formador de formadores, desde la perspectiva del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019, 2019a), puede representar la posibilidad de realización plena del proyecto educativo del centro escolar, puesto que permitiría, eventualmente, un alineamiento mayor entre dicho proyecto y la implementación curricular que llevan adelante los docentes. Esto permitirá dar contexto y significado a los objetivos del currículum, tarea pendiente desde hace décadas en el sistema escolar chileno (Ministerio de Educación, 2015; Caro y Aguilar, 2018). Ello se relaciona, como consecuencia, con la emergencia de un perfil de director post-heórico (Day y Gurr, 2014) y más cercano (Mincu, et al., 2024).

Para hacer esto posible, en conclusión, se deben generar políticas y ajustar programas que estimulen la preparación específica de los líderes escolares como formadores en el contexto local. Los participantes en esta investigación plantean la necesidad de profundizar y ampliar sus capacidades profesionales. Entre dichas capacidades, destacan los conocimientos pedagógico-didácticos y curriculares, disciplinares, y también las capacidades para liderar el aprendizaje colaborativo y el DPD, las habilidades comunicativas y el manejo de herramientas de acompañamiento y retroalimentación.

Los programas de formación directiva, deben integrar, prioritariamente, contenidos y metodologías en dos direcciones fundamentales para fortalecer este rol de los directores/as.

Una primera, se refiere a la necesidad de resignificar la identidad profesional y el rol que juegan los directivos, con el fin de avanzar en la línea que los consultados trazan. La mayoría de los participantes afirmó estar disponible para actuar como formador de los/a docentes en su respectivo centro educativo. Sin embargo, coincidieron en la necesidad de contar con más herramientas para ejercer esta tarea.

Los programas de formación deben propiciar nuevas posibilidades para la consolidación del liderazgo de los directores/as, mediante el incremento de su influencia hacia el profesorado. Un director/a, actuando como formador de docentes en su centro, puede situarse en la condición de “Primer Profesor”, como el “primero entre iguales”.

Para ello, ha de estar dotado de sólidos conocimientos curriculares y pedagógicos-didácticos. Ha de estar formado específicamente para la educación de profesores en servicio. De ese modo, podrá construir y sostener su liderazgo e influencia en la organización, en la medida que su capital profesional, le permite actuar como un referente pedagógico-curricular.

Entre los atributos de este formador, se pueden destacar aquellos que los/as participantes relevaron: conocimientos pedagógico-didácticos y curriculares; capacidades para liderar el aprendizaje y el trabajo colaborativo entre los docentes; habilidades para la comunicación efectiva; manejo de herramientas para el acompañamiento, monitoreo y supervisión.

De igual modo, en un segundo ámbito, los directores/as han de especializarse en la formación de profesores en servicio, como guías y asesores, mediadores y facilitadores de acciones formativas y de reflexión profesional y trabajo colaborativo, en el cultivo de la reflexividad, el desarrollo de la experimentación y la innovación pedagógica.

Promover estilos de liderazgo basados en la gestión del conocimiento, con foco en lo pedagógico-curricular, constituye un desafío de primer nivel. Una forma de avanzar por este derrotero podría estar en la realización de nuevos estudios que permitan profundizar y expandir el conocimiento en este campo.

Referencias bibliográficas

- Aguayo, J. G., Bravo, J. R., Torres, C. A., e Inostroza, J. R. (2021). Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 96(35.3), 147-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.83306>
- Aguirre, J.C. y Jaramillo, J.G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio* (53), 175-189.
- Akcaoglu, M., Ozcan, M.S. y Dogan, S. (2023). What Keeps Teachers Engaged during Professional Development? The Role of Interest Development. *Education Sciences*, 13(188) 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci13020188>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Arceo, C. C., y Herrera, P. J. C. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática. *Revista de Educación*, (25.1), 231-250. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avalos, B. (2011), Teacher professional development in teaching and teacher education over then years. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 10-20. DOI: [0.1016/j.tate.2010.08.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007)
- Basurto, F. M., Pinadero, P. N., y Mesa, R. C. M. (2023). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de

aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35).
<https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732>

- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103
- Bolívar, A. (16-20 de noviembre de 2015). Construir localmente la capacidad de mejora: liderazgo pedagógico y comunidad profesional [Charla magistral]. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Bolívar, A. (2019). Marco español para la buena dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos de Políticas Educativas*, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Bolívar, A. (2019a). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Lom Ediciones.
- Caro, M., y Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En Arratia, A., y Osandón, L. Editores. *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas*. UNESCO-Santiago.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Catalán, J., Lara, R. y Urtubia, C. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): Una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico en las escuelas del siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 426-477. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p462-477>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W., y González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, E., McIntyre, A., Sato, M., y Zeichner, K. (2017). *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L y Oakes, J. (2019). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education press.

- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52 (2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X1561686>
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading schools successfully. Stories from the field*. Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E., with Ahtaridou, E. (2011) *School leadership and student outcomes: Building and sustaining success*. Open University Press.
- D'Agostino¹, R., Mikita, C., Winkler, C., y Wright, M. (2022). Teachers' Beliefs and Their Students' Progress in Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 73(4) 381-396 DOI: [10.1177/00224871221075275](https://doi.org/10.1177/00224871221075275)
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M. (2021). Desarrollo profesional docente para la inclusión: Investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Forde, C., Torrance, D., McMahon, M., y Michell, A. (2021). Social justice leadership in Scottish secondary schools: Harnessing the Delphi method's potential in a participatory action research process. *ISEA*, 49(3), 103-120. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1866526>
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales Cerón (Coord.-Edit.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp.219-263). Lom Ediciones.
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿ La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico?. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- González, P. (2021). Formador/a de docentes en servicio: hacia una delimitación del objeto de estudio. En de la Vega, L., Editor. *Docencia y desarrollo profesional: fundamentos, debates y perspectivas*. Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. pp. 54-73.
- Gurr, D. (2017). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. En K. Leithwood, J. Sun. y K. Pollock (Eds.) *How School Leaders Contribute to Student Success* (pp. 15-29). Springer.

- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools. From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lesson for 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1) 5-24. [DOI: 10.1177/1741143216670652](https://doi.org/10.1177/1741143216670652)
- Hallinger, P., Bickman, L y Davis, K. (1996). School Context, Principal Leadership, and Student Reading Achievement. *The Elementary School Journal* 96(5), 527-549.
- Hallinger, P., y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 645-678
- Hammersley, M. (2013). On the ethics of interviewing for discourse analysis. *Qualitative Research*, 14 (5), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794113495039>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. Leannta.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill/Interamericana Editores.
- Hilel, A. y Ramírez-García, A. (2022). The Relationship between Professional Environmental Factors and Teacher Professional Development in Israeli Schools. *Educ. Sci.*, 12(4), 285. <https://doi.org/10.3390/educsci12040285>
- Hill, H. C., Beisiegel, M., y Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42, 476-487. [doi:10.3102/00131](https://doi.org/10.3102/00131)
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Qurrriculum*, 2020, num. 33, p. 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- King, N., Horrocks, C. y Brooks, J. (2019). *Interviews in qualitative research*. Sage.
- Klein, E. y Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391. [DOI: 10.1177/1741143220933901](https://doi.org/10.1177/1741143220933901)

- Knapp, M. (2014). The evolution of learning-focused leadership in scholarship and practice. In M. Knapp, M. Honing, M. Plecky, B. Portin, & M. Copland (Eds.), *Learning-focused leadership in action* (pp. 23-51). New York, NY: Routledge
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.004>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.
- Mallma, A. C. C. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mincu, M., Colman, A., Day, C. y Gu, Q. (2024). Lesson from two decades of research about successful school leadership in England: A humanistic approach. *Education Sciences*, 14(2), 187 <https://doi.org/10.3390/educsci14020187>
- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. Ministerio de Educación. República de Chile.
- Ministerio de Educación (2022). *Directorio Oficial de Establecimientos Educativos*. Centro de Estudios.
- Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(1), 155-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100009>
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. Sage.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), 1-20.
- Navarro, C. P. B. (2020). El liderazgo como factor clave para el mejoramiento de la profesionalización docente y la calidad educativa. *Revista Cedotic*, 5(1), 177-194. <https://doi.org/10.15648/cedotic.1.2020.2203>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. sage.

- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 39-52.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Parrilla, Á. (2021). Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: Rutas participativas e inclusivas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 39-52.
- Rodríguez-Gallego, M. R., Sierra, R. O. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Robinson, V., Llooyd, C., Claire, R. y Kenneth, J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferentes de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Riley, K. y Solic, K. (2017). Change Happens Beyond the Comfort Zone: Bringing Undergraduate Teacher-Candidates Into Activist Teacher Communities. *Journal of Teacher Education*, 68(2) 179-192. [DOI: 10.1177/0022487116687738](https://doi.org/10.1177/0022487116687738)
- Sagástegui, D. (2004). Una propuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista electrónica Sinética* (24), 30-39.
- Tahir, L., Musah, M. Ali, M., Abdullah, A., y Hamzah, M. (2021). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 440-480 [DOI: 10.1177/1741143221988953](https://doi.org/10.1177/1741143221988953)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vaillant, D. y Rodríguez, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação Educ.*, 24(91), 253-274. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200001>
- Woods, P., y Roberts, A. (2018). *Collaborative school leadership*. Sage.
- Zhang, J., Yuan, R., y Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai, *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (2), 219-237. <https://doi.org/10.1177/1741143215617945>

Financiación

El estudio se realizó con fondos propios y no contó con ninguna fuente de financiación externa.

Contribuciones del autor

El autor es el responsable del marco teórico y metodológico, así como del diseño y de la aplicación de los instrumentos de recogida de los datos y el análisis de los mismo. De igual modo, es el responsable de la discusión y de las conclusiones expuestas en este artículo.

Conflicto de intereses

No existen.

Declaración ética

El estudio se ajustó a las normas éticas de investigación exigidas por la comunidad científica. Se ha resguardado la identidad de las personas involucradas a las cuales se le invitó a participar, mediante el respectivo consentimiento informado.

Cómo citar este artículo:

Heraldo González, P. (2024). Liderar el desarrollo profesional docente: perspectivas de un grupo de directivos chilenos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28 (1), 193-215. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29778>