

## PROBLEMAS DE PRÁCTICA DE PERSONAS DIRECTORAS DE ESCUELAS VULNERABLES: OPORTUNIDADES PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

### Practice problems of vulnerable school directors: Opportunities for professional development

Problemas de prática de diretores de escolas vulneráveis: oportunidades para o desenvolvimento profissional

Luis Felipe de la Vega Rodríguez<sup>1</sup>

Chile

[luis.delavega@uchile.cl](mailto:luis.delavega@uchile.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

#### RESUMEN

El desarrollo profesional de las personas líderes educativas es fundamental para poder concretar el aporte de estas a la mejora educativa. Para ello, debe realizarse de forma contextualizada y en vinculación estrecha con las características del escenario donde se ejerce el liderazgo. Estos requerimientos han dado relevancia al análisis de problemas de práctica como fuente de reflexión orientada al desarrollo profesional.

En este artículo se presentan los resultados de un estudio longitudinal de tres años, orientado a reconocer los problemas de práctica definidos por ocho personas directoras chilenas, de escuelas vulnerables. Los resultados permitieron identificar tipos de problemas para priorizar y caracterizar en función de su nivel de refinamiento, vínculo con el proceso de enseñanza - aprendizaje y agencia; en función de su resolución.

A partir de los hallazgos obtenidos se proponen metodologías que pueden servir para potenciar el trabajo con problemas de práctica para el desarrollo profesional.

**PALABRAS CLAVE:** DESARROLLO PROFESIONAL, LIDERAZGO EDUCATIVO, FORMACIÓN CONTINUA.

#### ABSTRACT

The professional development of educational leaders is essential to achieve their contribution to educational improvement. For this, it must be carried out in a contextualized way and closely linked to the characteristics of the scenario where leadership is exercised. These requirements have given relevance to the analysis of practice problems as a source of reflection oriented towards professional development.

This article presents the results of a longitudinal study aimed at recognizing the practice problems defined by eight Chilean directors of vulnerable schools over three years. The results made it possible to identify prioritized types of problems and characterize them based on their level of refinement, link with the teaching-learning process, and agency based on their resolution.

Based on the findings obtained, methodologies are proposed that can be used to enhance the work with practice problems for professional development.

**KEY WORDS:** PROFESSIONAL DEVELOPMENT; EDUCATIONAL LEADERSHIP, CONTINUING EDUCATION

#### RESUMO

O desenvolvimento profissional dos líderes educacionais é essencial para alcançar sua contribuição para a melhoria

<sup>1</sup> Centro Saberes Docentes de la Universidad de Chile y Red de Investigación y Práctica en Liderazgo Educativo [Interleader]

educacional. Para isso, deve ser realizada de forma contextualizada e intimamente ligada às características do cenário onde a liderança é exercida. Estas exigências têm dado relevância à análise dos problemas da prática como fonte de reflexão orientada para o desenvolvimento profissional.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo longitudinal destinado a reconhecer os problemas de prática definidos por oito diretores chilenos de escolas vulneráveis durante três anos. Os resultados permitiram identificar os tipos de problemas priorizados e caracterizá-los quanto ao seu grau de refinamento, vínculo com o processo ensino-aprendizagem e agenciamento a partir de sua resolução.

Com base nos achados obtidos, são propostas metodologias que podem ser utilizadas para potencializar o trabalho com problemas práticos para o desenvolvimento profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL; LIDERANÇA EDUCACIONAL, EDUCAÇÃO CONTINUADA

## INTRODUCCIÓN

### Desafíos para un liderazgo que aporte a la mejora educativa

El amplio consenso respecto de la relevancia del aporte del liderazgo a la mejora educativa se sostiene sobre una evidencia que se acumula permanentemente en distintos países en el mundo (Creemers et al., 2022; Hallinger, 2020). Si bien la relación entre liderazgo y mejora implica un conjunto de dimensiones, la más relevante refiere al aporte que este puede hacer al trabajo docente, generando condiciones y recursos, desarrollando capacidades y acompañamiento para lograr mejores y más significativos procesos de aprendizaje (Leiva y Vázquez, 2019). Por ello, el concepto de liderazgo pedagógico ha tomado en las últimas décadas un lugar central, tanto en la práctica como en la investigación en este campo (Domingo, 2019).

La existencia de consensos como los mencionados, no oculta la identificación de una importante cantidad de desafíos que deben enfrentarse para que el liderazgo pueda aportar efectivamente en los aprendizajes. Existen propuestas validadas e influyentes que orientan las áreas o competencias fundamentales que deben desplegar las personas líderes para impactar positivamente en el núcleo pedagógico (Harris y Jones, 2021; Ng y Szeto, 2015; Gümüs y Sükrü, 2020). Estas definiciones han sido de gran relevancia para generar marcos de actuación y orientaciones técnicas que han enriquecido el trabajo de personas líderes, entidades formadoras e instituciones gubernamentales. No obstante; con el tiempo se han evidenciado sus límites, debido a que las definiciones amplias relacionadas con el quehacer de las personas líderes no entregan suficientes lineamientos para dar respuesta a la complejidad de las realidades en las que estos se desempeñan (Bolívar, 2014; Segovia, 2019).

El escenario específico en que se ejerce el liderazgo es de gran relevancia para explicar las prioridades que deben enfrentarse y los procesos que deben priorizarse para avanzar en pos de la mejora educativa (Clarke y O'Donohue, 2017). Uno de estos contextos es el de las instituciones que se desempeñan en escenarios de desventaja social o educativa, donde las personas líderes deben considerar fenómenos como una mayor rotación de personal, falta de recursos, mayor inasistencia del estudiantado o aspectos culturales, como las bajas expectativas respecto de las

personas estudiantes o bajo sentimiento de autoeficacia por parte del grupo estudiantil (Gillett et al., 2016; Day, 2019). Villarroel et al. (2014) señalan que, para enfrentar estos desafíos, las personas líderes deben desplegar ciertas competencias específicas, en las que deben detallar procedimientos para ajustarse de mejor forma a la realidad que intervienen.

Considerando aspectos como los recién mencionados, el análisis sobre las expectativas respecto del liderazgo ha vivido una evolución en el tiempo. De acuerdo con Daniëls et al. (2019), las teorías sobre liderazgo se han ido orientando a cinco elementos principales: a) una amplia gama de fuentes de liderazgo y a la colaboración, lo que contrasta con un liderazgo centrado principalmente en el director; b) considerar la necesidad de aprendizaje en todos los niveles dentro de un sistema escolar (estudiantes, docentes, organización y del propio liderazgo); c) enfatizar el desarrollo de capacidades, aspecto que se requiere para la mejora de los aprendizajes; d) foco puesto en resultados, ya sea con un foco en rendimiento u otros más amplios (aprendizaje para todos) y e) énfasis en la relación entre el liderazgo escolar y el contexto organizacional y ambiental.

En el marco de la evolución recién mencionada, la literatura ha generado importante conocimiento respecto de la relevancia de estudiar prácticas de liderazgo, más que sus modelos o “estilos”, dando cuenta de la necesidad de situar este proceso en los espacios en que se desarrolla. El foco sobre las prácticas pone énfasis en el ejercicio mismo del liderazgo, entendiendo que las personas líderes pueden ser observadas o analizadas por lo que realizan en concreto en el escenario en que intervienen y el aporte que ello entrega a la mejora educativa (Domingo, 2019). Desde esta perspectiva, emergen diferentes marcos o propuestas de prácticas de liderazgo, las que convergen en dimensiones clave que las contienen, tales como el foco estratégico, el desarrollo organizacional y de las personas y los procesos de aprendizaje (Gajardo y Ulloa, 2016; Wallace Foundation, 2010; Robinson y Gray, 2019).

### **Desarrollo profesional de personas líderes y problemas de práctica**

La relevancia del liderazgo educativo hace necesario propiciar procesos de desarrollo profesional que permitan a las personas líderes responder de forma efectiva a los requerimientos pedagógicos de su labor, así como favorecer la implementación de prácticas que favorezcan el mejoramiento educativo.

Las visiones actuales sobre desarrollo profesional se alejan de las miradas tradicionales, en que se identificaban hiatos entre el proceso formativo y la práctica misma y respecto de la propia trayectoria profesional (Vaillant, 2016). Existe consenso en que el proceso el desarrollo profesional es un proceso continuo a lo largo de la carrera, la que junto con otros factores va determinando diferentes requerimientos respecto de los cuales se demandan crecimiento o fortalecimiento (Perrone y Tucker, 2018).

El desarrollo profesional debe realizarse con atención al aprendizaje previo y considerar, a su vez, las necesidades de desarrollo individual de cada persona. Además, debe ser contextual

y experiencial; es decir, considerar un aprendizaje que debe poner énfasis en la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes hacia la práctica. Asimismo, se ve afectado positivamente cuando se conforman redes de pares que comparten y analizan sus prácticas (Daniëls et al., 2019).

Por lo anterior, en las últimas décadas se ha puesto énfasis en la necesidad de que los procesos de desarrollo profesional dejen las perspectivas tradicionales, realizadas en escenarios fuera del espacio laboral, concentradas principalmente en contenidos y considerando como objetivo a la persona en términos individuales, por otros de tipo imbuido, que se enfocan en problemas específicos y relevantes que se enfrentan durante la práctica profesional, en el contexto en que esta se lleva a cabo y en vinculación con pares u otros actores que experimenten o desarrollen labores similares o relacionales (Smith y Gillespie, 2007). Estas perspectivas implican ampliar el panorama y considerar aprendizajes formales e informales y no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes (de la Vega y Flores, 2021).

En el ámbito del liderazgo, en específico, este enfoque implica la necesidad que el desarrollo profesional se encuentre estrechamente ligado a la experiencia cotidiana al interior de la institución educativa, considerando no solo aspectos técnicos, sino también de tipo identitario, promoviendo la reflexión crítica respecto de su labor, los problemas más relevantes en las instituciones y los supuestos que la sustentan (Albornoz et al., 2021). La clave del desarrollo profesional parece estar, entonces, al vincular el desarrollo profesional con el organizativo, según indica Bolívar (2014).

Una aproximación relevante para considerar esta clave es el aprendizaje basado en problemas. Este abordaje del desarrollo profesional ha estado presente en las últimas décadas como un mecanismo que otorga pertinencia a la formación de personas líderes en educación. Ya a principios de este siglo, Copland (2000) lo destacaba como una forma contextualizada y situada de pensar en el proceso de aprendizaje, del que ya existían antecedentes en el proceso de formación médica. Parte de la expectativa respecto de las personas líderes es que sean capaces de tomar decisiones efectivas para enfrentar problemas clave de sus instituciones, por lo que esta aproximación acerca el proceso formativo a la realidad de su campo de intervención.

Las personas líderes se desarrollan profesionalmente cuando aprenden y practican la resolución de problemas. Esta tarea, requiere al menos dos ejercicios. Por una parte, ser capaz de distinguir entre problemas, según su tipo y características y, por otra, seleccionar o crear respuestas adecuadas para enfrentarlo (Mintrop et al., 2019). De hecho, la investigación ha ido mostrando que la capacidad de enfrentar la necesidad de resolución de problemas hace una importante diferencia entre una persona líder novata, respecto de uno experto (Brenninkmeyer y Spillane, 2008). Se identifican distinciones entre ambos, en aspectos como la calidad de la interpretación del problema, la percepción de su dificultad, los objetivos definidos para resolverlo o las emociones puestas en juego en ese proceso (Aravena, 2016).

En el marco de la discusión antedicha, un proceso de desarrollo profesional de personas líderes

orientado hacia el abordaje de problemas, debiera considerar los problemas que inciden en las diferentes prácticas de liderazgo. De acuerdo con Mintrop et al. (2018a), la mejora educativa requiere de la respuesta a los principales problemas que afectan las rutinas cotidianas de enseñanza, por lo que se requiere de la identificación y comprensión de estos problemas prácticos, para la posterior identificación de soluciones más efectivas para estos. Los autores mencionados destacan la utilidad de considerar los problemas de práctica como objeto para el desarrollo profesional y para la mejora educativa, propósitos que se propician cuando dichos problemas emergen desde “adentro hacia afuera”; es decir, cuando no son impuestos ni se formulan para responder a criterios externos, por ejemplo, de política educativa. Cuando los problemas se identifican y trabajan “desde adentro”, se favorece un análisis más pormenorizado y contextualizado, al mismo tiempo que una reflexión que otorga un mayor sentido de realidad, más sentido al ejercicio analítico y mayor motivación por encontrar formas de resolverlo (Mintrop y Zumpe, 2019).

Ciertamente, un trabajo con problemas de práctica no implica solo la identificación de este para que aporte al desarrollo profesional. Se requiere un proceso de análisis que permita definirlo y enmarcarlo de una forma que permita su abordaje y el proceso reflexivo y de desarrollo necesario como para poder conducir a una toma de decisiones que sea pertinente y del que pueda esperarse eficacia en los resultados obtenidos. Para avanzar en esos objetivos, se han desarrollado diferentes metodologías, por ejemplo, las que priorizan los procesos de diseño (Mintrop et al., 2018a y 2018b; Mintrop y Zumpe 2019).

## **METODOLOGÍA**

Este trabajo tuvo como propósito identificar problemas de práctica que personas directoras, de escuelas vulnerables chilenas, reconocían como centrales en su trabajo, referidos a la implementación de los énfasis o transformaciones que buscaban realizar en los escenarios en que despliegan su liderazgo. Del reconocimiento y análisis de estos problemas, se buscó identificar acciones de desarrollo profesional que sean idóneas para abordarlos.

Este trabajo se realizó en el marco de un proyecto de investigación de carácter longitudinal con personas directoras que asumieron ese cargo en establecimientos educacionales chilenos clasificados por el sistema escolar con la categoría “insuficiente”, debido a sus resultados en la medición estandarizada nacional de aprendizajes, llamada Simce (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Específicamente, se seleccionaron ocho personas directoras que habían sido recientemente elegidas para esa función en establecimientos municipales, a través del sistema de Alta Dirección Pública de Chile en el año 2019, que tuvieran la clasificación ya mencionada. Estas personas se desempeñaban en las tres regiones más pobladas del país.

Se consideró una aproximación metodológica cualitativa para esta investigación de tres años de duración, implementada a través de un estudio de casos múltiples (Yin, 2014). Se trabajó con un

total de ocho personas directoras, de diferentes tipos de establecimientos educacionales, en tres regiones del país.

### **Instrumentos de producción de información**

Cada año de la investigación se hizo un levantamiento de información que consideraba percepciones de las personas directoras respecto a los énfasis y/o transformaciones que buscaban implementar en el establecimiento, así como de la evaluación que hacía de dicho proceso y sus resultados. La evaluación, de estas transformaciones, también fue solicitada a las personas docentes de dichas escuelas.

Se utilizaron dos instrumentos de producción de información. El primero consistió en entrevistas semiestructuradas, que se aplicaron de forma anual a las personas directoras. El segundo correspondió al instrumento “Evaluación de liderazgo para el cambio educativo” (de la Vega y Espinoza, 2022) desarrollado como una adaptación a la propuesta de Hall y Hord (2015), el que también se aplicó de forma anual durante los tres años de investigación. Ambos instrumentos fueron previamente validados.

Tanto las entrevistas como el instrumento de evaluación del liderazgo consideraban módulos a través de los cuales era posible identificar los principales problemas de práctica que las personas directoras relevaban y buscaban abordar a través de su gestión. En el caso de la entrevista, se consultaba cada año al director sobre cuál era su diagnóstico de los principales problemas que debían enfrentar en su institución, solicitando que priorizara el más relevante, aquel que buscaría intervenir durante el año. Durante los años 2 y 3, además, se pedía a la persona entrevistada que evaluara la existencia de mejoras en dicha problemática.

Por su parte, el instrumento de evaluación de liderazgo buscó profundizar en la identificación de los problemas, específicamente a través de un instrumento llamado “Etapas de Preocupación”, elaborado originalmente por Hall y Hord (2015). Este, a través de una rúbrica, busca evaluar el grado en que la reflexión de la persona directora respecto al problema que busca enfatizar en su gestión avanza hacia un mayor grado de profundidad respecto al impacto y las implicancias del cambio que se busca abordar, o por el contrario, solo se queda en una reflexión superficial sobre dicho problema y su forma de abordaje.

## **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Ambas fuentes de información recién mencionadas fueron utilizadas para identificar los principales problemas de práctica que las personas directoras buscaban intervenir en cada uno de los años que formaron parte de la investigación. Este proceso también contaba con la validación de la propia persona directora, para asegurar que se había definido el principal problema de práctica que se buscaba abordar.

Con dicha información, se elaboró una matriz compuesta por el principal problema de práctica para cada persona directora y en cada año de la investigación. Posteriormente, se realizó un análisis respecto de la estabilidad o del cambio en dicho problema. En el caso que hubiese mantención de este, se incorporó un análisis de si existía algún tipo de refinamiento o ajuste en su definición, o por el contrario, se mantenía sin grandes modificaciones.

Luego del análisis individual de cada caso, se realizó un análisis comparado entre ellos, que permitiera identificar patrones y diferencias en la identificación y potencial variación de los problemas de práctica. Con ello se buscó observar si era posible discriminar entre los tipos de problemas que eran priorizados en las primeras etapas en que las personas directoras asumen dicho rol, de las etapas más avanzadas en el ejercicio de ese cargo.

Los resultados obtenidos fueron posteriormente utilizados, considerando la búsqueda de estrategias formativas que permitieran aprovechar de mejor forma los problemas de práctica para el desarrollo profesional de personas líderes.

## Resultados

La Tabla 1 da cuenta de los principales problemas de práctica identificados por las personas directoras de los establecimientos a lo largo del período analizado.

**Tabla 1**

*Problemas de práctica identificados por las personas directoras en las entrevistas. 2020- 2022*

Caso	Año 1	Año 2	Año 3
Caso 1	Baja implementación del currículum en contexto de pandemia. Débil estado socioemocional de las personas estudiantes y sus familias afecta el proceso formativo.	Riesgo de pérdida de continuidad en la entrega del servicio educativo. Bajo nivel de aprendizajes en la enseñanza online.	Ineficacia en el uso del tiempo de enseñanza. Conflictos y falta de confianza al interior del equipo.
Caso 2	Débil estado socioemocional de las personas estudiantes y sus familias afecta el proceso formativo. Bajo nivel de implementación del Plan de Mejoramiento Educativo.	Prácticas de las personas docentes de baja calidad. Baja autoeficacia docente.	Prácticas de las personas docentes con bajo nivel de innovación. Bajo abordaje del bienestar estudiantil en el proceso de enseñanza.
Caso 3	Riesgo de baja cobertura curricular en la pandemia. Poca diversidad de estrategias formativas para los estudiantes.	Las personas docentes requieren mayores soportes institucionales para su labor.	Necesidad de fortalecer estrategias de detección de necesidades de aprendizajes.

Caso 4	Baja adherencia a estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.	Necesidad de ampliar el número de cursos que participan en estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.	Aumentar el grado de implementación de estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.
Caso 5	Pérdida de contacto con las personas estudiantes debido a la pandemia.	Débil estado socioemocional de las personas estudiantes y familias afecta el proceso formativo.	Persistencia de problemas de estado apoyo socioemocional para fortalecer proceso formativo.
Caso 6	Bajo sentido de comunidad en la institución. Bajo apoyo de las personas docentes a las estrategias de mejora.	Bajos niveles de aprendizaje de las personas estudiantes en lectoescritura y lógica matemática.	Bajos niveles de aprendizaje de las personas estudiantes en lectoescritura y lógica matemática. Baja cobertura curricular.
Caso 7	Bajo conocimiento y delimitación de roles y funciones al interior de la institución.	Bajo conocimiento y delimitación de roles y funciones al interior de la institución.	Falta de ordenamiento y sistematicidad en el uso de la documentación institucional.
Caso 8	Débiles relaciones con familias y estudiantes respecto del proceso formativo.	Bajo apoyo y participación de las familias en el proceso formativo.	Baja de matrícula. Débil foco pedagógico en las clases.

A continuación, se realizará una síntesis de los problemas de práctica identificados por las personas directoras para cada uno de los casos de estudio. Posteriormente, se compartirá una visión integrada de los resultados obtenidos.

En relación al primer caso de estudio, el devenir de los problemas de práctica no muestra una continuidad. Si bien hay temáticas comunes, varias de ellas relacionadas con el abordaje de fenómenos educativos en contexto de pandemia, no se identifica un avance o profundización de los problemas de práctica, los que en algunos casos parecen incluso retroceder (por ejemplo, mientras en el año 1 se identifica un problema de cobertura, en el 2 se observa la pérdida de continuidad de los estudios). En esta situación afecta el hecho que esta institución haya cambiado de persona directora en cada uno de los años que fueron considerados en el estudio.

Si lo miro del punto de vista del equipo humano, veo muy malas prácticas instaladas, mañas, malas costumbres, privilegios inmerecidos, una desmotivación terrible (...) yo le podría hablar de algunas personas -como en todos los lugares- que sí quieren algún cambio, pero son las menos (Persona directora caso 1, comunicación personal, 2020-2022).

Respecto del caso 2 de la investigación, sí se identifican elementos comunes, continuidad y avances en la identificación y características del problema de práctica. Desde un primer año marcado por una mayor reactividad respecto de situaciones “heredadas” del período de gestión anterior, o de características de las personas estudiantes en una situación de emergencia sanitaria, el foco del problema se tiende a introducir en el núcleo pedagógico y en relación a procesos que

están bajo el margen de acción de la persona directora. En un primer momento (año 2) se enfatizan las características y rol de la persona docente, mientras que en el año 3 se identifica con mayor claridad problemas que están relacionados con el aprendizaje y las personas estudiantes.

Respecto de la innovación (...), pero también hay otras cosas que de repente te inmovilizan y ahí uno empieza entonces cuestionar cuáles son los compromisos institucionales que tienen las personas que trabajan contigo, cuántos profesores efectivamente están realmente motivados, cuántos profesores aún consideran que el generar estos cambios y sacarte de tu sitio de confort (Persona directora caso 2, comunicación personal, 2020-2022).

El tercer caso es llamativo, porque a diferencia de los anteriores y los que se describirán a continuación, se presenta desde el primer año un foco claramente puesto en el núcleo pedagógico. En los siguientes años, este fue refinando y avanzando desde definiciones más genéricas (como el riesgo de baja cobertura curricular), hacia otras más específicas, como la detección de necesidades de aprendizaje de las diferentes personas estudiantes en el aula.

En el programa integración la educadora diferencial ingresa al aula, y si bien es cierto que se trabaja con todos los estudiantes, hay dos profesoras para el grupo de niños, no siento que sea tan focalizado en las necesidades del estudiante (Persona directora caso 3, comunicación personal, 2020-2022).

El cuarto caso, por su parte, presentó un devenir también disímil. Se pudiera indicar que tuvo un inicio similar al tercero, porque se planteó como problema el abordaje exitoso de una innovación educativa en las personas docentes. Sin embargo, posteriormente no se siguió profundizando y refinando dicho problema, sino que este se mantuvo, en líneas generales, sin evidenciar un enmarcamiento más definido o un cambio en el foco.

Fíjate que se ha incorporado más que nada en humanidades; en ciencias ha costado un poquito (...) no pudimos implementar 100% el proyecto. Sin embargo, ahora el segundo semestre nos sentimos más llanos, vamos a implementar ya ahora el proyecto de ciencias (...) entonces sí yo creo que nos demoramos un semestre este año, pero ahora vamos a empezar a implementarlo, y yo creo que ya el próximo año 2023 en un 100% (Persona directora caso 4, comunicación personal, 2020-2022).

En el caso cinco, al igual que en el dos, predominó una mayor reactividad a la hora de identificar el problema de práctica, el que en este caso se mantuvo hasta el segundo año del estudio. Aquí, eran los efectos de la pandemia los aspectos problemáticos que fueron priorizados. Únicamente en el tercer año del estudio hubo un moderado avance hacia definiciones más internas a la institución, desde el punto de vista pedagógico. Sin embargo, este se siguió anclando a las situaciones educativas provocadas por la pandemia.

Cuando yo llegué el 2019, yo me encontré con un PME que estaba enfocado a lograr cosas que eran fáciles de lograr, era como “esto lo voy a lograr así que esto coloquemos” y yo

les dije a mis colegas el año pasado, “no pues,”. Dije “el PME viene a ayudar con las cosas que no hemos podido lograr, las que ya logramos hay que dejarlas, esto va enfocado a las cosas que nos cuestan lograr”, y claro, y ahí por lo menos se dieron cuenta en mi equipo de gestión, y ellos este año ya se fueron todos, ya sabían ya, si teníamos que aumentar el logro de aprendizaje de los alumnos, para allá teníamos que montar el foco, no para lo fácil (Persona directora caso 5, comunicación personal, 2020-2022).

A diferencia del anterior, el caso 6 no estuvo marcado por problemas de práctica que enfatiza fenómenos relacionados con la pandemia. En un primer momento se enfatizaron dificultades asociadas al apoyo que requería el director para la puesta en marcha de su estrategia de mejora. Sin embargo, se vieron otras particularidades. La lectura panorámica de los problemas de práctica dio cuenta de una trayectoria poco clara, porque si bien hay una clara progresión desde el año 1 al 2 en relación al foco en los estudiantes y el núcleo pedagógico, en el tercer período hubo una mantención del problema de práctica definido en el segundo, pero se le acompañó de otro más genérico (la cobertura curricular).

Sin embargo, con la presencialidad hubo tiempos que se perdieron, que la demanda es distinta entonces hay que consolidar ciertos procesos, hay que reinstalar otros (Persona directora caso 6, comunicación personal, 2020-2022).

El séptimo caso, por su parte, también presenta componentes diferenciadores. Aquí, se mantuvo como problema de práctica un mismo ámbito, relacionado con aspectos de tipo administrativo y organizacional, referido a definiciones de funciones y de organización de documentación. En este caso no hubo un acercamiento al núcleo pedagógico a lo largo de todo el período y tampoco se identifica un importante refinamiento del problema priorizado.

Uno de mis grandes objetivos que yo me planteé, que es el ordenamiento interno del liceo, como, por ejemplo, toda la documentación sistemática que se debe manejar, eso yo creo que eso se ha logrado. Eso se ha logrado, ese es un asunto que se ha ordenado, también a primera vista, se ve que también hay un ordenamiento también en cuanto al cumplimiento de los roles y las funciones en el liceo (Persona directora caso 7, comunicación personal, 2020-2022).

Finalmente, el caso 8 presentó una evolución, aunque, tal como el caso 5, esta ocurrió al momento de finalizar el estudio. Luego de reiterar como foco problemático el apoyo familiar al proceso formativo, en el año 3 se incorpora un giro hacia los estudiantes y el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este se basa en un problema general, cómo es el foco pedagógico en las clases.

Obviamente en temas de pandemia, ahora la vuelta obligatoria ha complicado mucho el tema de volver a reinstalar las prácticas que teníamos a nivel online ya, que ese era mi mayor temor, que volviéramos a hacer lo que hacíamos antes de la pandemia, entonces ese ha sido el desafío más grande (Persona directora caso 8, comunicación personal, 2020-

2022).

La revisión pormenorizada de los casos permite identificar algunos patrones en relación a la identificación y definición de los problemas de práctica, por parte de las personas directoras. Es evidente que, en la mayoría de los casos, la pandemia influyó fuertemente en el reconocimiento de los problemas. Solo tres casos no manifestaron problemas explícitamente vinculados con la emergencia sanitaria, pero considerando focos divergentes entre sí. Desde una perspectiva general, podría decirse que el primer año estuvo marcado por una menor agencia de parte de las personas directoras en la identificación del problema de práctica, debido a que se privilegió el cómo enfrentar un escenario complejo para el funcionamiento de la institución.

Luego de un primer año divergente en cuanto a los problemas de práctica identificados, los casos toman algunos rumbos más estables. Mientras en algunos se observa un despegue hacia el avance en una estrategia de mejora, lo que implica a su vez una mayor profundidad en el problema y mayor agencia respecto de este, otros no logran avanzar en la misma senda, quedándose “estancados” en las primeras definiciones, cambiándolas permanentemente o mostrando ciertos retrocesos en relación a su definición o enmarcamiento.

En esa línea, el tercer año es el que evidencia la identificación de problemas de práctica más específicos por parte de las personas directoras. Si bien su foco no es el mismo, también una mayor parte de ellos converge hacia situaciones más propias del proceso de enseñanza – aprendizaje y de las personas estudiantes.

Tal como se observó, solo dos casos evidencian definiciones de problemas asociados directamente a una estrategia de cambio definida desde la persona directora desde el año 1 del estudio. Sin embargo, sus focos son muy diferentes, porque el caso tres presenta una clara definición de un problema de práctica referida a la mejora de los aprendizajes, la que va haciéndose cada vez más precisa y específica. Mientras, el caso siete sostiene la definición sobre un fondo de tipo organizacional, el que en este caso no es objeto de un mayor refinamiento.

En la descripción de los resultados de este estudio pudo verse cómo las personas directoras, en su mayor medida, identificaron y/o priorizaron en algún momento un problema de práctica que tenía que ver con el núcleo pedagógico. Salvo en un caso, donde esto no ocurrió en todo el período, este ámbito fue identificado como relevante de intervenir, aspecto que se relaciona con el concepto de liderazgo pedagógico (Heffernan, 2018).

Sin embargo, dentro de este patrón general, se identifican diferentes aspectos en los que vale la pena reflexionar, respecto de las características y formas de definir los problemas de práctica.

Una primera distinción relevante que se puede hacer es entre problemas de tipo pedagógico y no pedagógico. Hubo personas directoras que fueron capaces de identificar con mayor prontitud los problemas pedagógicos que afectaban a la institución, mientras otros solo pudieron reconocerlos habiendo transcurrido una mayor cantidad de tiempo. Si bien este avance es destacable, el

reconocimiento de problemas de práctica más tardíos dificulta que puedan profundizarse o refinarse, además de demorar en mayor medida una estrategia de mejoramiento educativo. Como pudo verse en los casos descritos, cuando esto ocurrió en el tercer año, se hizo más difícil abordarlo con mayor detalle, no siendo posible determinar (por el alcance del estudio) si dicho problema “llegó para quedarse” en la institución, o bien fue solo una temática relevada en un momento en particular.

Por su parte, hubo un caso en que no se transitó desde lo no pedagógico a lo pedagógico, sino que se mantuvo en un problema de práctica que no estaba relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación ejemplifica la idea de que no necesariamente el tiempo es condición suficiente para decantar por la priorización de problemas de práctica de tipo pedagógico.

Una segunda distinción que los datos permiten reconocer es entre problemas de práctica *fundamentales* o de *base* y problemas de práctica *específicos*. Los primeros son aquellos que probablemente se presentarán como desafíos en cualquier institución educativa, por ejemplo, la cobertura curricular. Los segundos, son los que se reconocen como particularidades en el proceso que está viviendo la institución o por las características que se identifican durante su trayectoria. Por lo anterior, el reconocimiento de problemas específicos implica una mayor maduración del análisis de aquello que es necesario enfrentar para favorecer el proceso de mejora. Esto implica, a su vez, que la definición de los problemas *específicos* cuenta con un mejor grado de enmarcamiento que los *fundamentales* y que, por lo tanto, tienden a ser más acotados. Por ello, los casos que retornan hacia a problemas *fundamentales* parece que no han podido avanzar en dicha senda, así como también los que no logran avanzar más allá de este tipo de problemas de práctica. De acuerdo con la literatura, en estos casos se dificultará más la gestión de los problemas de práctica que hayan priorizado, debido a que su amplitud hace también más difícil la identificación de soluciones eficaces para su abordaje (Torres y Monroy, 2020).

Un tercer atributo que emerge como aprendizaje tiene que ver con la agencia del problema; es decir, qué tanto control tiene la persona líder y la institución sobre sus características y abordaje, considerando la forma en que fueron definidos. El período histórico en que se realizó esta investigación estuvo marcado por la pandemia de COVID 19, fenómeno que afectó de manera profunda los procesos educativos en el mundo. Los casos analizados permitieron observar, en ese contexto, diferentes formas de abordaje de los desafíos educativos de las instituciones respectivas. En unos casos, los problemas no dejaron nunca de estar relacionados con la respuesta a efectos producidos por la pandemia, mientras que, en otros, las personas directoras los definieron considerando los propósitos institucionales de forma prioritaria, pese a la adversidad del escenario sanitario. Un caso, incluso, lo hizo desde el primer año de la pandemia. Este aspecto es relevante, en cuanto la literatura muestra cierto consenso en que los problemas identificados “desde dentro” son aquellos que tienden a favorecer de forma más sostenible un proceso de mejora (Mintrop et

al., 2018b).

Asimismo, es necesario relevar el concepto de estabilidad en la identificación del problema de práctica. Ello no significa que este se mantiene inalterable, sino que se sostiene como una situación que requiere de un abordaje con creciente grado de profundidad. Por ello, algunos casos lograron avanzar hacia enmarcamientos cada vez más refinados o profundos de un problema que fue identificado de una forma más bien genérica al inicio del problema. En estos casos, la estabilidad favoreció avanzar en mayor claridad de lo que la institución debía ver del problema y hacer para enfrentarlo.

Hubo otros casos, sin embargo, en que la estabilidad significó más bien inmovilidad, porque no fue posible seguir avanzando en la profundización o el refinamiento, quedando la identificación del problema de práctica en lo que logró identificarse al inicio del proceso. Desde esta perspectiva, se avizoran menores opciones para buscar las mejores soluciones al problema (Elmore, 2010).

Finalmente, hubo casos en que definitivamente no se vio estabilidad. Estos estuvieron marcados por saltos permanentes respecto del problema de práctica que fue priorizado. Bajo este tipo de inestabilidad, se vuelve mucho más compleja la planificación de un proceso de mejora, debido a las condiciones organizacionales y culturales que se requieren para que ello suceda (de la Vega, 2019).

## DISCUSIÓN

### **¿Qué tipos de acciones permiten favorecer el desarrollo profesional de las personas líderes, a partir del abordaje de sus problemas de práctica?**

La identificación de los problemas de práctica reconocidos por las personas directoras permitió profundizar sobre las características de los problemas mismos y la definición de ellos para hacer su abordaje, en una potencial estrategia de mejora.

Fue posible distinguir entre problemas de práctica de tipo pedagógico y no pedagógico, entendiendo que los primeros tienen un impacto más directo en los procesos de mejora educativa y que, con el paso del tiempo, tendieron a ser el foco problemático priorizado por las personas directoras.

Además, la definición de problemas de práctica permitió establecer distinciones entre problemas *fundamentales*, o de base, de otros *específicos* o particularmente vinculados a la trayectoria de la institución. Asimismo, se observaron diferencias en la identificación de problemas en los que existían mayores o menores grados de agencia en relación a su abordaje.

Por su parte, se reconoció la diferencia entre la estabilidad, el estancamiento y el dinamismo o salto entre un problema y el otro, sin espacio de profundización en él.

Las características del abordaje, enmarcamiento y trayectoria de los problemas de práctica, dan cuenta de ciertos atributos que parecen ser necesarios de tomar en consideración a la hora de

definir procesos de desarrollo profesional para personas líderes educativos que consideren estos problemas en su labor formativa.

En primer lugar, se reafirma la utilidad de enfocar un proceso reflexivo y de aprendizaje en torno a los problemas de práctica, los que facilitan la organización del análisis en un aspecto clave para el desarrollo o la mejora educativa. No hubo casos en que no se reconocieran problemas de práctica, ni en que estos constituyeran un ámbito relevado para la intervención por parte de las personas líderes.

Junto con ello, es posible inferir que el reconocimiento del problema de práctica por parte de la persona líder, no es una condición que sea necesariamente suficiente para su profundización o abordaje progresivo. De hecho, ni siquiera pudiera mencionarse que el problema priorizado por las personas líderes sea siempre de tipo pedagógico. Tampoco puede asegurarse, a la luz de los resultados, que un problema de práctica de tipo no pedagógico pueda devenir, solo en base al análisis de la persona líder o al paso del tiempo, en uno de tipo pedagógico.

Sin embargo, sí pudo observarse que los problemas de práctica pueden ir mejorando en su definición y enmarcamiento, incluso haciendo la transición desde *fundamentales* a *específicos*. Este ejercicio requiere del sostenimiento de una visión que lo priorice, pero además de un tiempo de maduración que favorezca una visión más pormenorizada que enriquezca el diagnóstico que se haga del problema.

Los elementos recién mencionados dan cuenta de varios requerimientos para avanzar en procesos de desarrollo profesional en base al análisis de problemas de práctica. El primero es que se necesita de espacios para investigar o profundizar en la realidad y características del problema en la propia institución, de manera de poder avanzar en su enmarcamiento y luego en su especificación. El segundo, es que se vuelve necesario sostener un proceso formativo que sea contextualizado, para que, relevando la situación problemática que haya sido identificada, mantenga una visión que responda a las prioridades de la comunidad educativa, como elemento fundamental que favorezca la concentración en ellas.

El tercero es que se requiere de acompañamiento, que permita complementar o contrastar las visiones de las personas líderes con otras perspectivas, de forma de reafirmarlas o de ajustarlas, para que puedan aproximarse de mejor forma a la realidad de la institución y que puedan ayudarle a reflexionar respecto de su devenir. Finalmente, se observa que un proceso reflexivo que oriente el desarrollo profesional pudiera enriquecerse en la medida que cuente con antecedentes o evidencia que permitan contrastar las definiciones de problemas de las personas líderes y/o verificar avances o retrocesos en su abordaje.

Considerando lo anterior, los siguientes contenidos o abordajes metodológicos se presentan como potencialmente útiles para propiciar procesos de desarrollo profesional en base a problemas de práctica, que incorporen los elementos y requerimientos descritos.

El ejercicio de identificación de los problemas de práctica debería convertirse también en un foco de interés de los programas formativos. En ese sentido, la propuesta de Mintrop et al. (2018a) puede ser de utilidad, considerando que su esta se despliega a través de un ciclo que justamente se inicia a partir de la definición o encuadre de un problema de práctica. A juicio de los autores, es necesario avanzar en una lógica de diseño en el proceso de abordaje de este tipo de problema, debido a que este favorece la búsqueda de soluciones que se orientan contextualizadamente a la mejora educativa, por medio de la consecución de un conjunto de pasos progresivos y de iteraciones en la búsqueda de información y la identificación de soluciones óptimas para dicho problema. Para ello, al primer paso ya descrito, esta propuesta contempla las fases de diagnóstico de las causas del problema de práctica, de comprensión del proceso de cambio y de evaluación de prácticas y retroalimentación.

Como es posible observar, un proceso de desarrollo profesional que se sostenga sobre el abordaje de un problema de práctica, requerirá de momentos cíclicos de producción y análisis de evidencia, para contar con bases fundamentales para la toma de decisiones. La metodología de indagación colaborativa puede permitir realizar esta tarea, manteniendo la necesidad de sostener un proceso de forma contextualizada. Esta estrategia puede vislumbrarse al mismo tiempo como un proceso de desarrollo de capacidades y de producción de evidencia, porque pone en el centro el proceso reflexivo de las personas participantes, en base a la mirada colectiva de un conjunto de datos, existentes o producidos específicamente, relacionados con un problema relevante para la institución educativa (Pino et al., 2018).

La indagación colaborativa dispone de componentes fundamentales para el desarrollo profesional, porque está orientada al desarrollo de aprendizajes individuales y colectivos en la comunidad, los que deben sobre todo ser de utilidad para movilizar la mejora de la institución, y si es así, tendrán pleno sentido para los actores involucrados (Albornoz et al., 2022). Al igual que la propuesta basada en diseño de Mintrop et al., (2018a), esta también se organiza en un ciclo que avanza por etapas, lo que permite identificar claros ámbitos de intersección entre ambas propuestas.

Finalmente, se puede prever que un proceso de desarrollo profesional de las personas líderes que considere problemas de práctica no puede ser individual, pues requiere de la complementariedad de visiones respecto de este, en estrecho vínculo con la realidad institucional. Existen diferentes prácticas de aprendizaje de tipo colectivo. De ellas, el coaching grupal (Sánchez y López, 2022) emerge como una opción de interés, debido a que mantiene el proceso reflexivo de las propuestas recién mencionadas. En este caso, se trata de una práctica colectiva y situada, que facilita el aprendizaje de logros y fracasos y donde el propio grupo se convierte en generador de conocimiento.

Sánchez y López (2021) indican que existe una tendencia dirigida hacia que los procesos formativos de directivos escolares que se rijan por tres componentes: un foco en el análisis la

práctica, una consideración relevante por el conocimiento y la emocionalidad de estos actores y un foco en el diálogo constructivo y la colaboración.

El coaching pone énfasis en propiciar la existencia de mecanismos de comunicación y retroalimentación, que favorezcan que los sujetos puedan ser conscientes de su propia práctica, así como de las herramientas y habilidades que disponen y que podrían desarrollar para poder mejorarla (López et al., 2018). Específicamente, estos investigadores proponen la modalidad del coaching grupal, en que el proceso de retroalimentación se realiza no solo a través de un tercero (experto), sino también de los propios pares. Se espera que el escenario y clima que genera esta disposición de participantes permita profundizar y extender los alcances del proceso formativo, al potenciar las características de la reflexión y retroalimentación que allí se producen.

Como puede observarse, existen importantes y prometedoras metodologías que pueden ayudar a potenciar el análisis de los problemas de práctica como objeto clave en los procesos de desarrollo profesional de las personas líderes. Será relevante avanzar en investigaciones que permitan poner a prueba estas metodologías, identificando sus fortalezas y ofreciendo aprendizajes para el diseño de procesos formativos cada vez más efectivos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (08 de noviembre 2021). *Categoría de desempeño*. <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
- Albornoz, Ch.; Carrasco, A.; de la Vega, L.; González, P.; Montoya, C. y Peña, M. (2021). Revisión de literatura sobre aprendizaje, desarrollo profesional y formación continua de directoras y directores de establecimientos escolares. En Luis de la Vega (Editor) *Docencia y Desarrollo profesional, Fundamentos, debates y perspectivas* (pp. 91- 113). Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/index.php/sisib/catalog/book/1258>
- Albornoz, C., De la Vega, L., Peña, M., Traslaviña, P. (2022). *Indagación colaborativa, una herramienta para el desarrollo profesional de líderes en la Educación Media Técnico Profesional*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile. <https://www.celider.cl/recurso/indagacion-colaborativa-una-herramienta-para-el-desarrollo-profesional-de-lideres-en-la-educacion-media-tecnico-profesional/>
- Aravena, F. (2016). *Líderes educativos que cuentan con un claro marco de valores fundamentales podrán resolver problemas de manera más efectiva*. Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/lideres-educativos-que-cuentan-con-un-claro-marco-de-valores-fundamentales-podran->

[resolver-problemas-de-manera-mas-efectiva-una-propuesta-para-directores-y-jefes-de-utp/](#)

- Bolívar, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. En Jorge Ulloa y Simón Rodríguez (Eds.), *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes* (pp. 61- 103). Ril Editores.
- Brenninkmeyer, D. y Spillane, J. (2008) Problem-solving processes of expert and typical school principals: a quantitative look. *School Leadership and Management*, 28(5), 435- 468.
- Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2017) Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1199772>
- Copland, M. (2000). Problem-Based Learning and Prospective Principals' Problem-Framing Ability. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585-607.
- Creemers, B., Peters, T. y Reynolds, D. (2022). *School Effectiveness and School Improvement*. CRC Press.
- Daniëls, E.; Hondelghem, A.; y Dochy, F (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>.
- De la Vega, I. (2019). School Improvement Trajectories in Chile: a case study. *Educação & Realidade*, 44(4), 1- 22. <https://doi.org/10.1590/2175-623683185>
- De la Vega, L. y Flores, M. (2021). Investigación sobre desarrollo profesional docente: diseños metodológicos y rol de los actores educativos. En Luis de la Vega (Editor) *Docencia y Desarrollo profesional, Fundamentos, debates y perspectivas* (pp. 91- 113). Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/index.php/sisib/catalog/book/1258>
- De la Vega, L. y Espinoza, K. (2022). Evaluación de liderazgo para el cambio educativo: un estudio de casos. *Meta: Avaliacao*, 14(43), 262- 291. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3668>
- Domingo, J. (2019). Reseña. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897- 911. <https://www.redalyc.org/journal/140/14062838012/html/>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile- Fundación CAP.
- Gajardo, J. y Ulloa, J. (2016). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*. Líderes Educativos. Nota Técnica N°6. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-6.pdf>
- Gillett, J., Clarke, S. y O'Donoghue, T. (2016). Leading schools facing challenging circumstances: Some

- Gümüş, S. y Bellibaş, M. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management*. 34(7), 1155-1170. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0380>
- Heffernan, A. (2018): The influence of school context on school improvement policy enactment: an australian case study. *International Journal of Leadership in Education*, 21(6), 621-632. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1463461>
- Hall, G. y Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Financial Times Prentice Hall.
- Hallinger, P. (2020). Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/1741143218822772>
- Harris, A. y Jones, M. (2021) Exploring the leadership knowledge base: evidence, implications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*, 41(1-2), 41-53, <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1789856>
- Leiva, M. y Vázquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico. De la supervisión al acompañamiento de los docentes. *Calidad en la Educación*, 51, 225- 251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- López, J., Sánchez, M., Altopiedi, M. y Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 481-500. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9938>
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018a). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. En José Weinstein, y Gonzalo Muñoz (Eds.) *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. Pp. 323- 354.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018b). *Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”*. Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado, N° 79. [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos\\_educacion\\_79/documentos/articulo2\\_79.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_79/documentos/articulo2_79.pdf)
- Mintrop, R., Zumpe, E. y Baral, M. (2019). Design-based School Improvement and Research for Education

- Leaders. En Rick Mintrop, *Design-Based School Improvement: A Practical Guide for Education Leaders* (pp. 666- 689). Harvard Education Press.
- Mintrop, R. y Zumpe, E. (2019). Solving Real-Life Problems of Practice and Education Leaders' School Improvement Mind-Set. *American Journal of Education*, 125, 295- 344. <https://doi.org/10.1086/702733>
- Ng, S. y Szeto, S. (2015). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed Principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 540–557. <https://doi.org/10.1177/1741143214564766>
- Oliva, N. y López, J. (2019). Autoaprendizaje en Pequeños Grupos para la Formación de Directores Escolares. Análisis de un Programa Piloto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 55-71. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.1.004>
- Perrone, F. y Tucker, P. D. (2019). Shifting Profile of Leadership Preparation Programs in the 21st Century. *Educational Administration Quarterly*, 55(2), 253–295. <https://doi.org/10.1177/0013161X18799473>
- Pino, M., González, A. y Ahumada., L. (2018) *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Líderes Educativos. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4\\_L2\\_M.P.-A.G.-L.A.\\_INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES\\_27-11-18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf)
- Robinson, V. y Gray, E. (2019) What difference does school leadership make to student outcomes? *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 49(2), 171-187. <https://doi.org/10.1080/03036758.2019.1582075>
- Sánchez, M. y López, J. (2021). Formar directivos para la escuela real. Un enfoque basado en el análisis de la práctica en grupos. *Ciencia y Educación*, 6(1), 43–61. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp43-61>
- Sánchez, M. y López, J. (2022). Formar directivos para la escuela real. Un enfoque basado en el análisis de la práctica en grupos. *Ciencia y Educación*, 6(1), 43–61. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp43-61>
- Smith, C. y Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *NCSALL Review of Adult Learning and Literacy*, (7), 205-244.
- Torres, A. y Monroy, J. (2020) El problema de la definición del Problema de Investigación. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*. 7(13), 10-15. <https://doi.org/10.29057/esat.v7i13.5265>

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica.

*Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Villarroel, D., Gairín, J. y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere*, 18(60), 303-311.

Wallace Foundation (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>

Yin, R. (2014). *Case Study Research Design and Methods* (5th ed.). Sage.

### **INFORMACIÓN ADICIONAL**

*Cómo citar:* De la Vega, F. (2024). Problemas de práctica de personas directoras de escuelas vulnerables: Oportunidades para el desarrollo profesional. *Revista Gestión de la Educación*, 10(1). <https://doi.org/10.15517/rge.v10i1.56232>