Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política

Investigador Principal: Gonzalo Muñoz
Investigadores Secundarios: Javiera Marfán
Andrea Horn
José Weinstein
Institución Adjudicataria:
Proyecto FONIDE N°: F420972

Informe Final realizado en el marco de proyecto FONIDE ganador del Cuarto Concurso 2009, ejecutado durante el año 2010. No citar.

_____

Diciembre 2010

Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

PRESENTACIÓN DEL INFORME

Este documento constituye el Informe de final del estudio *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación Actual, Desafíos y Propuestas de Política*, desarrollado por Fundación Chile en el marco del Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, del Ministerio de Educación. Esta investigación ha tenido por objetivo aportar a mejorar la calidad de la formación de directores, a través de un levantamiento de información que relaciona las características de la actual oferta formativa con aquello que tanto los modelos nacionales e internacionales, como los propios directivos, consideran deben ser las competencias de un líder que promueve mejores aprendizajes.

El informe está compuesto, primero, por la presentación de los antecedentes del estudio, que dan paso en segundo lugar, asus preguntas y objetivos. Posteriormente, se hace una descripción de la metodología y, en cuarto lugar, una presentación de los resultados. Estos últimos están organizados en tres componentes; el primero de ellos consistió en una revisión de literatura internacional sobre competencias de liderazgo, la cual es utilizada por la investigación para complementar los principales modelos que se han definido en Chile para orientar la práctica de dirección escolar. El segundo componente apuntó a conocer las necesidades de formación que hay en el sistema escolar. Para ello se analizaron los resultados provenientes de una encuesta a directores y de técnicas cualitativas de investigación con estos actores y con sostenedores, diseñada especialmente para esta investigación. El tercer componente describe y analiza la oferta actual de formación, mediante la elaboración de un catastro de programas, de encuestas a sus encargados y entrevistas a una selección de ellos. Finalmente, se presentan las conclusiones que surgen de la triangulación de los elementos anteriores y se entregan recomendaciones para la política educativa.

I. ANTECEDENTES GENERALES

En esta sección se presentan los antecedentes generales del estudio. En ellos, se realiza una breve conceptualización acerca de lo que se entiende por liderazgo educativo, explicando cómo ha sido abordado desde el mundo de la investigación. En segundo lugar, se presentan algunas opciones que han tomado países con sistemas educativos de buenos resultados en términos de la preparación de líderes escoalres, así como también, algunos resultados convergentes en la investigación reciente sobre la materia. Por último, se revisa sintéticamente cuáles han sido los pasos que ha dado respecto de este tema la política educativa en Chile.

1. Importancia del Liderazgo Educativo

Diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore Louis et al, 2010; Robinson, 2007). Su efecto sería especialmente significativo en aquellos establecimientos que se encuentran en situación de mayor desventaja (Bolívar, 2009), mientras que, por el contrario, un liderazgo directivo deficiente puede llevar a una disminución del aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2008). La publicación de

resultados del SIMCE 2008 en Chile, confirma lo recogido por las investigaciones internacionales, al señalar que “en 2° Medio, los estudiantes de establecimientos con directores que tienen un alto nivel de liderazgo obtienen puntajes promedio más altos” (MINEDUC, 2009).

El liderazgo tiene relación con el concepto de *influencia*, yconsistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes (Horn & Marfán, 2009).

Como muestra de su importancia, se ha planteado que el liderazgo del director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de la injerencia de los docentes: la magnitud de su efecto se encontraría en torno al 25% de la varianza total de las evaluaciones entre escuelas (Leithwood et al, 2006; McKinsey&Co., 2007). El liderazgo directivo puede tener un tener un positivo y fuerte efecto, aunque indirecto (pues se ejerce a través de los docentes), en el aprendizaje de los estudiantes (Seashore Louis et al, 2010).

La relevancia de este factor ha llevado a que el liderazgo sea un tema central en las agendas de política educativa en muchos países (OECD, 2008). El primer “Informe McKinsey” sobre sistemas educativos (2007), plantea que los países con mejores resultados educativos tienen sólidos equipos directivos que guían los procesos de cambio en las escuelas. Esto ha ido de la mano de acciones tales como: políticas de selección de líderes educativos que contemplan rigurosos procesos de selección; el desarrollo de capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas exitosas; e iniciativas orientadas a concentrar a los directores en su función instruccional, mediante políticas para reestructurar sus funciones, atribuciones e incentivos de manera que puedan focalizarse en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

2. Formación de directivos en el contexto internacional: algunas lecciones

La formación de directores ha sido un tema crítico en un gran número de países, en los que se han desarrollado una multiplicidad de acciones orientadas al desarrollo de líderes. De acuerdo a evidencia reciente publicada por Wallace Foundation (2008) los programas de formación exitosos son significativamente diferentes a la mayoría de programas existentes: son más selectivos con sus participantes, tienen un mayor énfasis en el mejoramiento del aprendizaje, están mejor alineados con las necesidades locales, y proporcionan experiencias de práctica mejor articuladas.

A continuación se sistematiza sintéticamente la evidencia más reciente y relevante sobre formación de directivos escolares.

¿En qué competencias formar a los directores de escuela?

Debido a la importancia otorgada al liderazgo en el ámbito educacional y la reconocida complejidad del rol de quien lo ejerce, han surgido, a nivel nacional e internacional, diversas investigaciones que han apuntado a sistematizar y caracterizar las distintas competencias propias del líder escolar. Esto busca definir los perfiles ideales de los cargos directivos, facilitando el desarrollo de programas de formación acordes a los estándares de cada país o contexto. Este es el caso de países como Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde se definen las funciones del líder, estableciendo qué necesitarían saber y ser capaces de hacer (OECD, 2008). En Estados Unidos, 35 estados han adoptado o adaptado en sus programas de formación los estándares provistos por la Interstate School Leaders Licence Consortium (ISLLC) (Bush & Jackson, 2002).

En una investigación de Ingvarson et al. (2006), se señala que en los países incorporados en su estudio los estándares cumplen el rol de guiar la preparación y entrenamiento de los directores, pero también su certificación. Los autores dan cuenta de la importancia de que la construcción de estándares estén basados en el conocimiento de las prácticas profesionales y no ser meras opiniones sobre las características de los buenos directores. Así, se requiere que la formulación de estándares interrogue fuertemente a los resultados de investigaciones, si quiere tener alguna validez y credibilidad (Invargson et e. 2006). Cibulka (2009) refuerza la importancia de la investigación al señalar que los programas de formación que busquen dar un buen entrenamiento y se orienten hacia las necesidades críticas de los directores en el sistema escolar, deben sustentarse fuertemente en la investigación existente sobre prácticas y técnicas de entrenamiento efectivas.

Uno de los componentes de esta investigación se concentra justamente en sistematizar la discusión sobre cuáles son las competencias críticas para un liderazgo directivo efectivo y cómo dichas competencias pueden orientar la formación.

¿Cuándo formar a un director?

Los expertos en el tema de formación de directores reconocen que ésta debe ser entendida como un proceso continuo que “guíe y acompañe (*a los directores*) durante todo el ejercicio de su profesión y que los ayude a enfrentar los cambios que afrontarán a lo largo de los años” (OECD, 2008). Idealmente, el desarrollo del liderazgo empieza en la formación iniciañ docente, luego pasa a ser candidato a director, y se inserta en la profesión con un proceso de inducción en los primeros años de ejercicio como director. El director experimenta luego un proceso de desarrollo profesional en el que adquiere conocimientos propios del trabajo y recibe conocimientos acumulados de líderes con mayor experiencia. En este sentido, los programas pueden estar enfocados para profesionales que aún no han ejercido como directores (programas pre-servicio), para profesionales que recién inician su carrera (entrenamiento de inducción) y para directores que se encuentran en el ejercicio de la profesión (entrenamiento en-servicio).

- Programas de pre-servicio:

Esta distinción en el proceso de formación, ha sido incorporada por varios centros de formación en distintos países. Bush & Jackson (2002), en sus visitas a 15 centros de liderazgo en 7 países, señalan que la mayoría de estos centros cuenta con cursos destinados a pre-servicio. En varios casos, como por ejemplo Ontario y casi todos los estados de EE.UU., estos programas son obligatorios para el ejercicio de la dirección escolar, mientras que en lugares como Hong Kong o Nueva Zelandia, no lo son. De acuerdo con el informe de la OECD (2008), la obligatoriedad de la formación pre-servicio es vista como necesaria para elevar la calidad del liderazgo educativo y como una manera de alinear los programas con las metas y prioridades del país. Huber y West (2002) explican la relevancia del entrenamiento temprano de líderes, en el contexto de una política de formación coherente. Ello es visto como una inversión, ya que no preocuparse de anticipar la formación en liderazgo repercute en el costo de tener en servicio a directores que no se desempeñan adecuadamente.

Los contenidos de estos programas en los distintos centros estudiados por Bush y Jackson(2002) son bastante similares, enfocándose en temas como visión, misión y liderazgo transformacional, aunque realzando también los temas de enseñanza aprendizaje propios del liderazgo instruccional, e incorporan elementos de la gestión y administración, tales como recursos humanos, desarrollo profesional, finanzas y relaciones externas.

Por su parte, la revisión de programas de formación exitosos realizada por el SELI (Darling-Hammond et al, 2007) arrojó un conjunto de características que compartían los programas dirigidos a profesionales de pre-servicio, por su parte, y en servicio por el otro. Las características comunes de programas *pre-servicio* de acuerdo a esta investigación son:

- Un currículum coherente y comprensivo con los estándares profesionales y de educación del país o estado en el que se imparte el curso.
- Una filosofía que enfatice el liderazgo instruccional y la mejora escolar.
- Clases activas centradas en que los participantes del programa que integren la teoría y la práctica, estimulando la reflexión. Dentro de las estrategias de trabajo se encuentran el aprendizaje basado en resolución de problemas, investigación, proyectos de campo, bitácora, portafolios, trabajo en red, entre otros.
- Quienes imparten el curso son profesores que son expertos en el área que enseñan, ya sean profesores universitarios, como directores con muchos años de práctica en el cargo.
- Apoyo profesional y social en forma de una cohorte o grupo de estudiantes que son guiados por un mentor o un director con mucha experiencia.
- Selección de los estudiantes de manera rigurosa.
- Pasantías (*internships*) supervisadas que permiten a los candidatos a directores comprometerse con las responsabilidades del cargo, durante un tiempo en que son monitoreados por veteranos expertos.

- *Programas de Inducción:*

De acuerdo con la investigación de Darling-Hammond et al. (2007) sobre experiencias exitosas de formación, una educación continua comienza con un curso de pre-servicio y se conecta con uno de inducción que por lo general es seguido por cursos en-servicio.

Los programas de Inducción han sido desarrollados en los países de la OECD ya sean en la forma de pequeños cursos de uno o días para introducir a los nuevos directores, así como también, en la forma de programas de hasta tres años que acompañan a los directores en sus primeros pasos como líderes escolares.

En países en los que la principal herramienta de entrenamiento de directores son los programas de inducción (como Austria, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia), estos resultan especialmente eficaces. Una evaluación de un programa de inducción realizado en Irlanda (*Misneach*, aplicado en 2001) reveló que a falta de programas de formación pre-servicio, la inducción era necesaria para preparar y apoyar a los nuevos directores en los desafíos de sus primeros años (OECD, 2008).

En los países en que los programas de inducción son un complemento a la formación pre-servicio, son igualmente valorados positivamente. Se destaca que los primeros tres años de liderazgo en una escuela son decisivos en el aprendizaje de los directores (Stewart, 2000, en OECD, 2008). Por este motivo, por ejemplo, en más de la mitad de los estados en USA se requiere que los nuevos directores reciban algún tipo de inducción.

Bush & Jackson (2002) destacan la experiencia del Leadership Initiative for Transformatios, de Chicago, el cual está compuesto de varios elementos, como cursos de orientación que duran varios días, talleres y coaching. En estos últimos existen “directores maestros” que son personas entrenadas para este fin y reciben remuneración por la labor realizada.

Otro aspecto relevante de la inducción es la colaboración que se genera desde los colegas y redes de profesionales. Un programa de inducción puede ayudar a generar redes de apoyo para los nuevos directores. De esta manera, la inducción de directores en sus medios de trabajo puede ayudar a focalizar los recursos destinados a la formación, insertándolos directamente en las necesidades específicas de su contexto (OECD, 2008).

- *Formación en-servicio:*

Según Wallace Foundation (2009), la formación y entrenamiento de líderes directivos no debiera terminar cuando los directores son contratados, sino que debiera apuntarse hacia el desarrollo de una carrera directiva alineada a las necesidades escolares locales. Esta formación continua debiera contemplar mentoring para directores nuevos, así como entrenamiento de desarrollo profesional para todos los directores en ejercicio.

Varios de los países y programas explorados por Bush y Jackson (2002) imparten este tipo de formación. En Suecia, por ejemplo, se trata del método predominante para la preparación de líderes.Los contenidos de estos programas varían fuertemente, en parte porque los programas en servicio cumplen a veces la función de solventar la falta de formación pre-servicio. En este sentido, la duración y provisión de los programas en servicio también varían según los países e instituciones que los imparten. Algunos países han exigido a sus directores un mínimo de formación al año, de manera de asegurar una constante actualización en sus conocimientos y competencias. Por ejemplo, en Finlandia el requerimiento anual es de 3 días, en Hungría son 120 horas cada siete años (OECD, 2008).

Las redes entre directores y equipos directivos son también consideradas como una manera informal de desarrollo continuo del liderazgo. En Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda y Irlanda del Norte se han desarrollado redes virtuales como vía para compartir experiencias (OECD, 2008). La investigación de Darling-Hammond et al. (2007) coincide en la importancia de las redes colegiadas de aprendizaje, a lo cual se suman como metodologías clave los grupos de estudio, mentoring o coaching de pares, que permitan generar comunidades.

De acuerdo con Darling-Hammond et al. (2007) los buenos programas en-servicio consideran un aprendizaje basado en la práctica, que incluye análisis del trabajo en el aula de clases, supervisión y desarrollo profesional basado en “observación-en-el trabajo” (on-the-job observation).

¿Quénes deben formarse como directores?

Un aspecto de especial relevancia en la formación de líderes educativos es la selección de quiénes debieran ser formados y preparados para ser directores. Tal selección resulta determinante en los programas de formación pre-servicio, pues una buena o mala selección puede incidir en una buena o mala focalización de recursos.

Varios países imparten sus programas de pre-servicio abiertamente, siendo voluntaria la participación en ellos. El problema de esa modalidad es la posible mala focalización de recursos al preparar a personas que no tengan mayor potencial o interés en ejercer cargos de liderazgo en el sistema educativo. Por este motivo es que se considera cada vez más importante generar procesos selectivos e intencionales para focalizar la formación (OECD, 2008).En Francia se pre-seleccionan los candidatos a ser formados como directores, y sólo luego de haber aprobado el curso de entrenamiento pueden aplicar a un cargo en el sistema educativo. Por su parte, en Holanda se han implementado cursos de orientación que permiten a los interesados descubrir si tienen las capacidades necesarias para ser un buen líder. Con este método se pretende disminuir los costos de preparación de líderes, seleccionando a aquéllos que están interesados y que tienen potencial (OECD, 2008). Otra aproximación a la pre-selección de candidatos a directores es incluir aspectos de liderazgo en la formación inicial docente.

¿Quiénes debieran formar directores?

Si bien las iniciativas y los estándares de formación pueden estar determinados a nivel nacional, provincial, municipal o local, ello no impide que los programas puedan ser impartidos por diversas instituciones. Cada institución ofrece diferentes ventajas que es importante rescatar. Entre los arreglos institucionales que han definido los países se distinguen organismos creados especialmente para centralizar la formación de líderes, como es el caso de The National College for School Leadership, en Inglaterra, así como otros sistemas educativos en los que se combinan instancias tales como universidades, instituciones privadas y establecimientos educacionales (OECD, 2008).

En general, los países con mayor centralización de en la formación, suelen utilizar estándares definidos en sus programas y utilizar métodos estrictos de selección, son mayoritariamente de tipo obligatorio y su calidad es permanentemente supervisada por el estado. Casos de este tipo se encuentran en Francia, Alemania, Hong Kong y especialmente Singapur. El caso contrario se encuentra en Nueva Zelanda y Holanda, donde la mayor descentralización ha permitido el surgimiento de un mercado de proveedores de distinto tipo, que imparten programas de formación con diversidad de contenidos, metodologías y duración (Huber y West, 2002). Un caso intermedio es el de Estados Unidos, donde si bien existe centralización en la definición de la duración o contenidos, los programas son impartidos por entidades no gubernamentales.

¿Qué contenidos deben privilegiarse en la formación de directores?

Huber y West (2002), a partir de su revisión de sistemas de formación de liderazgo en distintos países, destacan algunas tendencias claras en cuanto a los contenidos de dicha formación. En primer lugar, identifican que crecientemente existe una mayor demanda por programas que se focalizan en contenidos y objetivos específicos, privilegiando lo particular, que de aquellos que hacen una aproximación general el liderazgo. Adicionalmente, detectan que cada vez más el énfasis se pone en el entrenamiento individual y la formación personal, más que en la enseñanza de un determinado rol. Así, se genera interés sobre los valores individuales y en cómo estos actúan sobre la organización escolar. También es una tendencia creciente el privilegiar la formación en liderazgo instruccional.

Los contenidos de los programas de formación varían según países y contextos, así como entre las diferentes etapas de la carrera de los directores. Los programas de *pre-servicio* y de *inducción* desarrollan principalmente temas legislativos, administrativos y de gestión para funcionar a un nivel básico en una organización educativa (Austria y Flandes, Bélgica), o para desarrollar un liderazgo educativo más sofisticado capaz de elevar el desempeño de la escuela (Irlanda del Norte). En los programas que se imparten a directores que están *en servicio* el foco está puesto prioritariamente en las competencias de liderazgo, liderazgo instruccional y temas de interés general, como prioridades legislativas o problemas locales urgentes (OECD, 2008).

¿Qué metodologías de formación son pertinentes?

Las metodologías de enseñanza de los programas de formación de líderes educativos adquieren diferentes enfoques, sin embargo se reconoce que es necesario preparar líderes que sean efectivos tanto a nivel del conocimiento teórico como práctico. Entre las técnicas que se utilizan, destacan las tutorías, el coaching, las redes de apoyo y el aprendizaje práctico que se da mediante la experiencia en terreno (OECD, 2008).

Bush y Jackson (2002) destacan el rol que cumple la teoría e investigación en proveer a los directores marcos referenciales en los cuales funcionar y resolver problemas prácticos. En este sentido, una adecuada articulación entre teoría y práctica permite que los directores puedan incorporar los resultados de investigaciones al momento de tomar decisiones, y saber vincular sus problemas cotidianos con lo expuesto por diferentes teorías.

Los autores señalan, de manera complementaria, que una herramienta de formación que ha sido utilizada en varios países es el *mentoring*. Este ha sido conceptualizado de múltiples maneras: apoyo entre pares, orientación, socialización y coaching, siendo este último la forma más recurrente. Este último, ha sido incorporado en múltiples programas y va tomando fuerza como vía de desarrollo del liderazgo directivo (Wise and Jacobo, 2010). En Chicago, por ejemplo, el coaching se ha ejecutado a través del acompañamiento que hacen directores expertos a nuevos directores durante los primeros meses de trabajo.

Otra forma de entender el mentoring, es a través de las prácticas o pasantías. En Singapur, los nuevos directores realizan una pasantía de 8 semanas en la escuela que dirige su mentor, donde asumen algunas responsabilidades en la figura de “director asociado”. Adicionalmente, han incorporado el uso de tecnologías de información y comunicación como mecanismo de apoyo. Entre sus usos, está proveer espacios para la discusión entre directores de los temas que se enseñan en los programas (Carolina del Norte), permitir teleconferencias con expertos internacionales (Ohio), entregar online mentoring (Ontario), utilizar manteriales interactivos en CD-ROM (Pittsburg), entre otros (Bush y Jackson, 2002).

Evidencia reciente (Grissom & Harrington, 2010), indica que la participación en programas universitarios tradicionales tiene un efecto menor (y a veces negativo) en el desempeño de los directivos en comparación con lo que logran los programa de mentoring y acompañamiento directo a los directores de escuela.

Huber y West (2002), coinciden en la importancia de la complementariedad entre teoría y práctica, consideran que para los directores es más fácil generalizar a partir de sus propias experiencias y replicar prácticas efectivas, cuando cuentan con un marco conceptual que sustente su toma de decisiones. Destacan las ventajas de los programas que priorizan la formación práctica o mixta, en relación a aquellos basados en métodos tradicionales de enseñanza (con foco en la provisión de cursos).

Ingvarson et al. (2006), por su parte, señalan que los enfoques sobre este desarrollo profesional han ido transitando –en los países revisados por el estudio- desde una adquisición de información hacia una reflexión crítica respecto de aquella información dentro de contextos escolares determinados. Estas perspectivas suelen utilizar relaciones de *coaching* y *mentoring,* autoevaluaciones o porfafolios.

¿Quién debe financiar la formación de directores?

Existen múltiples alternativas de financiamiento, dependiendo del programa de que se trate. En países como Singapur y Suecia, es el estado el que financia la formación de directores, incluyendo fondos para su mantención durante el tiempo que dedican al programa (por ejemplo, Singapur al proveer un programa que exige dedicación a tiempo completo, no sólo se hace responsable del pago de matrículas, sino que además mantiene los sueldos de los alumnos). Otros estados, en tanto, privilegian el autofinanciamiento (Hong Kong) o alternativas intermedias, como becas parciales (New South Wales) o beneficios tributarios (Ontario) (Huber y West, 2002).

Sin embargo, se ha visto que el tipo de financiamiento está fuertemente relacionado con el rol que cumple el estado en la selección de los participantes. Ahí donde el financiamiento es público, existen rigurosos procesos de selección de candidatos por parte del estado, mientras que en los programas autofinanciados por los participantes, la selección inicial queda a criterio de cada universidad o centro formativo (Bush y Jackson, 2008). Esta distinción es interesante para luego entender la realidad de formación de líderes en Chile.

3. Políticas y Formación de directores escolares en Chile

En camino hacia el fortalecimiento del liderazgo directivo

Las políticas educativas en Chile, de manera incipiente, han seguido la línea de relevar el rol de la gestión escolar y en particular de los directores, como mecanismo para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar. Desde el año 2003 se han puesto en marcha una serie de políticas que dan cuenta de su centralidad, tales como la aprobación en 2004 de la Ley JEC -que describe que “la función principal del Director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”1.

Junto con avanzar en la definición de funciones, el Ministerio de Educación ha venido trabajando, desde el año 2003, en la construcción y difusión de un marco de actuación para los directivos escolares, bajo el supuesto de que es solo es posible mejorar la calidad de la dirección y gestión escolar en la medida que hay claridad sobre las competencias básicas que deben poseer los líderes. Es así como en el año 2005 se

[1] El Estatuto Docente define la Función docente-directiva como: “aquella de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función se ocupa de lo atinente a la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación y que conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos”.

publicó el Marco para la Buena Dirección, que tiene por objetivo fijar las competencias profesionales y establecer un referente común para quienes desempeñan cargos directivos en los establecimientos escolares.

Adicionalmente, a partir del año 2005 (Ley 20.006) se estableció un régimen único para optar al cargo de director a través de concursos para el sector municipal[2] y se estableció una duración en el cargo de director de 5 años, luego de lo cual el director en ejercicio puede volver a participar de un nuevo proceso de concurso[3]. En el año 2007 del Programa de Liderazgo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Recientemente se implementó un incentivo, de carácter voluntario, por logro de metas anuales que permite que todo el equipo directivo aumente algo más su remuneración. Esta Asignación de Desempeño Colectivo, aplicable al sistema municipal y particular subvencionado, fue establecida en la reciente ley 19.993, y en ella se establece que si se cumple por sobre el 90% de las metas concordadas entre equipo directivo y sostenedor se recibirá un incentivo del 15% de la Remuneración Básica Mínima Nacional, mientras que si se obtiene solo sobre 75% se logrará un 7.5% (MINEDUC, 2005). Este es un avance importante, sin embargo limitado en su impacto por la baja suscripción de los compromisos entre ambas partes[4].

En grueso, durante los últimos 20 años puede afirmarse que se ha transitado normativamente desde una definición que enfatiza la dimensión administrativa hacia otra que propugna el liderazgo pedagógico e incorpora nociones modernas respecto a las funciones de los directores. Sin embargo, estas no siempre se traducen en atribuciones efectivas en su labor. Hay un tránsito incompleto pero progresivo hacia una nueva dirección escolar, cuyo foco esté en la mejora sustentable de la calidad educativa del establecimiento y en el despliegue de su proyecto educativo, reconociéndose el valor que agrega al trabajo de los docentes[5].

Esta nueva visión del director/equipo directivo, vino a consagrarse definitivamente en la recientemente promulgada Ley General de Educación, LGE (Ley N° 20.370, 2009). Se plantea en ella que éstos "tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen". Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades,

[2] Esta ley lo que hace es incorporar en la concursabilidad a todos los que quedaron exceptuados de esta norma, por encontrarse desempeñando esta función antes del 2 de septiembre de 1995, fecha de la dictación de la primera Ley Nº 19.410 que establecía los concursos.

[3] Para implementar este cambio en la gestión de los directivos, se fijó un plan gradual de retiro de los directores más antiguos, lo que está produciendo un cambio importante en el sistema municipal, pues hay un nuevo grupo de directores que están reemplazando a los "directores vitalicios" y que están ya encabezando, o próximamente encabezarán, los establecimientos municipales.

[4] Según datos que maneja el Ministerio de Educación, hasta fines del año 2008, solamente el 10% de los sostenedores había implementado esta asignación.

[5] Este movimiento, por cierto, no es ajeno a las tendencias de los sistemas escolares en distintas partes del mundo. La presión por resultados, la ampliación de los mecanismos de accountability y la mayor responsabilidad que adquieren las unidades educativas, fuerzan una redefinición de la función directiva (OECD, 2008).

y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen.

En noviembre del 2010, el gobierno de S. Piñera anunció una importante reforma en la política hacia los directores de escuela, que apunta a valorizar fuertemente su función, mejorar sus condiciones laborales, potenciar sus atribuciones y reformular su formación. Si bien varias de estas medidas requieren todavía un proceso de discusión legislativa, confirman la preocupación que el país está poniendo en este tema y hace aún más relevante la pregunta sobre cuál es la preparación que los directores de escuela requieren para estar a la altura del desafío.

Formación de directores en Chile: cantidad sin calidad ni oportunidad[6]

En Chile, la formación de base de los directores de establecimientos escolares es la de profesor. De acuerdo a la información oficial (Ministerio de Educación, 2008), el 98,9% de los directores tiene un título en educación. La gran mayoría de ellos (59%) tiene como formación inicial el título de Educación General Básica, seguido de los que tienen título en educación media (23%). No hay sorpresa en esto, puesto que la misma legislación (Estatuto Docente) realiza esta exigencia y solo permite, por la vía de la excepción, que otros profesionales ejerzan esta posición.

Más sorprendente es, en cambio, la mayoritaria cantidad de directores que han continuado estudios sistemáticos de post-título. De acuerdo a un estudio en curso de este mismo equipo de investigadores (CEPPE, 2009), los directores de escuelas básicas urbanas, en una muy alta proporción, han seguido sus estudios más allá del título inicial, incluyendo un numeroso grupo que ha realizado Magíster e incluso Doctorado. Destaca, como puede apreciarse en el siguiente cuadro, la mayor formación alcanzada en la dependencia municipal por sobre la privada, lo que se corresponde tanto con la mayor edad de estos directores como con el sistema concursable de acceso al cargo en el sector público –en que las credenciales formativas son consideradas.

Tabla n°1: Estudios posteriores a Título inicial de Directores en Chile

	Total	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
% Con Diplomado o Post-título[7]	**69,7**	89,0	56,8	65,4
% Con Magíster	**44,2**	60,6	31,8	47,9
% Con Doctorado	**4,4**	5,0	3,0	8,8

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación en Chile” (CEPPE, 2010)

[6]Esta sección sigue en parte a un capítulo de Weinstein et al (en prensa) en su paper “Educational Leadership in Chile: Breaking the Inertia”, preparado para el International Handbook of School Leadership for Learning.
[7] Solo considera participación en instancias formativas de más de un año de duración.

Debe concluirse, entonces, que los directores, en una proporción mayoritaria e importante, han accedido a instancias de formación específicas para su función. La oferta formativa ha sido creciente y abundante. En efecto, un estudio del MINEDUC (2007) reportó que de más de 4.500 programas de perfeccionamiento, incluidos en el Registro Público de instancias de perfeccionamiento del Centro de Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) del ministerio de educación, 300 indicaban explícitamente estar dirigidos a directivos y jefes técnicos. Además, junto con este esfuerzo propio de las universidades e institutos por formar directivos, el mismo Ministerio de Educación, a través de su Programa de Liderazgo Educativo, desde mediados de la década del 2000, ha buscado capacitar y actualizar a los directivos, por medio de talleres realizados a nivel comunal que son implementados también por universidades. Por estas instancias habían pasado hasta el año 2009 cerca de 4.000 directivos (principalmente del sector municipal)[8]. No es extrañar, entonces, que el tiempo de capacitación de los directores en Chile sea muy superior al de otros países de la región -más que duplicando, por ejemplo, al que han tenido los directores argentinos o paraguayos de escuelas básicas (UNESCO-WEI, 2008).

La evidencia disponible en Chile, si bien es insuficiente todavía (de ahí la necesidad de un estudio como este), pone en duda la calidad y pertinencia de la formación de líderes escolares. Si bien la mayoría de los directores en ejercicio ha seguido cursos de especialización, éstos se han enfocado principalmente en temas administrativos y muy poco en el ámbito de la gestión instruccional o pedagógica[9], lo cual repercute negativamente en su posterior capacidad para prestar apoyo a los docentes (UAH, 2008). Estadísticas del MINEDUC, obtenidas a partir del SIMCE del año 2000, señalan que 86% de los directores vigentes afirmaban haber seguido cursos de especialización en administración educativa, mientras que sólo 1,5% lo había hecho en temas curriculares. Por otra parte, el propio Ministerio de Educación ha considerado que la formación en servicio de los directores tiende a ser frontal y enciclopedista, desarrollando escasamente las competencias que pudieran repercutir en un mejor desempeño práctico –en particular en lo que refiere al apoyo y guía de la labor de los docentes de aula (Weinstein 2008).

Las debilidades de la formación directiva tienen, adicionalmente, otro origen: su concentración en una etapa particular de la carrera directiva, descuidando otros momentos. Así, no hay en nuestro país formalmente una preparación inicial (lo que OECD identifica como “pre-service”) para los directivos escolares[10]. En la práctica, los docentes

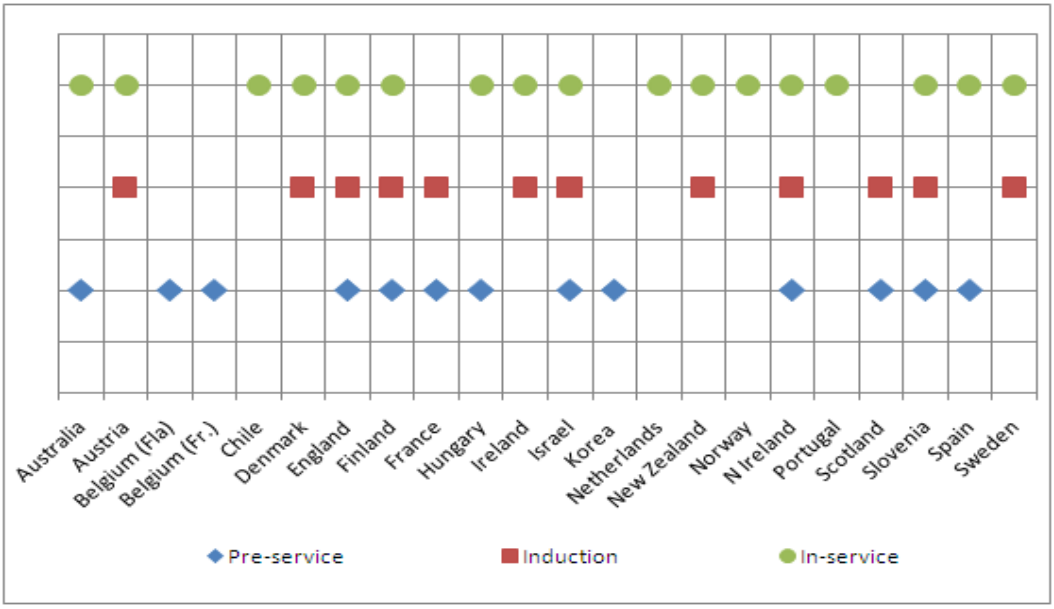
[8] Esta amplia oferta de instancias formativas a las que pueden acceder los directivos y el uso efectivo que estos profesionales han hecho de ellas se explica en parte importante por algunos cambios normativos que han afectado al sistema escolar chileno en los últimos 30 años. Un primer cambio importante es la privatización y liberalización de la educación superior, que en Chile se inicia en los años 80 y que se traduce, entre otras cosas, en la emergencia de múltiples ofertas formativas de postgrado en las universidades chilenas. A ello se suma un segundo hito crítico: el Estatuto Docente, que fija como requisito único para que un docente pueda acceder a los cargos directivos, contar con estudios adicionales “de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional” (art. 65°); la formación directiva pasaba a transformarse así en una necesidad para quienes quieren ejercer esta función.

[9] El énfasis “administrativista” en la formación de líderes no contribuye a construir las prácticas directivas que necesitan las escuelas para mejorar su eficacia. La investigación internacional sugiere la importancia de una formación en terreno y enfocada hacia la función pedagógica (OECD, 2008; McKinsey&Co., 2007).

[10] Tampoco durante la formación de docentes, la “formación para la dirección escolar” es un tema relevante. Un ejercicio realizado por el MINEDUC (2007) arrojó que “al revisar 33 mallas curriculares de carreras de Pedagogía en Educación Básica impartidas por universidades chilenas tradicionales y privadas, se observa que 20 mallas incluyen 1 ramo de gestión educacional y 13 no hacen mención explícita (aunque podrían encontrarse en ramos optativos no descritos en el programa). De las 20 instituciones que sí incluyen el ramo,

optan dentro de una oferta diversificada a cursos para “directivos de escuela” de diferentes status: post-títulos, post-grados, etc., buscando en estos programas una manera de acceder a un cargo directivo. Esta misma oferta es usada por un grupo importante de líderes que busca en ella una alternativa de perfeccionamiento y actualización (“in-service”). Más grave aún: no existe en Chile una *inducción al cargo*, una instancia formal u oportunidad formativa que ponga foco en esta compleja etapa de inmersión de los directores nóveles en su función[11]. La siguiente comparación entre países realizada por la OECD da cuenta de esta limitación chilena:

Figura 1: Formación de Directores en distintos países del mundo



Fuente: OECD, 2008

Esta falta de calidad, pertinencia y oportunidad de la formación directiva está probablemente subyacente a una constatación importante: su falta de incidencia en las prácticas directivas mismas.[12] Así esta enorme inversión de tiempo y recursos realizada por distintas instituciones (las propias escuelas, los sostenedores, el ministerio de educación) y sobretodo por los propios directores se ha demostrado particularmente ineficiente. Crítico es entonces mejorar la información que existe sobre los programas de formación, sus contenidos y orientaciones pedagógicas, con el fin de conocer en qué medida se ajustan a lo que la evidencia sobre prácticas efectivas de liderazgo y competencias directivas señalan que va en la dirección del mejoramiento escolar.

---

sólo 2 ofrecen más de un curso en esta materia (sobre temas de liderazgo, legislación, gestión de jardines infantiles). Con pocas excepciones, el curso se ubica generalmente a partir del tercer año de formación”.

[11] Una excepción: en los años 2008 y 2009, el Área educación de Fundación Chile, a petición del Ministerio de Educación, ejecutó una experiencia piloto de inducción al sistema escolar de 180 directores del sector municipal que se iniciaban en sus funciones.

[12] En estudio “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación” (CEPPE), actualmente en curso, se constata que el tiempo de formación de los directores, así como el tipo de grado (diplomado, magister o doctor) que habían obtenido en sus estudios de postgrado, no está correlacionado con la presencia de prácticas de liderazgo efectivo.

II. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a los antecedentes ya planteados, a continuación se presentan los objetivos del estudio y las preguntas que guiaron del desarrollo del mismo.

1. Objetivos

Objetivo General:

Caracterizar la oferta de pre servicio y en servicio de los Directores en Chile y analizar en qué medida esta oferta está respondiendo a i) las necesidades de formación que los mismos directores y sus sostenedores identifican como críticas y a ii) las competencias que deben poseer quienes ejercen funciones de liderazgo en las escuelas, según la evidencia y estándares disponibles; todo con el fin de elaborar propuestas de política orientadas a mejorar la formación de directores.

Objetivos Específicos:

- Sistematizar y enriquecer los modelos nacionales sobre las competencias que requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento escolar (evidencia nacional e internacional)
- Levantar las necesidades de formación (pre y en servicio), a partir de la opinión de directores y sostenedores
- Catastrar y describir las instancias de formación (en servicio y pre servicio) de los directores en Chile
- Analizar las brechas y oportunidades existentes entre estos distintos componentes (oferta – necesidades – competencias centrales requeridas).
- Elaborar recomendaciones orientadas a mejorar las políticas de formación y entrenamiento de los directores en Chile

2. Preguntas de investigación

- ¿Qué aporte entrega la investigación internacional para enriquecer los modelos nacionales sobre competencias y estándares de liderazgo directivo?
- ¿Cuáles son las competencias propias de los líderes escolares efectivos? ¿Qué competencias debieran entregar los programas de formación de líderes en Chile?
- ¿Cuáles son las necesidades que presentan los directores escolares para cumplir con las responsabilidades de su rol, que podrían ser satisfechas a través de la formación?
- ¿Qué características presenta la oferta de formación para directores escolares en Chile?
- La actual oferta formativa para directores, ¿Permite desarrollar las competencias necesarias para un liderazgo efectivo?

III. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio está integrado por tres componentes, los cuales buscan complementariamente satisfacer los distintos objetivos de investigación.

1. Componente 1: Sistematización de Competencias para un Liderazgo Efectivo

Este componente tiene como la finalidad de complementar los modelos de competencias nacionales que, actualmente, sirven como marco de orientación para la formación y ejercicio de la dirección escolar. Para ello, se utiliza evidencia y elementos conceptuales provenientes de la literatura internacional reciente.

El ejercicio consistió en un trabajo por fases:

- Fase 1: Identificación de competencias de liderazgo que presenten convergencia en la literatura internacional; las cuales fueron sistematizadas generando categorías y dimensiones comunes.
- Alineamiento de las dimensiones (o descriptores)provenientes de las tres fuentes (1. Marco para la Buena Dirección; 2.Modelo de Competencias para Directivos Escolares, y; 3.Las creadas a partir de la sistematización de literatura internacional), en una misma tipología de categorías de competencias efectivas.
- Integración conceptual de las dimensiones provenientes de las tres fuentes (evitando duplicidades), al interior de cada categoría de liderazgo, con el fin de generar un modelo coherente.

La descripción detallada del procedimiento que se realizó para ir dando forma al nuevo modelo, se encuentra disponible en el propio Componente 1.

2. Componente 2: Necesidades de formación de los directores escolares

Este componente busca aportar a lo que “debiera ser” la oferta formativa en liderazgo educativo para Chile, rescatando la opinión de quienes ejercen la dirección escolar. Se busca conocer qué herramientas, destrezas y conocimientos requieren los directores para realizar un trabajo de calidad que les permita liderar procesos de mejoramiento educativo. Al mismo tiempo, brinda una oportunidad para contextualizar a la realidad escolar chilena lo que señala la literatura sobre formación en otras partes del mundo, mejorando así la pertinencia de nuestras recomendaciones de política.

Para ello la metodología combina técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas[13]:

Fase Cuantitativa:

Durante los días 24 de septiembre a 22 de octubre de 2010 se aplicó un cuestionario estructurado a directores de establecimientos educacionales que imparten educación

[13] Los instrumentos de ambas fases se encuentran disponibles en el anexo N°5

básica y/o media. Como marco muestral se utilizó una combinación del Directorio de Establecimientos 2009 y la base Profesores 2009, ambas del Ministerio de Educación. Esta base contaba con un total de 6515 directores.

Para conformar la muestra se consideró un 5% de error muestral, con lo cual debieron seleccionarse 363 casos. Para la selección de estos casos se realizó un muestreo estratificado de acuerdo a las variables sexo (hombre, mujer), grupo etario (menor de 50 años, entre 50 y 59 años, mayor de 60 años), dependencia del Establecimiento (Corporación Municipal, Municipal DAEM, Particular Subvencionado, Otros) y agrupación de regiones[14].

La selección de casos para cada una de estas categorías se realizó de forma aleatoria. Junto con la muestra original se seleccionaron dos muestras de reemplazo (caso a caso), que cumplían con las mismas características. En el caso que el sujeto contemplado en la muestra original no contestara el cuestionario se procedía a reemplazarlo por el sujeto que para ese efecto estaba destinado en la muestra de reemplazo.Desde el inicio del proceso de aplicación de la encuesta se realizó un monitoreo periódico del avance de encuestas contestadas. Contestaron un total de 223 directores. La muestra lograda presenta un 6,5% de error muestral.

Tabla n° 2: Distribución del universo y la muestra

		Universo	**Muestra**
Sexo	Hombre	3470	120
	Mujer	3045	102
Agrupación geográfica	RM	1687	49
	I-IV+XV	801	25
	V	634	21
	VI-VII+IX-XII+XIV	2584	97
	VIII	809	30
Dependencia	Corporación Municipal	878	32
	Municipal DAEM	2672	92
	Part. Subvencionado	2580	90
	Otros	385	8
Grupo etario	Menor 50 años	1910	73
	50 a 59 años	3103	105
	60 y + años	1502	44
Total		**6515**	**222**

[14]1: Región Metropolitana; 2: Quinta Región; 3: Octava Región; 4: Primera a Cuarta Región más Quinceava; 5: Regiones Sexta, Séptima, Novena a la Duodécima, más Catorceava.

Fase cualitativa:

- 2 Grupos de discusión con directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados. Estas actividades se realizaron en las regiones de Atacama y Metropolitana.
- Entrevistas con sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, en las regiones de Atacama y Metropolitana

Se realizaron 8 entrevistas a sostenedores, entre los cuales 6 pertenecen a DAEM y 2representan colegios particulares subvencionados. Por otra parte se realizaron 2 Grupos Focales a directores escolares, uno en Santiago y otro en Copiapó.

Ambos instrumentos pretendían recoger las opiniones y necesidades percibidas tanto por sostenedores como por directores sobre las competencias que un director escolar debe desarrollar. De la misma manera se pretendió levantar información respecto a las opiniones sobre la oferta de formación de directores escolares en el país, en tanto si ésta responde o no a las necesidades de los actores entrevistados.

3. Componente 3: Catastro y caracterización de los programas de formación de directores

El tercer componente de la investigación tiene como finalidad describir los programas que conforman la oferta disponible para los directores escolares en Chile. Para ello, se ha recogido tanto información básica (tipos de programas disponibles, instituciones que los imparten, costos, horas pedagógicas, información sobre los profesores, entre otros), como información sobre los contenidos presentes en sus mallas curriculares, las metodologías utilizadas en la formación, la etapa de la carrera del director a la cual se apunta y, especialmente, las competencias que se busca formar en los directores.

Para la realización del análisis se realizaron tres momentos de levantamiento de información. El primero fue la conformación de un Catastro de programas a partir de información secundaria, el segundo fue la aplicación de una encuesta censal a los encargados de los programas encontrados en la fase anterior y, en tercer lugar, la realización de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 10 encargados de programas que se consideraron interesantes por presentar distintos tipos de particularidades que los hacían distintivos.

a. Catastro de Programas de Formación

Para la recolección de información secundaria se revisó la totalidad de sitios web de Universidades e Institutos Profesionales, en busca de programas de formación dirigidos a directores o equipos directivos, así como también, se analizó una base de datos solicitada

al CPEIP[15] que sintetizaba datos del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP)[16].

La revisión inicial de sitios web de Universidades e Institutos Profesionales fue realizada exhaustivamente a partir del "Directorio de Instituciones de Educación Superior en Chile"[17], que incluye la totalidad de Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica que cuentan con reconocimiento oficial en el consejo de Educación Superior, sean estos privados o con financiamiento del estado. Este directorio fue actualizado en Marzo de 2010.

Selección de Programas:

Se incluyeron en el catastro inicial los programas que,

i. Declaran en su sitio Web tener una duración igual o superior a un año y/o que la duración de su(s) ejecución(es)[18][19] haya durado más de 290 días.

ii. En sus objetivos se manifiesta evidentemente que el programa está dirigido a la función directiva escolar[20] y/o que declaran tener como público objetivo a directores o equipos directivos de escuelas[21]

iii. Se imparten este año 2010, o que se hayan impartido por última vez el año 2008 o 2009.

iv. Sean dictados por una Universidad o Instituto Profesional

A partir de los criterios de duración de los programas se excluyeron la mayoría de los programas incluidos en la base de datos que proporcionó el CPEIP. En esta base de

[15] El CPEIP facilitó para el presente estudio una base de datos preparada a partir del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento. En ella se incluyeron exclusivamente los programas que tienen como público objetivo a la función directiva y que fueron impartidos los años 2008 y/o 2009.

[16] Se completó una Ficha de Catastro para cada programa organizada según las variables fundamentales definidas con anterioridad para la realización del catastro. Debido a que la cantidad y calidad de información es variable por programa, cada ficha contiene la mayor cantidad de información disponible, ya sea desde su Sitio Web o desde la base de datos otorgada por el CPEIP. En los casos en que la información de la base de datos difería a la del Sitio Web se privilegió la información de la Web pues se supone más actualizada.

[17] Disponible en http://directorio.educasup.cl/

[18] En este ejercicio, necesariamente se ha tenido que hacer un corte en la incorporación de programas al análisis del estudio, lo cual ha estado dado por criterios de factibilidad. Es por ello que la información da cuenta sólo de aquellos que tienen un año de duración o más, o que registran una duración mayor a 290 días (lo que se estima que equivaldría a un año pedagógico).

[19] La base de datos otorgada por el CPEIP especifica la fecha de inicio y la fecha de término de todas las ejecuciones que se han realizado de cada programa inscrito. El promedio de la diferencia entre la fecha de término y la de inicio de todas las ejecuciones de un programa debe ser mayor a 290 días.

[20] La función del director es entendida como el liderazgo en la gestión administrativa, curricular y de clima organizacional de un establecimiento educacional. Los programas pueden estar enfocados en una función específica del cargo directivo, pero debe explicitarse que están orientados a la función directiva.

[21] La inscripción en el RPNP como programa "con relación con la función directiva" no es criterio suficiente para incluir el programa en el catastro. Debe además especificar en sus objetivos estar dirigido a la función directiva.

datos se incluía un total de 313 programas, de los cuales 252 eran cursos y diplomados de duración menor a un año (200 horas de duración aproximadamente).

La primera revisión de fuentes secundarias arrojó un total de 81 programas, correspondientes a un total de 36 instituciones. Las instituciones fueron contactadas por vía telefónica[22], lo que permitió realizar ajustes al listado original eliminando los casos repetidos. La cuenta final arrojó 76 programas de formación, impartidos por un total de 36 instituciones diferentes[23].

Sistematización de la información:

A partir de Fichas de Catastro completadas según la información disponible en las fuentes secundarias, se creó una base de datos con las variables que contaban con mayor tasa de llenado en las fichas estructuradas. Dos variables, una que buscó caracterizarlas Unidades de Contenidos[24] que estaban presentes en las mallas académicas de los programas y otra sobre las Estrategias Metodológicas, fueron analizadas de forma separada a través de un método de saturación de categorías, con el fin de obtener variables y atributos de análisis susceptibles de incluir en la base de datos.

b. Encuesta a Encargados de Programas de Formación a Directores

Como método complementario de recopilación de información se envió una encuesta por correo electrónico entre los días 29 de junio y 17 de agosto de 2010. El proceso de aplicación consistió en el envío de invitación a participar a los coordinadores del programa, monitoreo periódico del avance y seguimiento telefónico de los encargados de programas que no respondían la encuesta para invitarlos nuevamente a participar.

Durante el seguimiento telefónico fue posible detectar que dos de los 77 programas que presentaba la base de datos no existían. Además se detectó la existencia de tres programas que no estaban en la base, por lo que la base final contó con 80 programas de formación (78 programas activos), correspondientes a 35 instituciones. Finalizado el proceso, del total de 80 programas[25], se obtuvieron 49 encuestas, 46 contestadas de forma completa y 3 de manera incompleta, tal como describe el siguiente cuadro:

[22] Se constató que había 2 programas que habían sido considerados 2 veces, puesto que figuraban como de una Universidad, pero eran impartidos por un Instituto Profesional y por una OTEC, respectivamente. Estos programas fueron asignados a la institución que los imparte, y no a la que otorga el título. Además, otros 3 programas también habían sido contados 2 veces, puesto que la información en la Página Web y la base de datos del CPEIP tenían dos nombres diferentes para el mismo programa.

[23] Este número varió luego de que se hizo una nueva exploración, al momento de la encuesta, agregándose un programa.

[24] Para construir la variable “Unidades de contenidos” se tuvo acceso exclusivamente a las mallas curriculares y no a los programas de cada curso, por lo cual las categorías se construyeron a partir de los títulos de los cursos de cada malla curricular.

[25] El Anexo 11 presenta el listado de los programas de formación encontrados.

Tabla n°3: Resumen de situación de las encuestas

Situación	Total	Porcentaje
Incompleto	3	4%
No existe	2	3%
Encuesta Completa	46	58%
No contesta	29	36%
Total general	80	100%

c. Entrevistas a Encargados de Programas de Formación

A partir de la realización del Catastro de programas de posgrado dirigidos a directores escolares de duración de un año o más, se seleccionaron 9 programas que contaban con características interesantes de analizar, por presentar particularidades que los hacían distinguibles del conjunto. Se sumó a la muestra un programa de posgrado orientado a desarrollar habilidades directivas en profesionales de diversas áreas.

Los criterios de selección fueron determinados según los datos recogidos en las páginas web de cada una de las instituciones.

Se contactó a cada uno de los encargados de los programas y se le realizó una entrevista semi-estructurada, en la que se abordaron tres grandes temas: oferta de formación para directores escolares en Chile, competencias fundamentales de un director escolar y gestión del programa del que está a cargo.

A continuación se presenta cada uno de los programas escogidos, la institución a la que pertenece y el criterio por el cual fue seleccionado. En la cuarta columna se incluyeron los aspectos que los propios encargados señalaron como las particularidades de sus programas

Tabla n° 4: Programas incluidos en las entrevistas a encargados de instancias de Formación

Programa	Institución	Criterio de selección	Particularidades (según encargado)
Postítulo de especialista en dirección y gestión de organizaciones educativas	Pontificia universidad católica de chile	Mayor trayectoria	- Universidad con prestigio - Asegura en cierta medida cargos directivos
Magíster en eduación con mención en administración y gestión educativa	Universidad mayor	Escasa trayectoria	- Universidad con prestigio - Actualización permanente - Presencia en la comunidad educativa
Magister en gestion y liderazgo educacional	Universidad central	Universidad ha formado un "Centro de Liderazgo"	- Enfoque en competencias
Magíster en gestión educacional de calidad	Universidad de los andes	Cuerpo Docente con experiencia en dirección escolar	- Foco en Gestión - Metodología aplicada - Posee un "know how"
Magíster en gestión y dirección educacional	Universidad alberto hurtado	Alianza Internacional	- Magíster profesionalizante - Cuerpo docente de calidad - Alianza internacional
Magíster en innovación curricular y evaluación educativa (santiago)	Universidad del desarrollo	Metodologías aplicadas en terreno	- Metodología de levantamiento de problemática en terreno
Programa de habilidades directivas	Universidad de chile (departamento de ingeniería industrial)	No perteneciente a Educación	- Metodología centrada en el desarrollo de habilidades - Proceso de aprendizaje centrado en la persona
Magíster en educación basada en competencias (campus talca)	Universidad de talca	Región	- Enfoque en competencias - Desarrollo de relaciones personales en el programa
Magíster en eduación mención en gestión educacional	Universidad de artes y ciencias sociales	A distancia	- Magíster no profesionalizante - Centrado en la investigación - Metodología a distancia
Magíster en educación con mención en gestión educacional	Universidad metropolitana de ciencias de la educación	Experiencia en Pedagogía	- Cuerpo docente con experiencia en aula y en dirección - Articulación de competencias instrumentales, profesionales e indagativas.

IV. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en los distintos componentes que integran el estudio. En primer lugar, se encuentra una sección que describe el proceso y resultados de la integración de los modelos nacionales con la evidencia proveniente de investigaciones internacionales. En segundo lugar, correspondiente al componente 2, se encuentran los hallazgos sobre las necesidades de formación que se expresan desde el sistema escolar. Esta sección articula los datos provenientes de la encuesta a directores y los discursos entregados por sostenedores y directores en las instancias cualitativas. Por último, los resultados del tercer componente muestran una descripción de los programas de formación para directores, tanto desde el punto de vista de sus características básicas como de las opciones pedagógicas que realizan.

Los resultados de estos tres componentes son retomados en el capítulo siguiente, donde se les analiza con una mirada de conjunto y a partir de ello se obtienen lecciones y recomendaciones.

IV.1 COMPETENCIAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO ESCOLAR EFECTIVO

El primer componente de esta investigación tuvo por objetivo *enriquecer los modelos nacionales sobre las competencias que requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento escolar*. Para ello, se ha puesto en relación la literatura internacional sobre las competencias o comportamientos relativos al liderazgo que inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes con dos referentes nacionales que definen y orientan lo que en nuestro país se entiende por "liderazgo escolar efectivo". Para cumplir con esto y acercarse a los elementos que debiera considerar una formación de directivos pertinente y eficaz:

- Se realizó una revisión de evidencia internacional[26] que aborda la pregunta central de este componente: qué es lo que identifica a directivos escolares que logran impactar positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Estos trabajos internacionales han sido analizados con una mirada transversal, identificando aquellos elementos que aparecen con mayor preponderancia, para llegar a la definición de un conjunto de competencias relevantes extraídas de la literatura.
- Se puso en relación a los resultados de este primer ejercicio conceptual con los dos principales referentes que existen en nuestro país para definir las tareas y competencias críticas que deben poseer los líderes escolares: el Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Competencias para Directivos Escolares[27]. Fruto de este segundo ejercicio, se propone un conjunto de competencias clave para los directivos

[26] Se optó por seleccionar un conjunto de investigaciones internacionales provenientes principalmente de la tradición anglosajona, ya que es en esos países donde se ha logrado un mayor desarrollo de la investigación en liderazgo educativo y su relación con los resultados de los estudiantes. En el capítulo respectivo sobre resultados se entrega el listado de estudios, los que además se encuentran en la bibliografía. Se seleccionaron estudios recientes bajo el criterio que respondieran directamente al objetivo central de este componente del estudio.

[27] Ambos instrumentos han sido construidos por decisión expresa del Ministerio de Educación; el primero elaborado directamente y difundido por el MINEDUC el año 2005, mientras que el segundo fue elaborado en el año 2008 por el Área Educación de Fundación Chile, por encargo del mismo Ministerio. Los dos son descritos en detalle en la sección 3 de este mismo capítulo.

que enriquece y en alguna medida ordena lo que estos referentes nacionales han definido.

- Como producto de esta fase de la investigación, se ha elaborado entonces una matriz de competencias críticas que deben poseer los líderes escolares en Chile, basándonos esencialmente en los modelos nacionales[28], pero al mismo tiempo aprendiendo de la riqueza de la evidencia internacional en este tema. Este producto es el que finalmente es puesto en relación con la información que se ha recopilado de los otros dos componentes de la investigación.

El siguiente esquema resume el procedimiento que se ha seguido para llegar a una "matriz de competencias críticas para el liderazgo directivo en Chile:"

Figura n°2: proceso para definir competencias clave para un liderazgo efectivo

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de todo este ejercicio se presentan en el siguiente orden lógico. En primer lugar, el capítulo problematiza la definición conceptual de competencias y su aplicación al mundo de los directivos escolares. Luego, se exponen los principales resultados de la revisión de literatura internacional, que permite llegar a un primer cuadro de competencias clave que deben tener los directores. Posteriormente, se presentan dos de los referentes nacionales que más notoriedad han alcanzado en nuestro país, para finalmente poner en relación dichos modelos con la evidencia internacional, llegando a una propuesta definitiva de competencias clave.

1. ¿Qué se entiende por competencias para un liderazgo escolar efectivo?

El propósito central de este estudio asume como base la existencia de un conjunto de competencias críticas para un buen desempeño de los líderes escolares. Sin embargo, ¿A

[28] Esta definición es posterior a la adjudicación de este proyecto de investigación responde a una solicitud explícita de la contraparte del Ministerio de Educación respecto al énfasis que debía tener este componente del estudio.

qué nos referimos cuando hablamos del concepto de competencias directivas? ¿Hay una definición única sobre este? ¿Cómo se ha aplicado concretamente el concepto de competencias a la realidad de los directivos de escuela y al análisis sobre su efectividad? La revisión de literatura especializada ayuda a responder estas preguntas y a dilucidar también cuál será el enfoque que utilizaremos en esta investigación para definir dichas competencias y "cruzarlas" con la formación existente y demandada en nuestro país.

Una definición frecuentemente usada sobre **competencia** es aquella que la conceptualiza como *"la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno"* (OCDE, 2005)[29]. Se trata, como plantea Uribe (2009), de una capacidad que tiene el potencial de traducirse en una acción, y que incluye distintos niveles que es indispensable distinguir: un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal).

En coherencia con estas definiciones, la investigación educacional sobre el rol de los directivos escolares ha venido poniendo énfasis en los últimos años en las competencias que evidencian los líderes o equipos directivos y la asociación que existe entre estas competencias, determinados procesos y resultados escolares. La particularidad de estas investigaciones es que frecuentemente relacionan al liderazgo escolar con un conjunto de competencias potenciales o "capacidades para" cumplir la función directiva de una manera eficaz.

Las competencias directivas que estos estudios levantan están asociadas, por ejemplo, a la capacidad de los directivos para trabajar con equipos de personas, a la habilidad para generar y analizar datos que ayuden a la mejora educativa de los establecimientos, o a otros aspectos más ligados las características personales del director o directora. En todos los casos, lo que resalta es la fuerza que toman los conceptos de capacidad y habilidades de los directivos.

En general, los autores que abordan la pregunta por el liderazgo escolar desde esta perspectiva (Krüger, 2009; SREB 2008) no definen como punto de llegada *una* sola serie de competencias que sean aplicables a todos los equipos directivos y desde las cuales se desprenda un conjunto de prácticas útiles a todos los contextos y lugares, menos un listado de competencias que deben ser chequeadas para ver si se cumplen o no, sino que más bien producen como resultado una base de capacidades generales sobre la cual es necesario trabajar para generar las propias competencias específicas que sean acordes a las necesidades y contexto de cada director. Esta es una característica esencial del enfoque de competencias: ellas dependen del contexto en que se desplieguen. A pesar

[29] Otra buena y usada definición es: *"competencia es la capacidad de conectar conocimientos, habilidades, actitudes e identidad profesional que sean relevantes para una situación con las características personales y desplegarlas de forma integral para hacer posible una actuación adecuada en situaciones profesionales específicas*" (Krüger 2009, p. 118).

de esto, estos trabajos logran identificar algunas habilidades críticas y transversales, útiles para los objetivos que este estudio se ha propuesto.

La pregunta por el liderazgo efectivo que está en la base de este estudio, ha intentado ser respondida no sólo por las investigaciones que se sitúan desde un enfoque de competencias y capacidades. Este fenómeno ha sido también observado desde otras perspectivas, que igualmente apuntan al centro de lo que este componente del estudio busca dilucidar: qué es lo que caracteriza a un buen líder escolar. Frente a esta pregunta, resaltan fuertemente aquellos estudios que ponen el foco en las *prácticas* que desarrollan los líderes escolares y su relación con los resultados. Este escenario obliga a incorporar en la investigación el aporte que proviene de esta corriente, integrándolo de manera complementaria al enfoque de competencias y en la misma línea de enriquecer los modelos nacionales existentes.

Parte importante de la investigación actual sobre liderazgo escolar busca entender *qué es lo que hacen los directivos escolares*, cómo lo hacen y cuál es la relación que existe entre esto y los resultados. El foco de este segundo grupo de estudios, por tanto, está puesto en las prácticas, que por definición, están íntimamente relacionadas con el comportamiento real de los líderes y suponen una capacidad o competencia. Algunos autores (Leithwod et al. 2006; Wallace Foundation, 2008; Darling-Hammond et al, 2007) definen categorías generales o dimensiones bajo las cuales es posible organizar a las prácticas de los líderes que impactan en aprendizajes. Se habla en este sentido de "prácticas efectivas", pues el foco está puesto en acciones que realizan los líderes al interior de los establecimientos para fomentar la mejora escolar (Darling-Hammond et al, 2007).

Las principales categorías de prácticas que destacan en esta literatura, sobre todo debido a su comprobada relación con resultados de aprendizaje, son el establecimiento de direcciones, el rediseño de la organización, el desarrollo de personas, y la gestión de la enseñanza y el aprendizaje al interior de la escuela (Leithwood et al. 2006). Dentro de estos grupos de acción es posible establecer prácticas propias de los equipos directivos. En general, los autores que hablan sobre prácticas, son enfáticos en señalar que el fenómeno del liderazgo es mucho más amplio que lo que atañe directamente al director. Por lo mismo, estos estudios ponen foco en las prácticas de liderazgo más que en la acción aislada de un actor en específico. Otro punto que se enfatiza en este grupo de investigaciones es que los directores no son "superhéroes", o con algún talento específico, sino que las cualidades y prácticas de un buen líder son entrenables y enseñables. A pesar de esto, algunos autores señalan que sí hay condiciones básicas de los aspirantes a líderes que pueden mejorar su desempeño y el cumplimiento de las prácticas efectivas (Wallace Foundation, 2008).

En un tercer nivel, es posible encontrar investigaciones que más que levantar competencias o identificar prácticas, definen un conjunto de *responsabilidades* que son críticas para un liderazgo eficaz. Las responsabilidades están ligadas a los marcos normativos y de acción que sirven de orientación para los directores. La literatura revisada destaca la necesidad que los propios líderes escolares estén incluidos en su construcción,

así es posible generar definiciones de las responsabilidades que atañen a cada uno y se provee de coherencia a las prácticas directivas (OECD, 2008). Al igual que en el caso de las investigaciones que privilegian una mirada de prácticas o competencias, el enfoque de responsabilidades pone sobre la mesa la necesidad de crear un liderazgo distribuido, generando así una compromiso compartido al interior del equipo directivo (Waters et al., 2005; Price Waterhouse Cooper, 2007; OECD, 2008).

Un último tipo de estudios internacionales sobre liderazgo efectivo es aquel que pone el acento en un conjunto de *estándares* que los directivos escolares deben cumplir. Existe por tanto una relación directa entre este tipo de estudios y los que ponen el foco en las responsabilidades. En varios casos, estos estándares se establecen con el objeto de orientar y regular la formación de los líderes escolares. Los estándares por lo general están asociados a políticas de mayor alcance, muchas veces a nivel de país o región y son señalados como lineamientos sobre los cuales es posible construir programas de liderazgo efectivo o trazar líneas de acción para los directores de escuelas (CCSO, 2008).

Por último, es relevante plantear que si bien parte importante de la investigación reciente sobre liderazgo escolar es clasificable de acuerdo a la los enfoques anteriormente expuestos, otros estudios (Robinson et al. 2009; Scout & Webber, 2008, Walters & Grubb 2009) también recientes tienen la fortaleza de integrar algunas de estas dimensiones y enfoques. En el caso de Robinson et al. (2009) por ejemplo, se plantea la existencia de prácticas efectivas de liderazgo (como establecer metas y expectativas, participar y promover el desarrollo de los docentes, y planear, coordinar y evaluar la enseñanza), pero al mismo tiempo se reconoce que en la base de estas prácticas existen conocimientos, habilidades y disposiciones particulares de los líderes, que permiten desarrollarlas y llevarlas a cabo.

Este último punto, introduce el tema de cierto tipo de competencias que parecieran tener un carácter transversal y que serían de tipo actitudinal. En este sentido, estas competencias referidas a las disposiciones personas de los directores previos a la acción, son lo que se ha llamado competencias *conductuales*. En tanto, aquellas que refieren a la capacidad de realizar acciones que le permitan cumplir con los aspectos técnicos de una ocupación, son las que correspondientemente, se han denominada competencias funcionales (Fundación Chile, 2007).

En síntesis, a pesar de que hay distintas maneras de acercarse a los que hace o caracteriza a un líder escolar efectivo, existe bastante convergencia en el resultado final de dicho ejercicio. Trátese de competencias, prácticas, responsabilidades o estándares, lo relevante es que la evidencia es similar en el contenido de esa efectividad[30]. Ese es el sentido del siguiente paso de este componente: identificar un set de características

[30] Por cierto, existe también literatura que es crítica y resistente a la idea de definir un conjunto unívoco de características y competencias del liderazgo efectivo (Ingvarson et al, 2006; Thrupp, 2003; Gronn, 2003, Gunter, 2001) , que por lo general ha redundado en estándares que orientan la formación y evaluación de los directivos escolares. Las críticas tienen relación en la mayoría de los casos en la dificultad de estos modelos para dar cuenta de los distintos contextos, a un foco demasiado centrado en el management, y al excesivo protagonismo que se le entrega al liderazgo respecto a otras variables que inciden en la mejora.

esenciales de lo que la literatura asocia a la idea de un liderazgo escolar efectivo. Será este ejercicio el que permitirá posteriormente enriquecer los modelos nacionales sobre dirección escolar y cumplir con el propósito de la investigación.

2. Análisis transversal de competencias en la literatura internacional

Esta segunda sección surge como resultado de un ejercicio de revisión de literatura internacional sobre competencias, prácticas, estándares y responsabilidades que, de acuerdo a lo explicado en el apartado anterior, caracterizan a un liderazgo efectivo. Los 12 textos seleccionados para esta revisión, se caracterizan por su amplio nivel de difusión a nivel académico (fuertemente citados en la literatura sobre el tema liderazgo), por la extensa revisión de estudios previos que realizan (meta análisis), por la base empírica que utilizan varios de ellos y, finalmente, porque varios también han sido marcadamente influyentes en materia de políticas hacia directivos y de formación.

Los textos seleccionados se resumen en el siguiente cuadro.

Tabla n°5: textos considerados en revisión internacional

Autores	Título
Linda Darling-Hammond, et al.	Preparing School Leaders for a Changing World. Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. SELI (2007)
Meta Kruger	The Big Five of School Leadership Competences in the Neatherlands. School Leadership&Management (2009)
Kenneth Leithwood et al.	Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning. NCSL (2006)
Lee D. Mitgang	Becoming a Leader: Preparing School Principals for Today's Schools. Wallace Foudation (2008)
National Policy Board por Educational Administration (Collective)	Educational Leadership Policy Standards: ILLC. CCSO (2008).
PriceWaterhouseCoopers	Independent Study into School Leadership. Mail Report. PWC (2007)
Vivian Robinson	School Leadership and Student Outcomes. Identifying What Works and Why Best. NZ Ministry of Education (2009)
Shelleyann Scott & Chares F. Webber	Evidence-based leadership development: the 4L framework. Journal of Educational Administration (2008)
South Regional Education Board	SREB Leadership Curriculum Modules: Professional Learning Framework and Module Summaries. SREB (2008)
Wallace Foundation (Collective - education leadership initiative)	Assessing tht Effectiveness of School Leaders: New Directions And New Processes. Wallace Foundation (2009)
Tim Waters, Robert Marzano & Brian McNulty	Balanced Leadership. What 30 years of research tells us about the effectof leadership on student achievement. McRel (2005)
Tim Walters & Sally Grubb	Leading Schools: Distinguishing the Essential from the Important. McRel (2006)

Fuente: elaboración propia

Al realizar un análisis transversal de las competencias, prácticas, responsabilidades o estándares que las distintas fuentes bibliográficas señalan como propias de los líderes escolares efectivos, se observa que los contenidos son bastante convergentes. Llamaremos a éstos **competencias** con un fin simplificador, aunque bien se ha explicado que su proveniencia refiere a distintos enfoques teóricos. De hecho, en varios casos se

han unificado algunas de las competencias señaladas por un mismo autor. Esta acción se ha realizado cuando éstas son muy próximas conceptualmente, y ambas podrían ser integradas a una misma práctica en construcción.

A continuación, se expondrán aquellos elementos que convergen en la literatura revisada, especificando cuando adquieren un mayor protagonismo en dicha revisión. El análisis se ha realizado distinguiendo entre competencias funcionales y conductuales[31].

a. Competencias funcionales

En la sistematización de elementos presentes en la literatura – que posteriormente serán puestos en relación con los modelos nacionales – se han privilegiado aquellos que presentan el piso mínimo de haber mostrado alguna convergencia entre autores. Como criterio de inclusión, se ha optado por incorporar aquellas competencias que tienen 2 o más apariciones en los textos revisados, las cuales han llegado hasta 9 en algunos casos. Esto significa que, si bien hay competencias o prácticas que han sido consideradas por alguno de los autores, éstas han quedado excluidas del análisis cuando no se encuentran coincidencias en los demás textos.

En este ejercicio, se ha realizado una agrupación en torno a 5 dimensiones o categorías: Establecer una visión orientadora, Generar condiciones organizacionales, Gestionar la convivencia escolar, Desarrollar a las personas y Gestionar la pedagogía[32]. Cada una de ellas está integrada por un conjunto de competencias que se resume en el siguiente esquema y que luego se describen resumidamente.

[31] Si bien no se hace referencia en cada caso a cuáles son los textos que relevan cada competencia, es posible encontrar en los anexos dos tipos de cuadros. El primero de ellos resume cada uno de los textos señalando las competencias que de él se desprenden. El segundo tipo, se compone a su vez de dos cuadros-uno para competencias funcionales y otro para conductuales-, en el cual se señala para cada competencia cuáles son los textos donde se le identificó.

[32] Aunque con modificaciones, el esquema de dimensiones propuesto por Leithwood et al., ha resultado ser de gran aporte para la construcción de estas agrupaciones lógicas.

Cuadro resumen n°1: Competencias funcionales para un liderazgo efectivo, según literatura internacional

Fuente: Elaboración Propia

A continuación se describe brevemente el contenido de cada una de las dimensiones y sus competencias asociadas, según lo que emerge de la literatura internacional.

- Establecer una visión orientadora:

En esta dimensión se encuentran dos competencias o prácticas centrales, las cuales suelen ser fruto de bastante consenso entre los autores revisados. La primera de ellas resulta ser la más mencionada, no sólo en esta dimensión, sino que también considerando el análisis transversal. Se trata de la necesidad de que el líder sea capaz de *diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes.* Cabe en él la responsabilidad de construir, comunicar y sembrar una visión, que apunte a mejorar los logros de los estudiantes. Esta debe traducirse en formas concretas con el fin de ser alcanzada, tales como: la construcción de un plan de

mejoramiento, la definición de objetivos, el currículum y prácticas educativas que hagan posible obtener estos mayores logros.

Con menor preponderancia, la segunda práctica que resalta de la literatura en esta dimensión consiste en *desarrollar una cultura de altas expectativas*, lo cual se aplica tanto a las capacidades de los profesores, como a las posibilidades de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

- *Generar condiciones organizacionales:*

Esta dimensión refiere a la capacidad de alinear todos los insumos y procesos que requiere la organización, de modo que sea funcional a la consecución de la visión. Acá se agrupa el mayor número de competencias, siendo las dos primeras las que alcanzan mayor coincidencia en la literatura.

En primer lugar, destaca la importancia *de proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento*. Al hablar de recursos, los autores hacen referencia tanto a aquellos de tipo financiero, como tecnológicos, políticos y humanos. Esta competencia involucra la capacidad de innovación en su uso y organización, asegurando así que los profesores, y el personal en general, tengan el material necesario para lograr los objetivos de mejora escolar.

En segundo lugar y con igual relevancia en el análisis transversal, se encuentra el *construir apoyo y oportunidades a partir del entorno externo y el contexto* de la escuela. Esta noción de apoyo, considera la búsqueda y generación de oportunidades para el programa de mejora de la escuela, a partir de las posibilidades del entorno y las características de contexto propias de la escuela. Adicionalmente, implica la capacidad de anticiparse a las nuevas iniciativas y tendencias emergentes, adaptando a ellas sus estrategias de liderazgo.

Las siguientes tres competencias acaparan un número menor, aunque aún sustantivo, de menciones. La primera de ellas refiere a *organizar estructuras, prácticas y funciones, de manera alineada con la visión*. Esto refiere a la capacidad de adaptar la organización de manera que permita una operación que facilite el logro de la misión compartida acerca de la enseñanza-aprendizaje, lo que en parte implica establecer reglas y procedimientos para profesores y alumnos. Adicionalmente, un líder efectivo tendría que ser capaz de *construir una cultura colaborativa*, donde entre colegas se discuta sobre la enseñanza y cómo ésta impacta en los resultados, se promueva la cooperación, cohesión y sentido de bienestar de los profesores. En este mismo nivel de importancia, se define como práctica *proteger el tiempo de enseñanza de los profesores*, evitando que se les distraiga de aquello que es el centro de su trabajo y maximizando el tiempo utilizado en la enseñanza de calidad.

Otras competencias destacadas, aunque en un menor número de textos son, en primer lugar, *el incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes*. Se trata de establecer una relación productiva con la familia y la comunidad, incluyendo a los apoderados como sujetos activos en la educación de sus pupilos, lo cual a la vez supone proveer una

estructura para la colaboración entre padres y alumnos. En segundo lugar, un par de textos señalan la importancia de *desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos* con los profesores y el personal.

- Gestionar la convivencia escolar:

Esta dimensión se compone de tres prácticas, en las cuales si bien hay coincidencia en algunos autores, no alcanzan el mismo protagonismo que otras de las señaladas anteriormente. La más relevante acá, en términos cuantitativos, es la capacidad de *identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva*. La ejecución de esta competencia exige estar al tanto de los grupos informales que existen en el establecimiento y de los detalles y temas que aún no han aflorado pero que pueden generar conflicto. De este modo, es capaz de utilizar dicha información para gestionar rápidamente los conflictos potenciales.

Adicionalmente, también constituye una competencia en convivencia escolar el *promover la responsabilización colectiva* respecto de los logros y del bienestar de los alumnos. En tercer lugar, se requiere *promover el sentido de bienestar y protección* a nivel general, y desarrollar una organización donde los estudiantes estén protegidos y cuidados por los adultos (profesores y otro personal).

- Desarrollar las personas:

Si bien esta dimensión agrupa solo dos tipos de competencia, es importante resaltar que la primera de ellas es la que – junto con establecer una visión orientadora – refleja el mayor consenso entre los autores. Esta refiere a la capacidad de *promover el desarrollo profesional e intelectual* de los docentes. Para desarrollar esto, se requiere entender la forma en que aprenden los adultos y entregar tanto oportunidades estimuladoras como consejos útiles, con miras a potenciar un cambio efectivo hacia el mejoramiento de los aprendizajes.

La segunda competencia consiste en *atender a las necesidades individuales de los docentes*, proveyendo oportunidades de autorrealización personal, conociendo y preocupándose de sus necesidades personales y de su bienestar.

- Gestionar la pedagogía:

Esta dimensión está conformada por 6 competencias. La más importante de ellas, en tanto ha sido considerada por la mayoría de los autores, consiste en *supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum*. Este rol propio de un liderazgo efectivo, considera que la evaluación debe ir posteriormente acompañada de una retroalimentación al profesor, con el fin de orientar sus prácticas hacia la mejora de aprendizajes.

En segundo lugar, destaca en un número significativo de autores el *uso de datos para iniciar y monitorear el progreso*. En este sentido, el uso de datos es funcional al momento

del inicio de una mejora en la escuela y la consecuente identificación de las metas que se deben perseguir. Pero adicionalmente, es un mecanismo de seguimiento del progreso, en el sentido de monitorear las prácticas al interior del aula y los logros de los estudiantes, utilizando dicha información para el aprendizaje organizacional. Aunque sin hacer referencia al uso de datos, varios autores consideran relevante el tener la competencia para *monitorear los resultados de aprendizaje*, desarrollando sistemas de evaluación y accountability.

De la misma manera, se menciona la importancia de que el líder esté *vigente en las prácticas efectivas de enseñanza – aprendizaje*. Esto está íntimamente relacionado con el aprendizaje continuo y la búsqueda de información permanente que les permita permanecer vigentes en dichos temas.

La última práctica de esta dimensión, aunque con un número menor de menciones, es el *proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativa*s. Refiere al diseño de un sistema basado en estándares, la provisión de modelos de buenas prácticas efectivas para que sean adoptados por los docentes, así como también, el reconocimiento y fomento de las buenas prácticas que se producen al interior del establecimiento.

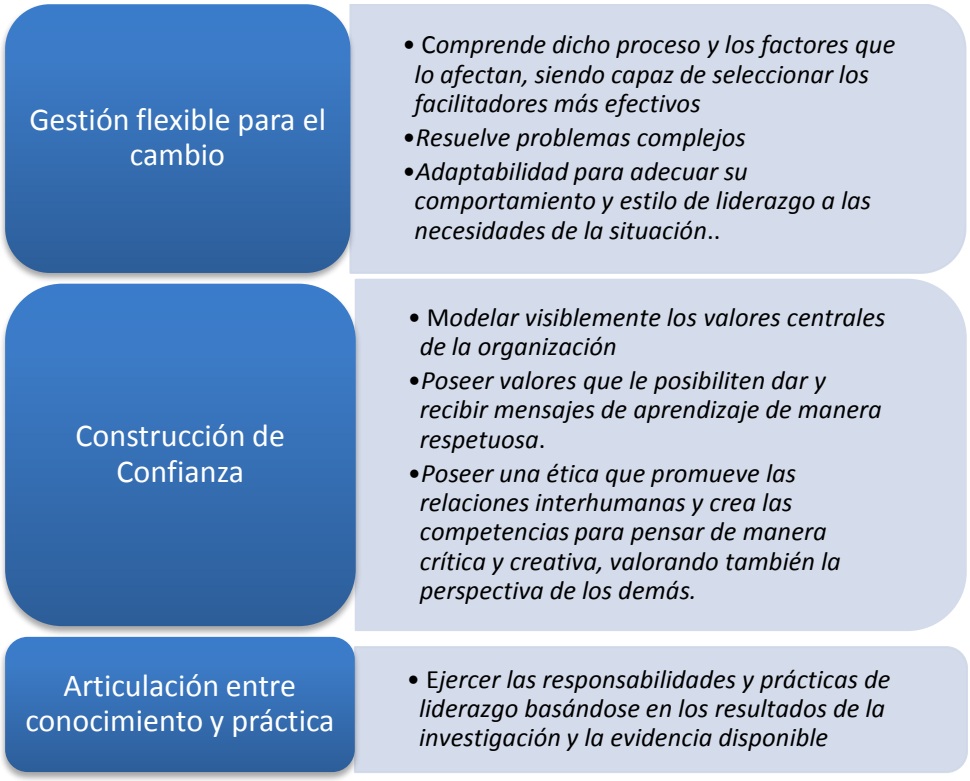
b. Competencias conductuales

La categorización inicial que se ha realizado en torno a este tipo de competencias identifica que hay tres ámbitos donde la literatura internacional que se ha consultado identifica aspectos relevantes.

Las competencias que responden a habilidades actitudinales son un tema que ha sido considerablemente menos tratado por los autores que lo que han sido aquellas que apuntan a la realización de actividades o prácticas concretas. A pesar de esto, la exploración en esta dimensión del liderazgo es relevante puesto que ofrece una oportunidad de incorporar nuevos elementos a la discusión que este estudio busca proponer: la oferta de formación de directores y las posibilidades de sus contenidos.

Al mismo tiempo, dado que esta dimensión ha sido menos incorporada en los modelos o definiciones nacionales sobre liderazgo educativo, se ha optado por no considerar el criterio de convergencia utilizado en la sección anterior (de competencias funcionales) y ser más inclusivos en la categorización de este tipo de competencias. Como resultado, se han identificado tres dimensiones: Gestión flexible para el cambio, Construcción de confianza y Articulación entre conocimiento y práctica. De todos modos, se indicará en aquellos casos en los cuales las competencias definidas adquieren mayor número de menciones. El esquema siguiente resume las competencias asociadas a cada una de estas dimensiones.

Cuadro resumen n°2: competencias conductuales para un liderazgo efectivo, según literatura internacional



Fuente: Elaboración propia

- Gestión flexible para el cambio

Se compone de tres tipos de competencias, todas las cuales encuentran convergencia entre los autores revisados. La primera de ellas, se caracteriza por concentrar el mayor número de menciones en los textos que tratan este tipo de características de liderazgo y consiste en la capacidad de seleccionar los factores más efectivos para producir el cambio educativo. Esto significa que el líder, como parte de su gestión de los procesos de cambio, *comprende dicho proceso y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos* y de adaptar su liderazgo en función de ellos. En segundo lugar, se encuentra la capacidad de *resolver problemas complejos*. Esta competencia se interpreta como la habilidad de descubrir y comprender los requerimientos implicados en una tarea, e integrarlos para identificar las responsabilidades que debe él mismo asumir al respecto y las prácticas adecuadas para alcanzar la mejor solución, en distintos contextos y escenarios cambiantes. La tercera competencia, íntimamente vinculada con las anteriores, refiere a la *adaptabilidadpara adecuar su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación*. Esta capacidad debiera traducirse en una mayor comodidad o desplante ante situaciones adversas de disidencia, así como en la ejecución de prácticas directivas diferenciadas dependiendo de la complejidad de la situación.

- Construcción de confianza

Al igual que la anterior, esta dimensión se compone de tres tipos de competencias, sin embargo, sólo la primera de ellas presenta una clara convergencia en la literatura internacional. Se trata de *modelar visiblemente los valores centrales de la organización*, manteniendo contacto frecuente con alumnos y profesores, con un comportamiento transparente y ético, mostrando integridad, optimismo y consistencia entre palabras y hechos. La segunda competencia del líder, dentro de esta dimensión, refiere a *poseer valores que le posibiliten dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa*. Por último, la tercera competencia de un líder identificada en la literatura internacional y que se ha incluido en esta dimensión, es *que posee una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás.*

- Articulación entre conocimiento y práctica

Esta dimensión contiene sólo una competencia, la cual consiste en que la capacidad de *ejercer las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible*. En este sentido, implica ser capaz de traducir en comportamientos los saberes que se fundamentan en la evidencia que proveen medios científicos o distintos a la propia experiencia.

3. Modelos Nacionales de Liderazgo Educativo y una propuesta para complementarlos

Como ya se ha dicho, el objetivo de este componente, más que crear o proponer un modelo propio de competencias clave para un liderazgo efectivo, ha sido enriquecer lo que ya en Chile se ha avanzado en esta materia. Para ello, este estudio ha analizado en profundidad los dos principales referentes que se han creado en nuestro país para orientar el quehacer de los directivos escolares, que describimos brevemente a continuación[33]:

a. Marco para la Buena Dirección (MBD), Ministerio de Educación

Este marco orientador (que no tuvo expresión legal) corresponde a una propuesta – elaborada por el Ministerio de Educación – de un conjunto de criterios orientadores para el desarrollo profesional y la evaluación de los directivos escolares en Chile[34]. Ha sido un

[33] Además de los dos referentes que aquí se analizan, la Universidad Alberto Hurtado terminó el año 2008 un proyecto Fondef denominado "Directores para Chile", que también tiene dentro de sus objetivos "definir las competencias que poseen los directores que obtienen buenos resultados". Este estudio no se incorporó en el análisis nacional básicamente porque no ha alcanzado un nivel de difusión / masificación en el sistema escolar que permita definirlo como un "referente". En cualquier caso, el resultado de dicho proyecto presenta una fuerte convergencia con el Marco para la Buena Dirección y el Modelo de Competencias Directivas de Fundación Chile.

[34] Detalles en www.gestionyliderazgoeducativo.cl

paso sustantivo en la especificación de la nueva función directiva, al definir un conjunto de estándares que debiera orientar el accionar de estos actores.

Junto con definir las competencias para la buena dirección, el Marco reconoce el complejo rol del director y de los docentes que cumplen funciones directivas y técnico pedagógicas en la actualidad. El marco refuerza el rol de los directivos y sus atribuciones asociadas en lo pedagógico, lo administrativo y lo financiero (Ley 19.979), pero va más lejos identificando y precisando 4 dimensiones claves a la función directiva: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Para cada una de estos dominios el MBD define un conjunto de criterios orientadores para la acción directiva, que se presentan resumidamente en el siguiente esquema.

Figura n°3: Marco para la Buena Dirección

Fuente: MINEDUC

Según esta propuestade marco, los propósitos centrales del trabajo del director es liderar y dirigir el proyecto educativo institucional de su establecimiento, preocupado por obtener logros de aprendizajes para sus alumnos, logros institucionales para el establecimiento y de satisfacción en la comunidad educativa. El Marco plantea una visión colectiva de la dirección, en que se fomenta la construcción de un equipo directivo, con director actuando como articulador y líder dentro de una cultura participativa.

b. Modelo de Competencias Directivas, Fundación Chile.

Luego de elaborar, difundir y utilizar el marco para la buena dirección, el Ministerio de Educación tomó la decisión de avanzar un paso más construyendo perfiles de competencias directivas que, siendo fieles al marco general establecido, fuera más allá respecto a las competencias específicas requeridas para una dirección efectiva. El punto

de llegada sería un perfil que sirviera de base para la construcción de un mapa de desarrollo profesional para los directivos escolares en Chile. El Ministerio de Educación encargó al Área de Educación de Fundación Chile el desarrollo de esta nueva herramienta[35].

Durante el año 2008 y 2009 se levantaron perfiles de competencias que, contextualizadas, buscan constituirse en un referente para identificar las habilidades fundamentales para un liderazgo escolar eficaz y el punto de partida para hacer del liderazgo escolar una dimensión del desarrollo profesional atractivo y desafiante para los profesores.Con la participación y colaboración de directivos de todo el país y especialistas en temas específicos, se definieron un conjunto de competencias funcionales (distinguiendo perfiles para Director, Jefe Técnico, Inspector General y Orientador) y complementariamente cinco competencias conductuales, críticas para un buen desempeño directivo (Uribe, 2008). Las competencias que este trabajo definió se presentan resumidamente en la siguiente tabla:

Tabla n°6: Resumen Modelo Competencias

Competencias Funcionales y Conductuales	
Gestión Institucional	Gestionar los Procesos a su Cargo
	Gestionar el Crecimiento de la Escuela
	Gestionar el Desarrollo Profesional del Equipo Docente y Asistentes de la Educación
	Gestionar Recursos Humanos
Gestión Curricular	Generar Condiciones para la Gestión de Contenidos Curriculares
	Asesorar a los Docentes en sus Procesos de Aprendizaje Enseñanza
	Desarrollar Estrategias Educativas del Establecimiento
	Gestionar el Mejoramiento Continuo de los Procesos y Resultados de Aprendizaje
	Orientar a los Estudiantes y sus Familias
	Orientar a los Alumnos hacia su Desarrollo Futuro
Gestión de la Convivencia Escolar	Gestionar la Interacción y Convivencia Escolar
	Prevenir Situaciones de Riesgo Psicosocial
	Gestionar Redes Sociales
Competencias Conductuales	Liderazgo Efectivo
	Gestión de la Innovación
	Compromiso Social
	Comunicación para la Interacción
	Trabajo en Equipo

Fuente: Elaboración Propia en base a Modelo Fundación Chile

Este modelo ha sido aplicado en el marco del Sistema de Evaluación de Competencias directivas que Fundación Chile implementa en escuelas a lo largo de todo el país, además de traducirse en un ejercicio piloto para la creación de una Asignación de Excelencia Directiva, que el Ministerio de Educación encargó a MIDE UC y Fundación Chile.

[35]Además de ganar en especificidad, este modelo permite superar una debilidad evidente del MBD, cual es no describir en detalle la complejidad de la labor directiva desde otra perspectiva que no sea la funcional.

c. Una propuesta para enriquecer los modelos nacionales

Un modelo de competencias de liderazgo que sea útil para la formación de directores deber estar sujeto a permanente revisión, de manera de ir incorporando continuamente la evidencia que se rescate sobre competencias efectivas. Ello es especialmente relevante en contextos escolares que son cambiantes. Los resultados de las investigaciones y producciones conceptuales internacionales, permiten dar una nueva mirada a los modelos que se han venido utilizando en Chile, y pensar, desde una lógica complementaria, en una actualización que sirva de herramienta orientadora a los programas de formación.

Esta sección constituye un paso intermedio en el proceso de generar la articulación entre las competencias que han sido rescatadas desde la literatura internacional y estos modelos de liderazgo educativo que tienen mayor influencia en el desarrollo de políticas públicas chilenas o que han guiado la legislación sobre esta materia en nuestro país.

Es preciso hacer hincapié en que el objetivo es avanzar en enriquecer la discusión sobre los marcos orientadores que ya existen, relevando nuevas áreas o competencias que sean importantes para el desarrollo de un liderazgo directivo y no hayan sido consideradas hasta el momento, explicando su contenido y contrastando dicho resultado con lo que hoy están haciendo los programas de formación de líderes. Es por ello que el resultado final no llega hasta el nivel de especificidad que alcanzan algunos de los modelos con los que se trabaja, como por ejemplo el Marco para la Buena Dirección[36]. Es decir, no se definen actividades o mecanismos concretos para el ejercicio de la función. Por otro lado, tampoco se especifica la diferenciación de roles de liderazgo directivo que debe darse al interior de los establecimientos (indicando cuáles serían los del director), como lo establece el Perfil de Competencias Directivas. La razón es que se considera que desde el punto de vista de la formación, el director debe ser competente en todos los ámbitos de liderazgo directivo, independientemente de la distribución que se produzca posteriormente en su establecimiento, o la forma en que aplique sus competencias dadas las características concretas de su contexto.

El primer paso en la integración entre las competencias que se han delimitado en Chile con lo que nos enseña la experiencia internacional, es de orden maximalista y recoge las competencias contenidas en todas las fuentes revisadas, clasificados en distintas áreas de liderazgo. Con el fin de mantener la integridad de lo nacional y mantener una lógica en la cual sean las referencias bibliográficas internacionales las que aporten a lo ya existente y no al revés, se ha procurado incorporar todas las subdimensiones del Marco para la Buena Dirección (MBD). Las llamadas “actividades clave”[37]del Perfil de Competencias Directivas (PCD) han sido incorporadas en su mayoría y ha aportado un elemento sumamente relevante (y consistente con los estudios anglosajones), que es la distinción conceptual entre competencias funcionales y conductuales.

[36] No obstante, los descriptores del Marco para la Buena Dirección han sido considerados en la interpretación que se realiza de las subdimensiones a las cuales se encuentran asociados.
[37] Constituyen un nivel mayor de operacionalización de las competencias del Modelo de Competencias Directivas.

Luego de revisar todas las fuentes que concurren a este ejercicio de complementariedad, se ha optado por formular el modelo de acuerdo con las dimensiones levantadas a partir de la revisión de literatura internacional (RLI). Se considera que esta estructura conceptual permite organizar las subdimensiones en campos temáticos que se diferencian sustantivamente entre sí respecto del tipo de competencias para un liderazgo efectivo al que hacen alusión. Esto tiene la ventaja de que visibiliza elementos que antes estaban menos relevados y que parecieran ser importantes para una formación de directores efectivos y, a la vez, por su número limitado de categorías, resulta una herramienta útil para ser tomada en cuenta en la definición de las mallas de los programas de liderazgo.

Es en función de estos ámbitos que se han clasificado las competencias clave de liderazgo efectivo, buscando reunir aquellos elementos comunes. Esto ha implicado en algunos casos reubicarlas respecto del lugar donde figuraban en los modelos originales. En el anexo, se encuentra un cuadro con el listado exhaustivo de todas las competencias en las distintas dimensiones, sin eliminar aún las duplicidades entre las distintas fuentes. Como ejemplo, acá se muestra el resultado para *Gestión Curricular*.

Tabla n° 7: Ejemplo de organización de competencias según dimensión

Ámbitos	Dimensiones	Fuente
Gestión Curricular	Asegura la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos.	MBD
	Conoce los marcos curriculares de los respectivos niveles educativos, el Marco para la buena enseñanza y los mecanismos para su evaluación.	MBD
	Establece mecanismos para asegurar la calidad de las estrategias didácticas en el aula	MBD
	Asegura la existencia de mecanismos de monitoreo y evaluación de la implementación curricular de los resultados de aprendizaje en coherencia con el Proyecto educativo institucional.	MBD
	Programar y planificar contenidos curriculares del Plan Anual Curricular.	PCD
	Evaluar la ejecución de Planes y programas de estudio e implementar acciones de mejoramiento.	PCD
	Asesorar a los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje.	PCD
	Coordinar e implementar acciones de mejora curricular	PCD
	Analizar la información y resultados, generando acciones que promuevan una mejora continua.	PCD
	Supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum.	RLI
	Uso de datos para iniciar y monitorear el progreso	RLI
	Monitorear de los resultados de aprendizaje	RLI
	Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza aprendizaje	RLI
	Proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativas	RLI

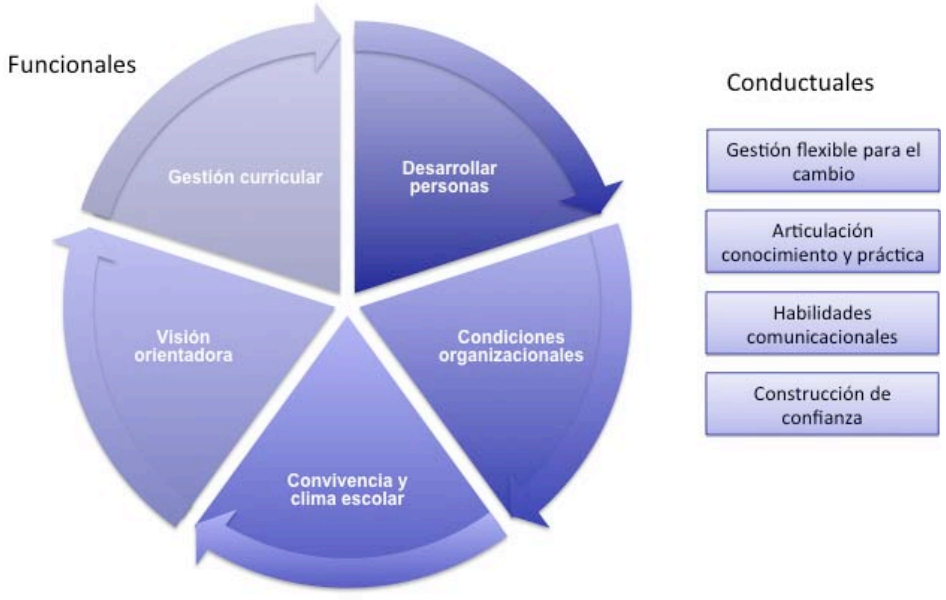
MBD: Marco para la Buena Dirección; PCD: Perfil de Competencias Directivas; RLI: Revisión de Literatura Internacional

4. Integración de Modelos nacionales y evidencia internacional: competencias clave de los directivos escolares

Esta sección presenta el ejercicio de integración de las tres fuentes que han sido consideradas: el Marco para la Buena Dirección, Perfil de Competencias Directivas y el complemento que surge de la revisión de la literatura internacional. Esta tarea no ha resultado simple debido a que las dimensiones de los modelos nacionales no siempre son excluyentes entre sí, lo que ha resultado un inconveniente para su clasificación. Esto ha repercutido en obligación de tomar tres tipos de acciones: En algunos casos, como ya se vio en la sección anterior, el contenido de las dimensiones no siempre podía ser asociado con claridad al área donde se encontraba, por lo que en varias ocasiones se procedió a realizar modificaciones a las reagrupaciones. La consecuencia última de esto, es que se optó por tener como marco de base competencias que surgen de la revisión de literatura internacional, pero utilizando las categorías y elementos de gestión de los instrumentos nacionales. Esto es lo que produce, por ejemplo, que en el modelo final de competencias propuesto por nuestra investigación se incorpore el ámbito de la convivencia escolar dentro de las áreas críticas de la gestión directiva (presente tanto en el Marco para la Buena Dirección como en el Perfil de Competencias Directivas).

Por otro lado, las dimensiones en los modelos nacionales no son excluyentes. Este es un problema que se aplica principalmente al Marco para la Buena Dirección, en el cual se encuentran competencias que en su descripción encuentran espacios de intersección con la descripción de otras, lo que no las hace del todo diferenciables pero tampoco homologables. Se ha hecho un esfuerzo por integrar coherentemente las dimensiones de las distintas fuentes. El ejercicio realizado permite llegar a un modelo que puede sintetizarse en el gráfico siguiente:

Gráfico n°1: competencias para un liderazgo efectivo en Chile



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta en detalle el modelo que ha resultado de la integración, el cual se compone de 5 ámbitos y 30 competencias, para el caso de las funcionales. Estas últimas, son fruto de la conversación entre las 3 fuentes que alimentan este capítulo y se han combinado en la medida en que apuntan hacia un mismo concepto o, bien, se complementan en torno a él. La definición de cada competencia surge de la articulación y complementariedad conceptual entre los modelos nacionales e internacionales.

1. Establecer una visión orientadora

a) *Formula la misión o el proyecto educativo del establecimiento orientado a la mejora*. Ello implica que se debe ser capaz de sembrar en el establecimiento una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes y formular el Proyecto educativo institucional en ese sentido
b) *Alinea los intereses individuales con los de la misión*. Esta competencia, de alinear estratégicamente los intereses del personal y de la comunidad en general con el proyecto educativo, implica por una parte la que comunicación de este último y la promoción de la visión compartida que contiene. Pero por otra, es relevante que los intereses de los actores y los cambios que ocurren en el establecimiento se vean reflejados en su formulación.
c) *Articula el Proyecto educativo con las características del entorno*. Esta articulación debe estar garantizada en la definición del proyecto educativo.
d) *Traduce la misión en el logro de objetivos concretos*. Lo cual refiere a la capacidad de hacer operativa a misión e introducirla en el trabajo del personal del establecimiento. Por una parte, es responsabilidad del director el promover la formulación de objetivos y metas de equipo, lo cual encuentra asociación directa con el Proyecto educativo. Por otro, debe guiar al equipo hacia el logro de los objetivos que ahí han sido planteados. Esto implica que no sólo se trata de un rol propositito o motivador, sino que también orienta las líneas concretas de acción.
e) *Promueve la formación de altas expectativas*. Se desarrolla una cultura escolar de altas expectativas tanto sobre el trabajo de los profesores, como del desempeño que son capaces de lograr los estudiantes.

2. Generar condiciones organizacionales

a) *Organiza el tiempo para proteger la enseñanza*. Esto refiere a estructurar eficientemente los tiempos de la organización escolar de manera de maximizar su uso en los espacios pedagógicos. En lo que respecta a la sala de clases, implica que el tiempo sea dedicado a la enseñanza, mientras que en términos más generales, se trata de una organización escolar que permite expresamente los espacios para mejorar el proceso pedagógico, tanto para docentes como directivos. Ello implica asegurar la existencia de tiempos formales para la planificación de clases, definición de estrategias de enseñanza, así como también, de los instrumentos de evaluación que servirán para la retroalimentación a los docentes. Ello implica necesariamente despejar a los docentes de otras tareas que sean ajenas a este tipo de tareas, definidas como sus responsabilidades principales.

b) *Organiza los recursos en función de la misión*. Significa que debe haber siempre un alineamiento entre el uso de éstos y el Proyecto educativo institucional, el cual a su vez apunta al objetivo de una mejora continua los aprendizajes de los estudiantes. Ello implica que se debe proveer de los recursos necesarios a los profesores y el personal en general para que puedan desarrollar su rol pedagógico, lo que muchas veces involucra de parte del líder la capacidad de innovar en el uso y la organización de los recursos. Por estos últimos, se entiende no sólo aquellos de tipo financiero, sino también los materiales y tecnológicos.
c) *Estructura la organización en función de la misión*. Consiste en adaptar la organización de manera que su operación facilite el logro de la visión compartida de mejoramiento de los aprendizajes. Ello puede implicar la reestructuración de procedimientos, funciones y horarios, así como también, la definición de reglas para profesores y alumnos.
d) *Vincula el establecimiento con el entorno*. Forma parte de las competencias de liderazgo efectivo el que el líder esté atento y realice esfuerzos por aprovechar los beneficios y oportunidades para alcanzar la misión, que puedan estar disponibles en el entorno del establecimiento, lo cual tiene tres aplicaciones principales. La primera de ellas, es el entorno en términos de las organizaciones o mecanismos institucionales que facilitan la obtención de recursos para la escuela (en un sentido amplio). Esto requiere por parte del líder una gestión que involucre procesos de búsqueda de oportunidades y el establecimiento de relaciones con el medio. Por otra parte, también se entiende como entorno el contexto del establecimiento y, por lo tanto, a partir de ahí también es posible pensar en oportunidades o recursos que pueden apuntar en la dirección de la misión. Por último, deben tenerse en cuenta las tendencias emergentes y las nuevas iniciativas, ya que ahí también pueden encontrarse posibilidades de desarrollo para la escuela.
e) *Establece trabajo en red con la comunidad*. Genera redes de trabajo y apoyo con instituciones y actores de la comunidad, para potenciarse mutuamente en función de los objetivos de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, definidos en el Proyecto educativo del establecimiento.
f) *Establece colaboración con la familia en el proceso educativo*. El desarrollo de esta práctica consiste en involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, incluyendo a los apoderados como sujetos activos de la educación de sus hijos. Esto implica propiciar una cultura de colaboración entre escuela y familia, pero también proveer de estructuras concretas para que dicha colaboración se produzca. Entre ellas debe considerarse, el desarrollo de estrategias de apoyo conjunto a los alumnos y la provisión de información constante sobre la situación académica particular de éstos, así como también, los valores y contenidos que se promueven en el Proyecto educativo institucional.
g) *Promueve una cultura de orientación a la mejora*. Vincular a la cultura organizacional la idea de mejoramiento continuo.
h) *Promueve una cultura de colaboración*. Es una competencia de liderazgo el ser capaz de promover un clima de confianza y cooperación en torno al logro de las metas institucionales, y donde la responsabilidad por el logro de estos se asuma como algo colectivo, potenciando la cohesión entre los profesores. Así, se debe fortalecer el que

entre colegas se discuta sobre la enseñanza y cómo esta impacta sobre los resultados, así como también generar espacios para el trabajo en equipo.

i) *Introduce mecanismos de comunicación*. Un liderazgo efectivo debe establecer vincularse con los profesores y el personal a través de mecanismos de comunicación que sean abiertos y efectivos.

3. Gestionar la Convivencia Escolar

a) *Resuelve los conflictos*. Esta competencia se refiere a la capacidad de identificar los conflictos humanos y resolverlos de manera rápida y eficaz. El líder debe manejar técnicas de negociación y resolución de conflictos. A la vez, debe preocuparse de estar al tanto de los grupos informales que existan en el establecimiento y de los detalles y temas potencialmente problemáticos que aún no hayan salido a flote, con el fin de poder usar esa información para guiar una solución rápida a los posibles conflictos.
b) *Propicia un clima organizacional de bienestar*. Implica que se promueve un sentido de bienestar que favorece el desarrollo de la organización escolar y donde los estudiantes se sienten protegidos y cuidados.
c) *Asegura el cumplimiento de normas*. Refiere a aplicar y controlar el cumplimiento de las normas de convivencia de la organización escolar.
d) *Implementa estrategias de prevención*. Un liderazgo efectivo se anticipa a escenarios futuros y desarrolla acciones para prevenir situaciones de riesgo psicológico y social.
e) *Promueve la responsabilización colectiva*. Esto implica el procurar que los actores escolares se sientan responsables no sólo de los logros sino también del bienestar de los estudiantes.

4. Desarrollar de Personas

a) *Motiva a los docentes en términos profesionales*. La idea que está detrás de esta práctica es la motivación intelectual a los profesores y ayudarlos a plantearse nuevas maneras para mejorar sus prácticas de enseñanza y elevar su nivel de desempeño en el aula. Un liderazgo efectivo, debe conocer la forma en que se produce el aprendizaje de los adultos y entregar en función de ello las oportunidades necesarias y los consejos que permitan avanzar hacia el mejoramiento de los aprendizajes.
b) *Orienta la gestión de recursos humanos según criterios de calidad definidos*. Si bien se compone de varios contenidos específicos, lo que define en términos amplios esta práctica es que la política en torno a las personas de un buen líder se rige siempre por criterios orientados a la calidad y que, por lo tanto, están definidos y pueden ser conocidos por todos los actores. Entre ellos, se cuenta una definición de condiciones para la selección y evaluación del personal que aseguren el adecuado ejercicio de los cargos, o la creación e implementación de programas para el desarrollo de los recursos humanos.
c) *Brinda atención individual a los docentes*. Esta competencia apunta a la capacidad de proveer oportunidades para la autorrealización de los docentes, el conocer y preocuparse de sus necesidades personales y de su bienestar.

5. Gestión Curricular

a) *Analiza información para las decisiones de mejora.* Lo particular de esta competencia, es que comienza por un liderazgo que se encarga de asegurar que en el establecimiento exista información útil que esté al servicio de una toma de decisiones oportuna, con miras a conseguir mejores resultados educativos. Este análisis de información puede ayudar a promover acciones de mejoramiento que den inicio a procesos de mejora, así como también, ser introducido como una práctica de monitoreo del progreso. En ambos casos, se trata de proveer resultados y utilizarlos en función de una lógica de mejora continua.
b) *Tiene conocimientos pedagógicos.* El líder debe ser capaz de estar permanentemente vigente en cuáles son las prácticas efectivas de enseñanza y cómo deben ser evaluadas, así como también, los marcos curriculares que corresponden a corresponden a los respectivos niveles educativos.
c) *Realiza planificaciones curriculares.* Refiere a la capacidad del director de programar y planificar los programas y contenidos curriculares del Plan anual curricular.
d) *Monitorea la enseñanza*. Supervisa y evalúa las prácticas de enseñanza, asegurando la existencia de mecanismos de monitoreo la implementación curricular.
e) *Monitorea los aprendizajes.* En este caso, el foco del director es establecer mecanismos para monitorear los resultados de aprendizaje.
f) *Implementa acciones de mejoramiento curricular.* Es capaz de coordinar e implementar acciones de mejoramiento curricular y planes de estudio.
g) *Difunde buenas prácticas de enseñanza.* El sentido que se encuentra tras esta competencia, es que el director sea capaz de proveer modelos de buenas prácticas de enseñanza, asegurando que sean de conocidas entre los docentes. Estas pueden provenir de estándares, así como también, replicar estrategias de enseñanza adecuadas que han sido recogidas producto de la reflexión colectiva entre profesores.

La tabla siguiente busca resume, para cada ámbito, el conjunto de competencias críticas para un liderazgo directivo efectivo que emerge del análisis realizado.

Tabla n° 8: Competencias funcionales para un liderazgo efectivo

Ámbitos	Clasificación
Establecer una visión orientadora	Formula la Misión del Establecimiento o Proyecto Educativo orientado a la mejora
	Alinea los intereses individuales con la Misión
	Articula el Proyecto Educativo con las características del entorno
	Traduce la Misión en el logro de objetivos concretos
	Promueve la formación de altas expectativas
Generar condiciones organizacionales	Organiza el tiempo para proteger la enseñanza
	Organiza los recursos en función de la Misión
	Estructura la organización en función de la Misión
	Vincula la el establecimiento con el entorno
	Establece trabajo en red con la comunidad
	Establece colaboración con la familia en el proceso educativo
	Promueve una cultura de orientación a la mejora
	Promueve una cultura de colaboración
	Introduce de mecanismos de comunicación
Convivencia Escolar	Resuelve los conflictos
	Propicia un clima organizacional de bienestar
	Asegura el cumplimiento de normas
	Implementa estrategias de prevención
	Promueve la Responsabilización colectiva
Desarrollo de Personas	Motiva a los docentes en términos profesionales
	Orienta la gestión de recursos humanos según criterios de calidad definidos
	Brinda atención individual a los docentes
Gestión Curricular	Analiza información para las decisiones de mejora
	Tiene conocimientos pedagógicos
	Realiza planificaciones curriculares
	Monitorea la enseñanza y aprendizajes
	Implementa acciones de mejoramiento curricular
	Difunde buenas prácticas de enseñanza

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de las competencias conductuales, el resultado de la combinación de indicadores provenientes de las diferentes fuentes, da origen a un modelo integrado constituido por 4 dimensiones y 9 competencias.

1. *Gestión flexible para el cambio:*

a) Adapta sus comportamientos a las necesidades del establecimiento y los cambios del entorno: El director, en tanto líder de los procesos de cambio al interior de los establecimientos, debe ser flexible para introducir cambios en sus prácticas y estilo de liderazgo, en la medida que ello sea funcional a las necesidades que presente en ese momento la escuela, o a las condiciones que le plantea el contexto (situacional o estable) a la cual se enfrenta durante dicho tránsito.
b) Selección de soluciones efectivas a partir de la comprensión de los procesos de cambio: el líder, como parte de su gestión del cambio, comprende dicho proceso y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos para que éste se produzca con éxito.
c) Resolución de problemas complejos: Es la capacidad de descubrir y comprender los requerimientos implicados en una tarea, e integrarlos para identificar las responsabilidades que debe él mismo asumir al respecto y las prácticas adecuadas para alcanzar la mejor solución, en distintos contextos y escenarios cambiantes.

2. *Habilidades comunicacionales:*

a) Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha activamente a sus interlocutores. El director debe ser asertivo en su comunicación, logrando comunicar sus puntos de vista de manera clara y escuchando activamente la perspectiva de los demás.
b) Influye positivamente en la comunicación. Favorece la comunicación, facilitando el intercambio de información de manera eficaz.
c) Genera impacto a través de su comunicación. Esta competencia hacer referencia a un director que, mediante su comunicación, es capaz de influir en el actuar de los demás.

3. *Construcción de confianza:*

a) Modelamiento de valores: Se trata de mantener contacto frecuente con alumnos y profesores, demostrando un comportamiento transparente y ético, y sirviendo como ejemplo de integridad, optimismo y consistencia entre palabras y hechos.
b) Presenta valores que favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales en un marco de aceptación: posee valores que promueven la aceptación de la diversidad y el respeto, proveyendo así un marco para el intercambio de perspectivas, desarrollo de pensamiento crítico y formación de relaciones interhumanas.

4. *Articulación entre conocimiento y práctica*

a) Incorpora los aportes de la investigación a sus prácticas de liderazgo: Considera el conocimiento basado en los resultados de la investigación en la definición de sus prácticas y estrategias de liderazgo.

Un resumen de las competencias conductuales que debiera presentar un líder efectivo se puede ver en el siguiente esquema:

Tabla n° 9: Competencias conductuales para un liderazgo efectivo

Ámbito	Competencias
Gestión flexible para el cambio	Adapta su liderazgo a las necesidades del establecimiento y los cambios de entorno.
	Selección de soluciones efectivas a partir de la comprensión de los procesos de cambio
	Resolución de problemas complejos
Habilidades comunicacionales	Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha de manera activa a sus interlocutores.
	Influye positivamente en la comunicación
	Genera impacto con su comunicación
Construcción de confianza	Modelamiento de valores
	Posee valores que fomentan el establecimiento de relaciones interpersonales en un marco de aceptación
Articulación entre conocimiento y práctica	Incorpora los aportes de la investigación a sus prácticas de liderazgo

El ejercicio realizado para este componente ha apuntado a enriquecer y ampliar la discusión sobre las competencias clave que deben poseer los líderes escolares. Este es un insumo central para el análisis integrado que se realiza más adelante, donde se pondrá en relación este modelo de competencias con lo que hoy los programas ofrecen y con lo que los actores clave perciben como necesidad.

IV. 2 NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTORES: LA PERSPECTIVA DEL SISTEMA ESCOLAR

El segundo componente del estudio se ha propuesto levantar la perspectiva de directivos y sostenedores respecto a sus necesidades de formación. En este capítulo los resultados se han organizado en 8 secciones, cada una de las cuales trata de un aspecto particular sobre las necesidades, percepciones y demandas que los actores entregan a través de la encuesta y las entrevistas o grupos focales. En primer lugar, se hace una caracterización inicial de los directores. En segundo lugar, se analiza la relación entre la presencia de ciertas necesidades y el nivel de experiencia con que cuentan los directores. En tercer lugar, se muestran las competencias que los actores consideran que son propias de un director efectivo. La siguiente sección, da cuenta de la experiencia de formación que han tenido los directores, mientras que en quinto lugar, se desarrollan las opiniones que tienen los actores sobre la actual oferta de formación. A continuación, se sigue con una sección sobre las expectativas que directores (y sostenedores) tienen sobre la oferta formativa y las motivaciones que los guían para acudir a ella. Posteriormente, se describen las metodologías que son más demandadas hacia los programas de formación. Por último, en octavo lugar, se trabaja con las percepciones de los actores sobre las posibilidades de realizar formación de competencias conductuales

1. Caracterización de los directores estudiados y su formación

En Chile, de acuerdo con las bases del Ministerio de Educación, existen 6.523 directores de escuelas regulares[38]. Ellos se caracterizan por una mayor proporción hombres y, adicionalmente, por ser una población con una edad relativamente avanzada, existiendo un 70,7% que tiene 50 años o más.

En su distribución geográfica, se distribuyen bastante similarmente entre las regiones que poseen las ciudades más habitadas (Metropolitana, V y VIII) y las demás, con una leve inclinación hacia estas últimas. La importancia de esta distinción, se encuentra en separar a los directores según sus posibilidades que les brinda su región de acceder a mayor o menor oferta formativa.

[38] En Chile, de acuerdo con la base Profesores (2009) del Mineduc, existen 7923 docentes que cumplen la función de director. Se integraron al marco muestral del estudio sólo aquellos que trabajan en establecimientos que impartan niveles de enseñanza básica y o media para niños y jóvenes (códigos 110, 310, 410, 510, 610, 710 y 810; Directorio de Establecimientos 2009 del Mineduc). Esto explica que el número baje a 6.523. Ocho de los casos del marco muestral no registraban datos de edad, lo que no permitía la estratificación de la muestra, por lo que fueron eliminados. Da por lo tanto un total de 6.515 directores de establecimientos regulares.

Tabla n°10: Caracterización del universo y muestra de directores

VARIABLE		UNIVERSO		MUESTRA	
		N	%	N	%
Sexo	Hombre	3470	53,3	120	54,1
	Mujer	3045	46,7	102	45,9
Regiones (agrupación geográfica)	RM-5-8	3130	48,2	100	45,0
	1-2-3-4-6-7-9-10-11-12-14-15	3385	52,0	122	55,0
Dependencia	Municipal	3550	54,5	124	55,9
	Particular Subvencionado	2580	39,6	90	40,5
	Particular Pagado	315	4,8	8	3,6
	Administración Delegada	70	1,1		
Grupo etario	Menor 50 años	1910	29,3	73	32,9
	50 a 59 años	3103	47,6	105	47,3
	60 y + años	1502	23,1	44	19,8
Total		6515*		222	

*Ver pie de página n°38
Fuente: Elaboración propia

Al consultar a los encuestados con respecto al título profesional que poseen, se observa que el 100% cuenta con al menos un título. Además, el 11,7% de los encuestados cuenta con dos títulos y el 1,4% cuenta con tres títulos.En cuanto al tipo de título que poseen, se aprecia que la mayoría de ellos cuenta con título universitario en educación general básica (56,3%).

Tabla n° 11: Tipo de título del Director (porcentajes)

Tipo de título	Título 1	Título 2	Título 3	Total*
Título universitario en educación de párvulos	2,3	0,0	0,0	2,3
Título universitario en educación diferencial	0,9	0,0	0,0	0,9
Título universitario en educación general básica	55,9	0,5	0,0	56,3
Título universitario en educación media	25,7	2,3	0,0	27,9
Título de profesor normalista	11,7	1,4	0,0	13,1
Título profesional de profesor (Instituto profesional)	3,2	0,0	0,0	3,2
Otro[39]	0,5	9,0	1,4	10,8
No posee título	0,0	0,0	0,0	0,0

*en esta columna el porcentaje señalado es con respecto al total de encuestados (es decir, considerando 222 sujetos). Sin embargo, la suma de porcentajes es mayor a 100% dado que los encuestados podían marcar hasta 3 títulos, por lo que hubo 254 menciones.

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

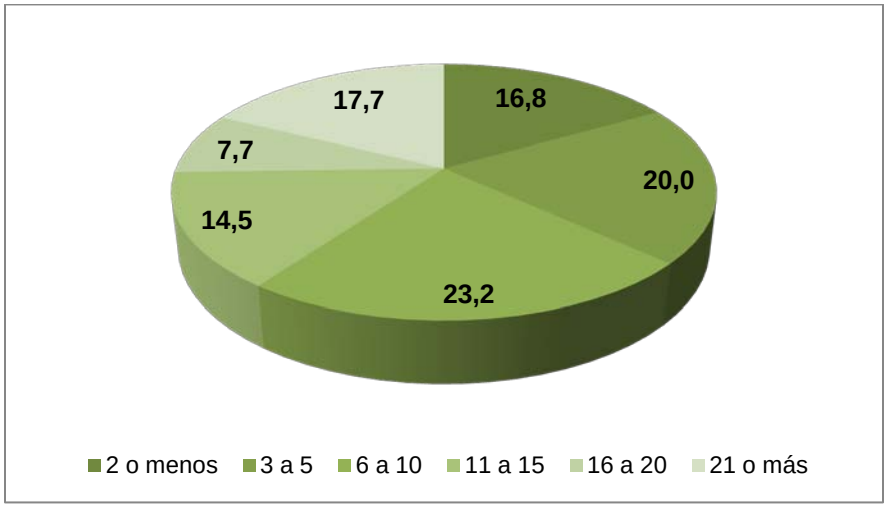
[39]Un 10,8% de los encuestados indica contar con otro tipo de título entre los que se menciona: orientador educacional, consejero educacional y vocacional, ingeniero ejecución de empresas, contador, dibujante de arquitectura, tecnología quirúrgica, psicopedagogía e ingeniería naval

Por su parte, el 27,9% de los encuestados cuenta con título universitario en educación media. El tipo de título con el menor número de encuestados que lo poseen es el título universitario en educación de párvulos. Esta información se puede observar en la tabla a continuación:

2. Experiencia en el cargo y necesidades asociadas

En cuanto a la experiencia en la función de director, si bien se observa una gran diversidad (rango entre 1 y 40 años de experiencia como tal), algo más de un tercio de los directores lleva 5 años o menos años en ejercicio.

Gráfico n° 2: Años de experiencia como en la función de director



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

De acuerdo con las entrevistas a sostenedores, cuando un profesor asume por primera vez como director se enfrenta a múltiples dificultades. Se habla de una suerte de “shock” de entrada en el que el director se encuentra con la realidad de la escuela, donde existen estructuras y prácticas asentadas que son difíciles de cambiar. Por su parte, los directores corroboran esta idea. Ello se produciría principalmente en las escuelas municipales, a las que se les consideradas problemáticas.

Ambos actores señalan que los nuevos directores enfrentan dificultades al momento de asumir las responsabilidades del cargo. Los sostenedores señalan que el director debe cumplir con una enorme cantidad de funciones y responder a las exigencias y demandas de diferentes actores, como los apoderados, el Ministerio de Educación, las DAEMS, ciertas normativas y políticas públicas, entre otras. y decisiones, su autonomía no sería la suficiente para desenvolverse como quisieran. En ambos casos se considera que las rigideces estructurales y financieras del sistema escolar potencian esta situación. Los directores expresan que la falta de autonomía la sienten por una parte, porque deben llegar a una escuela donde no tienen la capacidad de elegir ni cambiar su equipo de trabajo, y por otra, porque no se sienten apoyados por los sostenedores en los requerimientos básicos para dirigir la escuela.

"pero una vez que yo fui el director, sentí como esa preocupación enorme de que todo lo que ocurre dentro del colegio tiene que responder el director, a los profesores, a los apoderados, de los recursos, de la plata, del mantenimiento, de una sala, que se accidentó un niño, ¡ese es el rol del director!..." (director)

"tiene que haber un director que en cierta medida sea un poco pulpo y esté metida en un montón de cosas, lo que obviamente no es lo eficiente pero inevitablemente tiene de eso" (sostenedor)

"las rigideces son tan amplias que cuentan cuando uno vas a liderar un colegio, tiene efecto de dotación de personas, del tema de infraestructura, para hacer un cambio de infraestructura te demorai tres años" (sostenedor)

Los sostenedores señalan enfáticamente que tales dificultades también estarían determinadas por las insuficientes habilidades y competencias de los nuevos directores. Tales insuficiencias serían principalmente en competencias transversales, esto es, capacidad de comunicarse, relacionarse y validarse frente a una comunidad que de por sí presenta dificultades. No obstante, también habría insuficiencias en el área de competencias funcionales, puesto que los directores no serían capaces de alinear estratégicamente a los equipos en función de un plan de mejora educativa.

"dan un lineamento para una persona y al ratito otro lineamiento para otra persona. Esto pasa por un tema personal, entonces lograr el equilibrio y esa inequidad en el trato es lo que a veces cuesta" (sostenedor)

"Las habilidades que uno espera de ellos por ejemplo, uno tener sentido estratégico de la escuela, porque la verdad es que son súper tácticos, no piensan en forma estratégica la escuela" (sostenedor)

Por otra parte, los problemas en convivencia escolar parecen ser especialmente difíciles de afrontar para los directores, quienes señalan que es frecuente encontrarse con familias en riesgo social, casos de violencia en la escuela, problemas de drogas y alcohol en los alumnos, entre otros.

"hoy en día en las escuelas pobres trabajamos con vulnerabilidad, nosotros trabajamos en lugares pobres, y la realidad es fea, y eso es lo que vemos" (director)

Los sostenedores complementan que a las relaciones conflictivas con los apoderados, problemas de violencia entre los alumnos, se suman profesores ineficientes y reticentes al cambio. Todo esto converge en una cultura acostumbrada a las malas prácticas, un clima laboral difícil de cambiar, y que por lo general hace a los nuevos directores sentirse sobrepasados. Los directores, en tanto, explican que generalmente llegan a escuelas que tienen equipos conformados hace tiempo y que no tienen la posibilidad de elegir o modificar. En su visión, los profesores antiguos suelen tener malas prácticas pedagógicas y suelen ser rescilientes al cambio.

En ese sentido, les resulta difícil ser aceptados y validados por el grupo de profesores. Este escenario repercutiría en el clima y la cultura de la escuela. Varios directores confiesan haber necesitado más de dos años para lograr ser aceptado por la comunidad y lograr un clima de trabajo más óptimo.

> *"Yo creo que de los cinco años, me atrevo a pensar que, sin equivocarme mucho, ocupé, sino dos años a dos años y medio, en conocer…en conocer las personas" (director)*

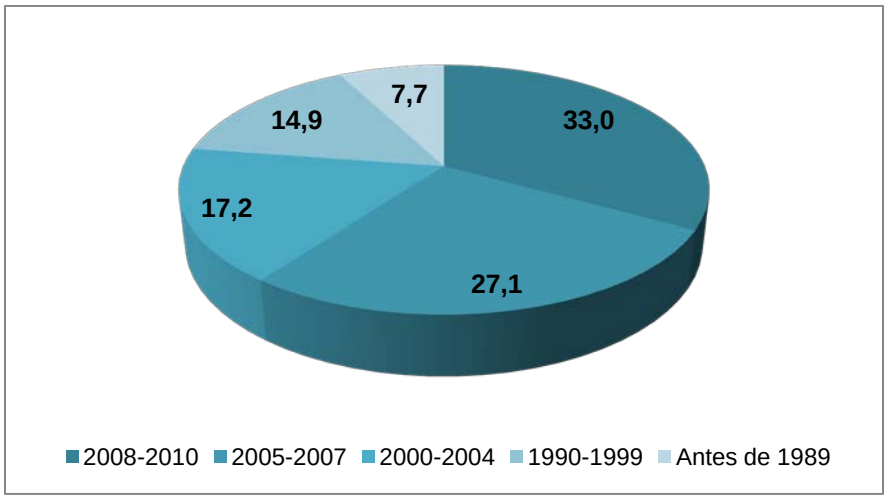
> *"el clima organizacional y la cultura organizacional son cosas que son potentes, porque los colegas, vienen con costumbres ya, que soy arraigadas y que es difícil tratarlas" (director)*

> *"me encontré con la gran sorpresa de que yo podía elaborar un excelente plan de acción y tener un muy buen proyecto educativo pero si no sabía transmitirlo o a motivar a la gente, no servía de nada" (director)*

> *"yo tuve que demostrarle a toda la comunidad es si uno podía ser creíble, fiable" (director)*

Ahora bien, al preguntar en la encuesta por los años como director en el establecimiento actual, se desprende que producto de la rotación, la mayor proporción de directores (33%) lleva menos de tres años a cargo de su institución. Ello implica que en términos de incorporación a un nuevo ambiente, a los directores que asumen por primera vez el cargo se les suma otro grupo que si bien ha tenido experiencia en otros establecimientos, es nuevo en su establecimiento actual.

Gráfico n° 3: Años como director en su actual establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

Entre los sostenedores, si bien existe consenso en que todo director se encuentra con dificultades al comenzar por primera vez en una escuela, las opiniones son más dispersas al preguntarles si las dificultades son diferentes cuando el director que llega a una escuela

ya ha tenido experiencia en el cargo. Si bien algunos señalan que la superación de las dificultades se debe exclusivamente a las capacidades individuales, se suele señalar que cuando un nuevo director había tenido experiencia en liderar equipos, puesto que les cuesta menos adaptarse al ritmo y dinámica del cargo. En ese sentido se valora la experiencia en tanto suaviza el "shock" de entrada a una escuela, y posiblemente, implica un mejor liderazgo.

Cabe señalar que no sólo se valora la experiencia en el cargo de director escolar, sino también aquella en coordinar y liderar equipos de diferente índole, como el trabajo en áreas como inspectoría y técnico pedagógica.

> *"yo creo que sí es un tema de experiencia. Tiene que ver con si yo he estado o en coordinación o en espacios de liderazgo, equipos de profesores, tienen mayores posibilidades de poder liderar un proyecto educativo" (sostenedor)*

No obstante, la experiencia no sería necesariamente indicadora de mayor eficacia, sino que se le tiende a asociar con directores que llevan muchos años en el sistema, rutinarios y con menos apertura a cambiar su estilo de trabajo. En este sentido, se valora a los candidatos más jóvenes, ya que se considera además que es más susceptible de formar y entrenar a los profesionales que recién comienzan su carrera como directores

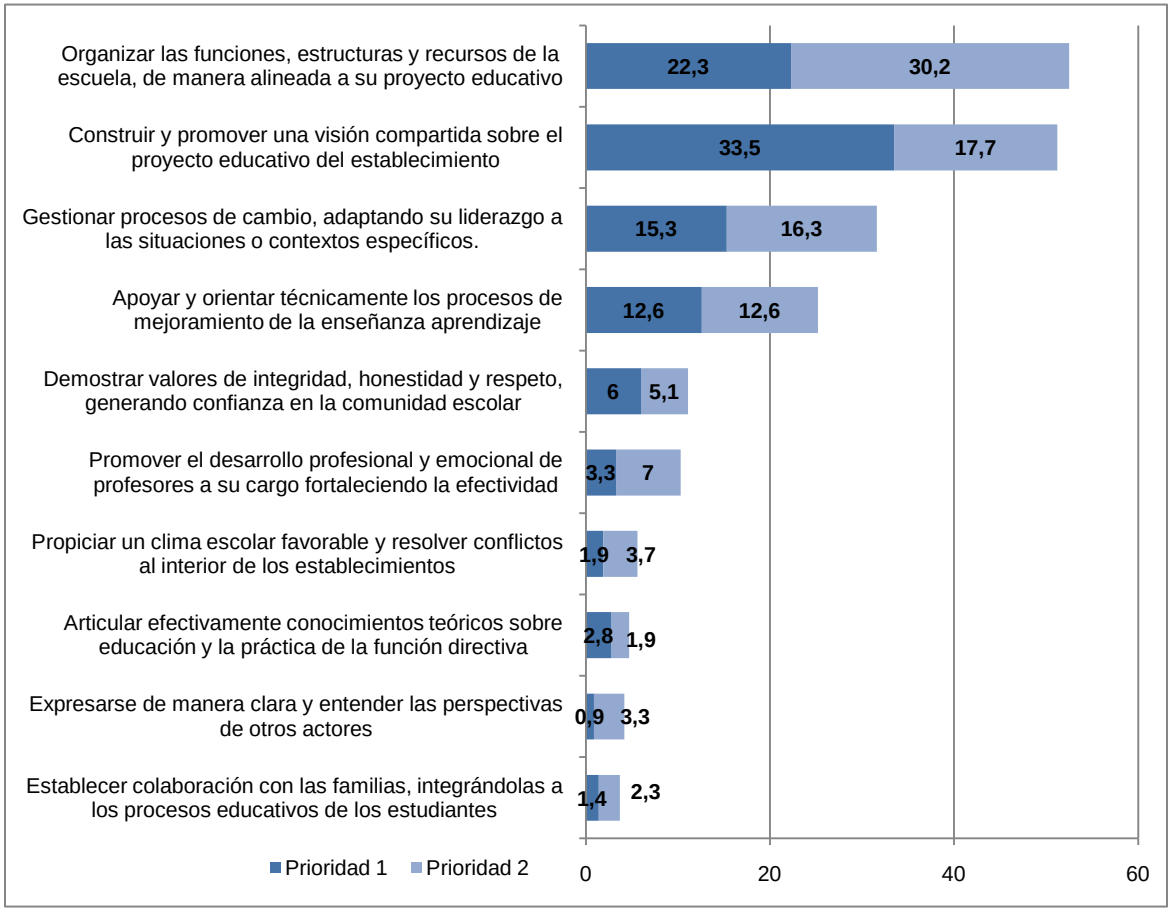
> *"Suponte estamos muy amarrados con muchos directivos que son ya sobre los 60 años, pero es gente que no jubila y que sigue en el cargo, pero gente que nunca lo ha pensado, entonces sigue con una limitación sumamente vertical." (sostenedor)*
>
> *"uno podría decir que los nuevos es más fácil entrar en el ADN que los antiguos, a lo menos los que yo he conocido." (sostenedor)}*

3. Percepción sobre competencias clave para un director efectivo

Cuando se consulta a los directores con respecto a su opinión sobre lo que debieran saber hacer para cumplir con éxito su tarea, se observa que en primera prioridad el aspecto más seleccionado se refiere a "Construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento", con un 33,5% de personas que lo indican, seguido de "Organizar las funciones, estructuras y recursos de la escuela, de manera alineada a su proyecto educativo" señalado como primera prioridad por el 22,3%. Ahora, cuando se consideran los aspectos mencionados en segunda prioridad también, se aprecia que en total el aspecto más nombrado (ya sea en primera o segunda prioridad) es "Organizar las funciones, estructuras y recursos de la escuela, de manera alineada a su proyecto educativo" (52,6%) seguido de "Construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento" (51,2%). En tercer lugar está "Gestionar procesos de cambio, adaptando su liderazgo a las situaciones o contextos específicos", seleccionado por el 31,6% de las personas en primera o segunda opción. A su vez, los aspectos menos seleccionados son "Establecer colaboración con las familias,

integrándolas a los procesos educativos de los estudiantes" (3,7%) y "Expresarse de manera clara y entender las perspectivas de otros actores" (4,2%). Los resultados totales de esta pregunta se observan a continuación:

Gráfico n°4: Qué debiera saber hacer un director para cumplir con éxito su tarea



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

En las entrevistas y grupos focales, existen amplias coincidencias en la opinión de directores y sostenedores, sin embargo, adquieren alguna diferencia en términos de las prioridades y énfasis asignados.

En primer lugar, las **características personales** del director aparecen como el tema más enfatizado. Se rescatan palabras como *empatía, convivencia, claridad, sutilidad, inteligencia emocional*, *honestidad,vocación,* entre otros. Las características personales son principalmente referidas en términos de habilidades "psicológicas", y remiten a la capacidad del director de, por una parte, resolver todo tipo de situación conflictiva que se presenta en la escuela, y por otra, de estimular al equipo que dirige. Los directores hacen referencia a que se debe poder motivar a su equipo, dar las direcciones de qué hacer, delegar funciones, pero siempre hablando desde características psicológicas o personales.

Para los sostenedores, las competencias transversales se relacionan con la capacidad de generar buenas comunicaciones con los actores involucrados en la gestión de la escuela. Se rescatan conceptos como *buen trato, empatía, tolerancia, equilibrio emocional, apertura al cambio, saber escuchar, fluidez, capacidad para resolver problemas*, entre otros.

> *"tengamos habilidades motivacionales, que nos permitan a nosotros poder entusiasmar, incluso al más abúlico, al más negativo. Creo yo que el director tiene que tener ciertos atributos humanos, inteligencia emocional." (director)*

> *"Yo creo que ante todo es tener un buen dialogo, la capacidad de saber escuchar, de no por ser director es el que manda, él debe escuchar a la gente" (sostenedor)*

En otras palabras, el director debe tener las habilidades sociales, políticas y comunicativas que le permitan relacionarse adecuadamente con quienes lidera. Tales características suelen ser identificadas como competencias blandas, sin embargo su descripción es por lo general intuitiva y a veces se les define como un "click" o un "chip" que debe tener el director como condición para poder ejercer eficazmente.

> *"las competencias blandas, son tan importantes, que marcan que las competencias duras, lo que pueda o no hacer con sus competencias duras, va a estar supeditado a sus competencias blandas" (sostenedor)*

En este sentido, el rol de las competencias conductuales sería entendido como una capacidad que antecede a las competencias funcionales y que están a su servicio. Ejemplo de ello es el gran porcentaje de directores que en la encuesta señaló en primer lugar que lo que el director debe saber "Construir una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento", lo cual presupone habilidades comunicacionales y de generación de confianzas, mientras que el porcentaje que mencionó "Expresarse de manera clara y entender la perspectiva de los demás" y "Demostrar valores de integridad, honestidad y respeto, generando confianza en la comunidad escolar" fue bastante más minoritario.

Por otra parte, en segundo lugar,entre los directores se aprecia una inquietud generalizada sobre cómo lograr **plantear un proyecto educativo** y hacerle un seguimiento adecuado. En ese sentido, se plantean como necesarias las competencias que permitan al director generar una planificación sistémica del proyecto educativo, así como su consecuente seguimiento, control y evaluación. Esta percepción está alineada con los resultados de la encuesta, donde "Organizar las funciones estructuras y recursos de la escuela", es la segunda competencia más mencionada como prioridad. Los sostenedores, por su parte, relevan el tener una visión clara y estratégica del proyecto educativo de la escuela. Esta perspectiva estratégica sería un requisito fundamental para lograr un trabajo eficaz como escuela. De acuerdo con los sostenedores, esto se relaciona con la habilidad para poder alinear a todos los actores que confluyen en la escuela en función del proyecto educativo, sin embargo, el énfasis en la dimensión estratégica para el desarrollo del proyecto educativo se alinea con la tercera prioridad de

la encuesta a directores “Gestionar procesos de cambio, adaptando su liderazgo a situaciones y contextos específicos.

> *“poder manejar habilidades y competencias que nos permitan tener visión general del establecimiento, que nos pudiesen permitir hacer seguimiento de las actividades, tanto de gestión, como de gestión pedagógica, propiamente tal.” (director)*

> *“el líder del colegio entonces tiene que tener clara la visión macro muy muy clara, muy muy clara, para poder permearla en el día a día hasta en los más mínimos detalles y poder llevarla a un lenguaje comprensible para todo su grupo de trabajo” (sostenedor)*

> *“el nuevo director tiene que permanentemente estar trabajando en una cultura que sea pro gestión del cambio” (sostenedor)*

Ambos actores resaltan la importancia de que el director no asuma todas las responsabilidades, sino que sea capaz de saber delegar y controlar.

> *“el director no tiene que manejar todo, porque o si no sería un fracaso… lo que sí tiene que hacer el tipo es tener la capacidad de liderar y saber a quién tiene que llamar cuando necesita algo… “(sostenedor)*

En continuidad con lo anterior, en tercer lugar para los directores sería importante entonces contar con las **herramientas degestión** para lograr llevar a cabo los planes que se proponen. En ese sentido, la gestión es vista como la competencia que permite “hacer realidad”, concretizar los proyectos. Como gestión entienden principalmente las habilidades bien administrar recursos financieros, materiales y humanos.

Los sostenedores también destacan en los directores los conocimientos sobre gestión y administración. Diferencian la gestión y administración de recursos financieros, de recursos humanos y de recursos materiales, haciendo hincapié en que estos conocimientos deben estar aplicados en la particularidad de una organización educativa y su contexto, y se resalta su importancia en el escenario de la SEP. Algunos entrevistados señalan que tales conocimientos de gestión deberían incorporar elementos útiles provenientes desde el mundo empresarial y se sugieren diferentes herramientas aplicables a la gestión de establecimientos educativos.

> *“ahora el director tiene que manejarse en la parte financiera. Los planes de mejora se llevan en base a acciones y esas acciones significan comprar material, equipamiento, capacidad para contratar profesionales y perfeccionamiento” (sostenedor)*

En cuarto lugar, los directores destacan las competencias en **convivencia escolar,**problema que aparece como uno de los temas más frecuentes en las experiencias de los directores. El director debe contar entonces con habilidades para mediar con los actores y el contexto de la escuela, y saber reaccionar frente a situaciones de conflicto. Los sostenedores concuerdan en que es una de las áreas de gestión más importantes y que presenta más dificultades para el director. El desarrollo de un clima

organizacional, así como de una cultura acorde a la visión de la escuela, representan desafíos que el director debe abordar para poder lograr los objetivos pedagógicos propuestos. Las competencias asociadas refieren por una parte a tener conocimientos sobre cómo abordar los problemas de disciplina en la escuela, y por otra, generar relaciones óptimas con todos los actores que intervienen en la escuela, como docentes, apoderados y funcionarios.

> *"si definitivamente tienen problemas de convivencia escolar, difícilmente puedes trabajar en tema de aprendizaje. Es algo que se ha dado. Y segundo donde los sectores, los sectores más medio bajo y bajo hoy día están vulnerando fuertemente el tema del orden, por tanto yo creo que ahí están supeditados"*

> *"Un buen director que es capaz de mediar, un mediador, con grandes habilidades de manejo de conflicto, que es capaz de mantener el nivel de conflictividad no emocionales sino que niveles prácticos, es una habilidad interesante" (sostenedor)*

Nuevamente, el desarrollo de competencias funcionales es asociado en el discurso con otras competencias que se requiere estén en la base. En este sentido, los directores suelen hacer una estrecha asociación entre habilidades transversales y un buen manejo de la convivencia escolar.

> *"Tiene que ver también en qué colegio van a tener que actuar los directores porque hay colegios que necesitan ciertas habilidades, cierto grado de empatía religiosa, en los colegios vulnerables municipales son otras las características, que está al lado de pobreza o de conflicto" (director)*

Y como un último tema, si bien se le considera muy importante, se rescata que el director debe tener conocimientos en **currículum y evaluación**, aunque para los directores más bien se le detecta como una aspiración de formación que como una competencia esperada en la función de director.

En el caso de los sostenedores, aparece en todas las entrevistas, es la importancia de manejar conocimientos específicos sobre el **currículum y las técnicas pedagógicas** que se aplican en la escuela, y en mantenerse cercano a los procesos pedagógicos que ahí se desarrollan. El director ha de tener conocimientos duros sobre qué y cómo se enseña en la escuela, pero por sobre todo ha de tener claro cómo esos conocimientos se enmarcan y se aplican dentro de un proyecto educativo de escuela.

> *"el director tiene que ingresar a la sala de clases, tener dominio de lo que está viendo sea básica pre-básica y media, tiene que tener conocimiento en los programa de estudio, tener conocimiento" (sostenedor)*

Nuevamente, se realiza una asociación entre el manejo de una competencia funcional, en el sentido de que saber "Apoyar y orientar técnicamente los procesos de mejoramiento de la enseñanza aprendizaje" debe ir de la mano con aquello que se rescata en la dimensión *Selección de soluciones efectivas a partir de la*

comprensión de los procesos de cambio, perteneciente al ámbito de *Gestión flexible para el cambio* (en la encuesta, "Gestionar procesos de cambio, adaptando su liderazgo a las situaciones o contextos específicos").

Sin embargo, para algunos sostenedores el manejo de conocimientos pedagógicos es una competencia necesaria pero no suficiente.

> *"E: ¿Qué tan importante es que el director sepa de pedagogía?*
> *S: Un 49%. (…)Porque no es lo más relevante al final del día, pero si no lo tienes quedai con gusto a poco, a eso me refiero con el 51%, el 51% lo resuelve y creo que esas son puras habilidades, el 49% no resuelve pero quedai con gusto a poco, tiene que tener esto otro también, o tener claridad en eso. » (sostenedor)*

Adicionalmente, algunos sostenedores levantan la idea de que los conocimientos de pedagogía cumplirían no sólo una función para apoyar a los profesores o la supervisar del proyecto pedagógico, sino que además tendría un rol "validador" del director entre el cuerpo docente.

> *"en validarse en el aspecto técnico, es fundamental. El director por mucho que tenga el apoyo de la UTP, también va a tener que pararse frente a los profesores y hablarles de temas técnicos"*

A diferencia de lo identificado en la elaboración del modelo integrado de competencias, la competencia de desarrollar personas no fue destacada ni en la fase cuantitativa ni en la cualitativa.

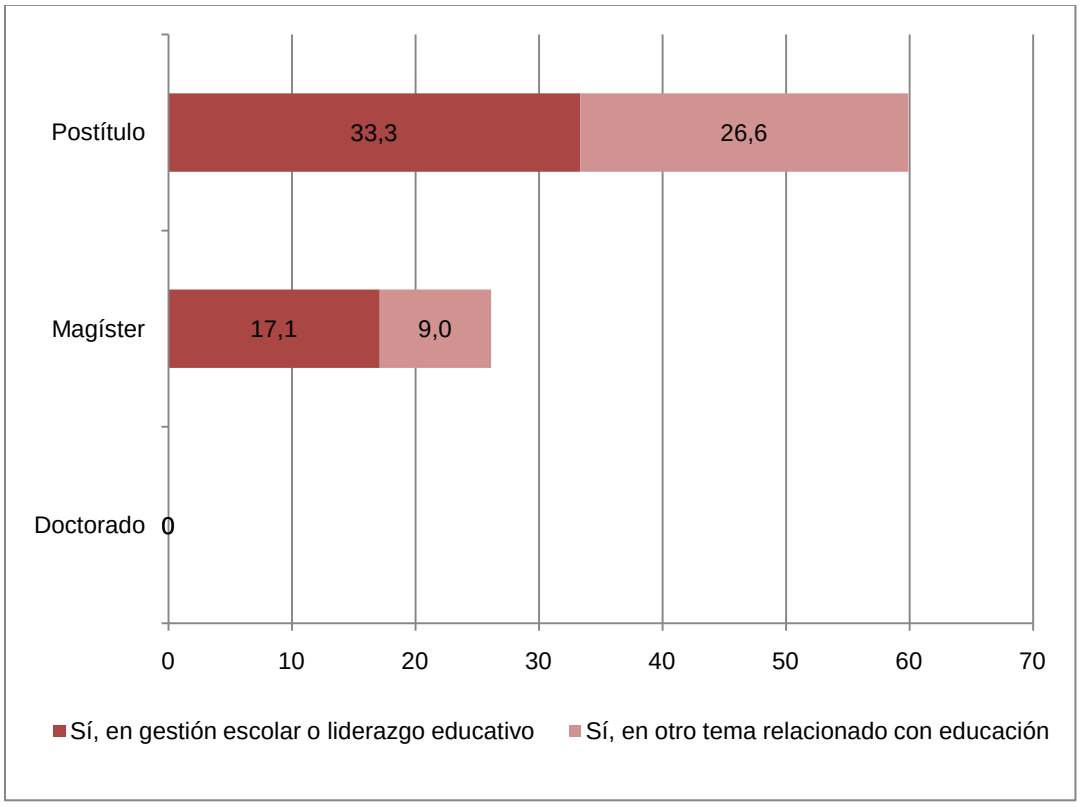
4. Formación que han recibido los directores

De acuerdo con la encuesta, la gran mayoría de los directores ha tomado algún programa breve de especialización. Considerando cursos, diplomados y/o postítulos de menos de un año de duración, el porcentaje alcanza 82,9%. Los más frecuentes los del primer tipo, principalmente enfocados en temas de gestión y liderazgo educativo. Sin embargo, los directores que han realizado diplomados y especialmente postítulos de esta duración, han dirigido su demanda hacia otros temas relacionados con educación (los diplomados se distribuyen equitativamente entre ambas opciones).

Al indagar sobre los programas de formación de mayor duración, se obtiene que el 66,7% de los encuestados responde que ha cursado alguna instancia de un año de duración o más. A nivel total, quienes tienen postítulo alcanzan el 59,9% de la muestra, mientras que la obtención de grados de Magíster y doctorado llega a 26,1% y 0,5%, respectivamente. En los primeros dos casos, lo más frecuente es que los directores elijan programas en ámbitos de gestión y liderazgo educativo. En el caso de los postítulos, las otras áreas relacionadas con educación que se han privilegiado refieren a orientación vocacional, psicopedagogía, educación diferencial, currículum, trastornos de aprendizaje,

computación y evaluación. En el caso de los magíster, destacan evaluación, currículum, y orientación vocacional.

Gráfico n° 5: Directores que han pasado por programas de formación de un año o más



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

La mayoría de estos postítulos y magíster fueron realizados entre los años 2000 y 2009 (56,5%), lo que se puede relacionar con el hecho de que muchos de los encuestados han accedido al cargo de director en los últimos años.

5. Evaluación de la oferta formativa disponible

En las entrevistas es preguntó a los sostenedores si conocían la oferta de programas de formación y qué opinión les merecía. Sus opiniones se basan principalmente en el conocimiento de los programas que sus directores han tomado y en la información que han obtenido mediante fuentes de información como internet y pares.

Se observa una notoria diferencia entre los sostenedores de Santiago y aquellos de la zona norte del país. Mientras los primeros afirman que sus directores por lo general cuentan con magísteres o formación actualizada, los de la zona norte manifiestan una sensación de abandono, señalando que no hay oferta de formación financiada para los directores, y que los cursos en oferta en instituciones de formación son muy largos y caros.

“Hay, pero hay que pagárselo del propio bolsillo.” (Sostenedor)

“lo que pasa es que no todos les gusta hacer un magister porque es largo y es caro” (Sostenedor)

La opinión generalizada entre los directores de la zona norte también es de insatisfacción. Sin embargo, en este caso, refiere a que los programas ahí disponibles no permiten la correcta aplicación de lo que se aprende. La principal crítica radica en que, si bien hay oferta y las corporaciones ofrecen cursos de capacitación a sus colegios, los resultados no son observables porque los cursos estarían descontextualizados y no habría énfasis en un aprendizaje práctico.

“a mi me ha dado la impresión de que a veces los cursos, que hemos seguido acá, por lo menos los últimos que hemos estado asistiendo, es como yo te entrego la información, los antecedentes escritos, impresos y chao, nos vemos. No hay por ejemplo, un compromiso a la aplicación de eso”

En cambio, en Santiago las opiniones de los directores son más diversas. Por un lado se repite la crítica de que los programas que se ofrecen y sus profesores no tienen conocimiento del contexto en que los directores están insertos, por lo que la enseñanza quedaría a un nivel más teórico y difícilmente aplicable. Por otra parte, se reconocen experiencias positivas en formación, precisamente en magíster.

“Creo que el problema de las universidades y lo mismo que la formación inicial de los profesores no tienen idea, no tienen idea a lo que se van a enfrentar”(Director)

“me ha ayudado una enormidad, una enormidad el magíster, te puedo decir que ciertamente la gente que va a ejercer un cargo directivo se les debe pedir un grado académico mínimo de magíster” (Director)

En cuanto a los sostenedores, ya sea a partir de la experiencia de directores que han tomado cursos, o de la revisión de las mallas curriculares, la sensación generalizada es que se están proponiendo programas de formación “ideales”, en el sentido de que sus metodologías y contenidos no están alineados a las necesidades reales del país. Los sostenedores afirman que los programas no incluyen metodologías aplicadas al contexto, y que los contenidos de las mallas están sesgados, dando preponderancia a aspectos administrativos, investigativos, entre otros. Por estos motivos, los programas de formación no estarían apuntando a formar a los líderes que se necesitan, con las competencias ideales de un director escolar.

“nosotros hace años que estamos pidiendo capacitación y perfeccionamiento de acuerdo a nuestras necesidades, porque la oferta no siempre dice relación con la necesidad real que uno tiene” (Sostenedor)

“yo no necesito un investigador en el establecimiento, porque es otro perfil (…) pero en este caso necesitamos competencias para poder operar y

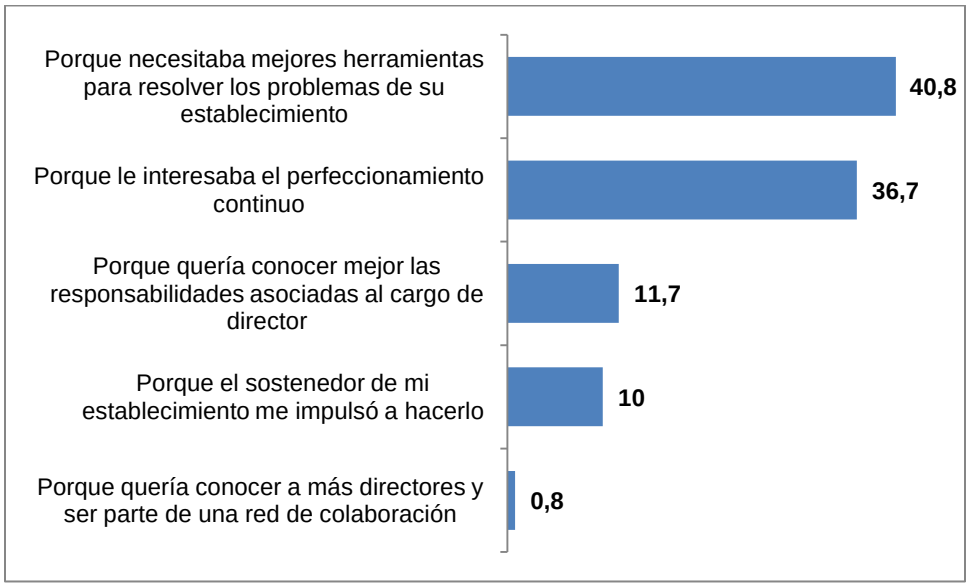
liderar un establecimiento educacional, y en eso estamos, no lo hemos conseguido todavía" (Sostenedor)

Sin embargo, dos de los sostenedores entrevistados de Santiago señalan haber tenido experiencias exitosas aplicando metodologías de aprendizaje en terreno, como el coaching, y se sugiere en uno de ellos la inmersión de los alumnos dentro de escuelas que sirvan de "laboratorio"

6. Expectativas y motivaciones de los directores respecto a su formación

Entre en las razones que llevaron a los encuestados a formarse como director (en el caso de aquellos que lo hicieron), se observa que en su mayoría responden a una necesidad de mejores herramientas para resolver los problemas de su establecimiento (40,8%) y que les interesa el perfeccionamiento continuo (36,7%). Por su parte conocer a más directores y ser parte de una red de colaboración, es la razón menos señalada por los participantes (0,8%).

Gráfico n°6: Motivación para formarse como Director



N = 120

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

En cuanto a los contenidos que se espera que tengan los programas, se le presentó a los encuestados un listado con la descripción[40] de los distintos cursos que, empíricamente en la fase de catastro, se observó que impartían los programas[41]. Posteriormente, se les pidió que seleccionaran que a partir de él, la herramienta o conocimiento que consideran

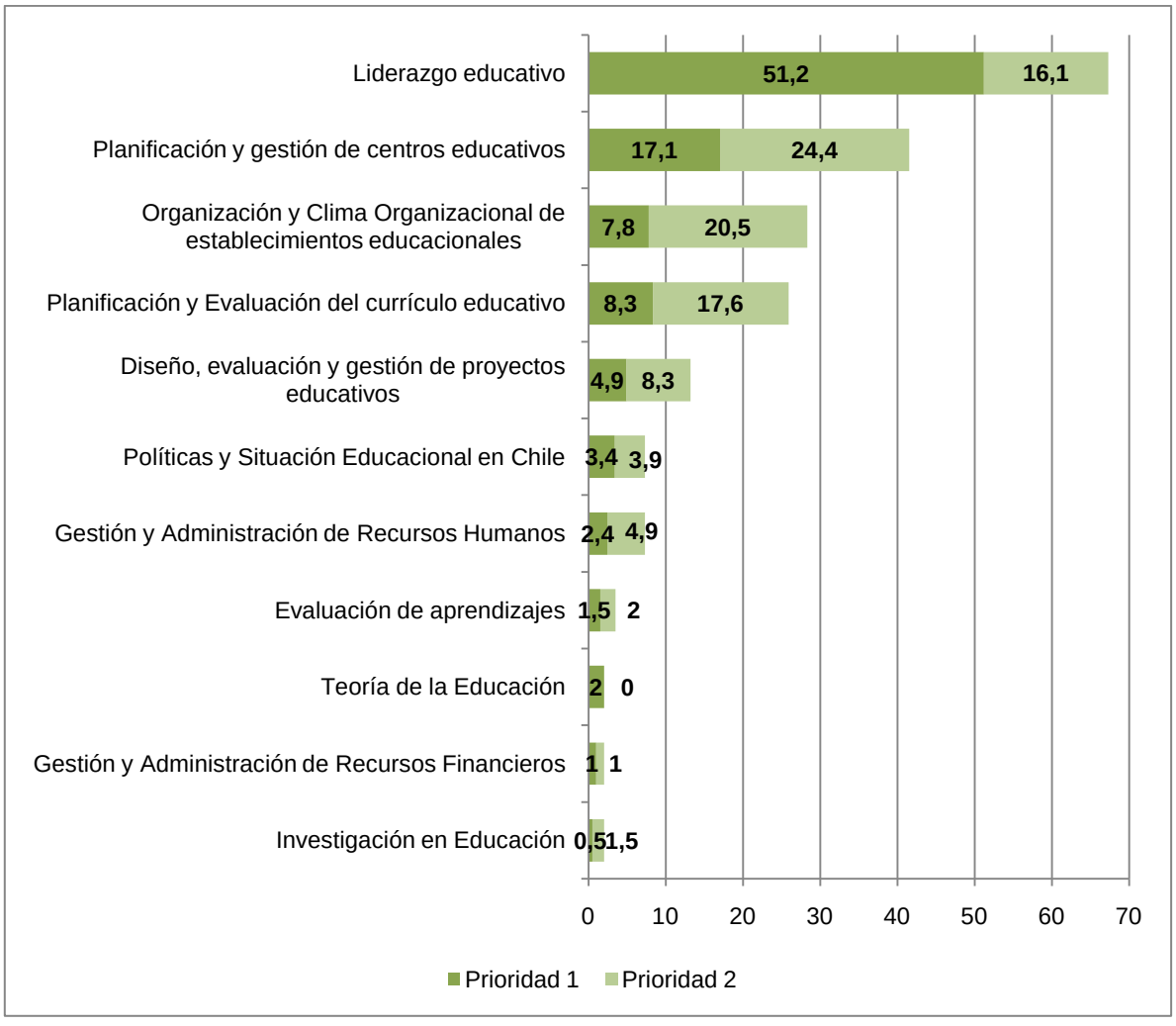
[40] La descripción de los contenidos consultados está disponible en el anexo n° 4
[41] Este proceso es desarrollado en el componente 3

que en primer lugar debiera desarrollar un programa de formación para directores. Luego se les consultó por su segunda opción.

Los encuestados consideraron en su mayoría (67,3%),sumando la primera y segunda prioridad entregada, que el "liderazgo educativo" es la herramienta o conocimiento que debiera desarrollar un programa de formación de directores. A este punto le sigue la "Planificación y gestión de centros educativos" con un 41,5% y luego, "Organización y Clima Organizacional de establecimientos educacionales", seleccionado por el 28,3% de los encuestados. Estos resultados son muy consistentes con las competencias que se identificaron como clave por los mismos directores.

Los aspectos menos mencionados fueron "Teoría de la Educación", "Gestión y Administración de Recursos Financieros" e "Investigación en Educación", todos con un 2%.

Gráfico n°7: Herramientas o Conocimientos que debiera desarrollar un programa de formación



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

Un aspecto interesante de visualizar, es que los contenidos referidos a aspectos técnico pedagógico, tales como “Evaluación de aprendizajes” y “Planificación y evaluación del currículo educativo”, pierden prioridad en relación a aquellos que ponen foco en las definiciones estratégicas y su soporte organizacional.

En las instancias cualitativas, en concordancia con lo expresado en la identificación de competencias, los directores señalaron la necesidad de formarse en habilidades “blandas”, de tipo comunicacionales y relacionales. Ellas serían útiles especialmente para solucionar los problemas asociados a la convivencia escolar y de manejo de personas. Sugieren que los programas de formación se orienten a desarrollar habilidades para enfrentarse a lo que ellos llaman “problemas de la vida cotidiana”.

> *“a mí me gustaría esa parte de formación motivacional, cómo yo…..aprender…. cómo los motivo a los funcionarios”(Director)*

los sostenedores, también reconocen la necesidad de que el director aprenda a vincularse con otros y manejar grupos, lo cual nuevamente es puesto en relación con la convivencia escolar. En este sentido, mencionaron como necesarios módulos relativos a la psicología y el comportamiento humano, convivencia escolar y mediación.

> *“lo que es el comportamiento humano y lo que es la psicología comunitaria… cómo se engrana lo que es una comunidad escolar y lo que es el trabajo del profesores, padres, alumnos” (Sostenedor)*

> *“si, hay que tener capacitación en convivencia escolar especialmente en resolución de conflictos en forma pacífica.” (Sostenedor)*

En un segundo término, directores y sostenedores plantean que un curso de formación debería entrenar las competencias de gestión pedagógica y gestión institucional, que le permitan al director planificar y monitorear los procesos en el establecimiento. Los sostenedores puntualizan en contenidos como administración de recursos financieros y humanos, gestión curricular, actualidad en educación, liderazgo, planificación estratégica, contexto escolar, entre otros.

> *“la posibilidad de poder manejar habilidades y competencias que nos permitan tener visión general del establecimiento, que nos pudiesen permitir hacer seguimiento de las actividades, tanto de gestión, como de gestión pedagógica, propiamente tal” (Director)*

> *“Tiene que manejarse en la gestión curricular manejar planes y programas de estudio, tienen que tener cursos de supervisión, evaluación” (Sostenedor)*

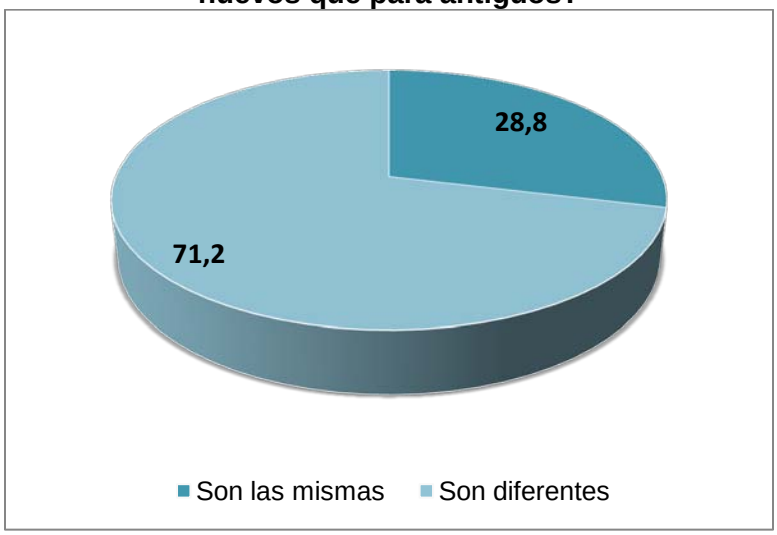
> *“que un director entienda muy bien los conceptos de la planificación estratégicas, que entienda muy bien la valoración de ponerse indicadores y metas y que exista una valoración por eso… en ese tipo de cosas yo creo que las habilidades más duras son importantes” (Sostenedor)*

Otro aspecto que se mencionó como una necesidad de formación fueron las tecnologías de información. Algunos directores expresaron sentirse muy desactualizados en tecnología e informática. Se hizo énfasis también en que los contenidos tengan un hilo conductor, y que se enfoquen en crear líderes, más que en enseñar conocimientos aislados.

Un aspecto relevante de rescatar, es si estos contenidos resultan pertinentes tanto para directores nuevos, como a aquellos que cuentan con experiencia.

Las respuestas que dan los directores en la encuesta apuntan a que las necesidades de formación no son las mismas en directores nuevos y antiguos.

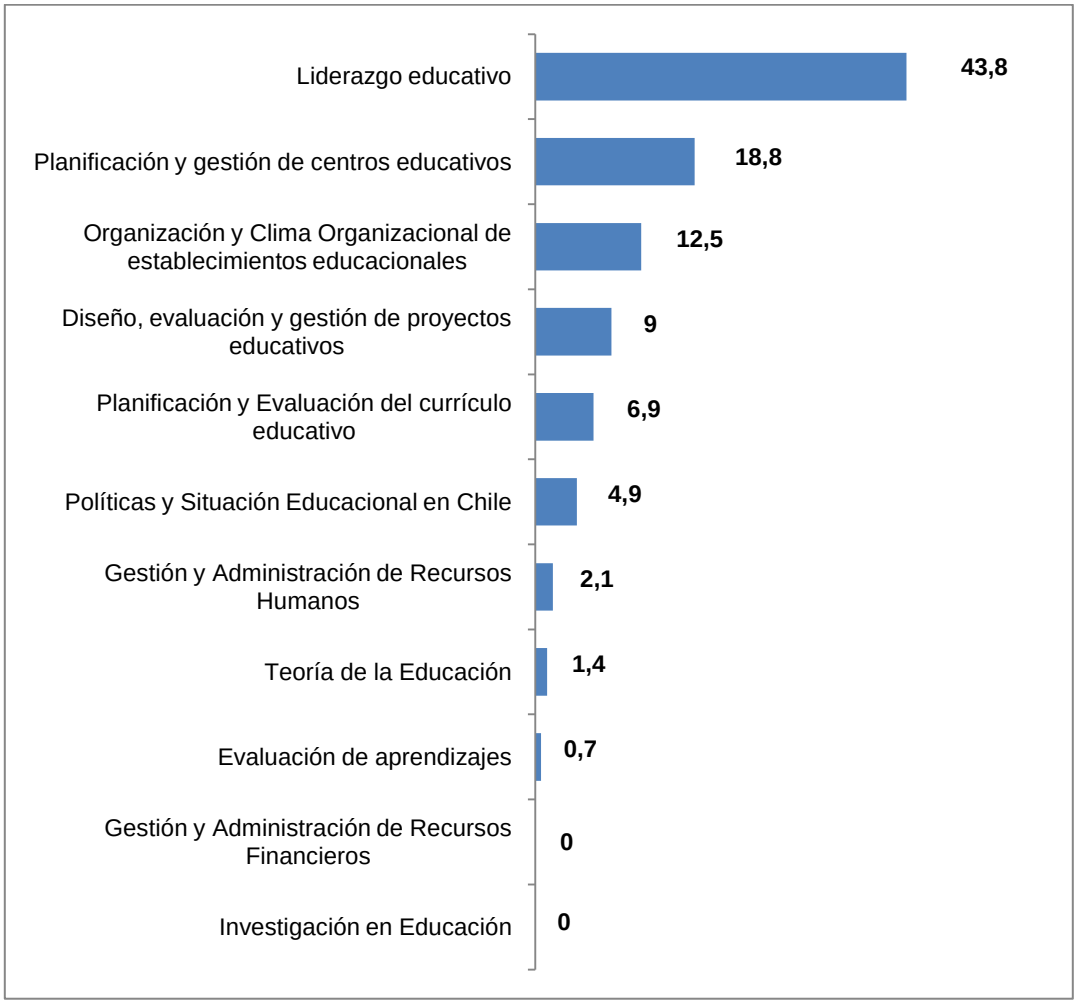
Gráfico n° 8: ¿Las necesidades de formación son las mismas para Directores nuevos que para antiguos?



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

Se consultó a aquellos que consideraron que las necesidades de formación de nuevos directores eran diferentes a las de directores antiguos, sobre los contenidos que consideran importantes para la preparación de futuros directores. Sin embargo, las respuestas son sumamente similares a las declaradas cuando se preguntaba por un público más amplio. Así, el contenido más señalado fue “liderazgo educativo” (43,8%), seguido de planificación y gestión de centros educativos (18,8%). Los contenidos señalados en menor porcentaje fueron “Gestión y Administración de Recursos Financieros” e “Investigación en Educación”, con 0% cada uno, y “teoría de la educación” con 1,4%.

Gráfico n° 9: Necesidades de formación para nuevos Directores



Base= 144

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

De acuerdo a lo recogido en la fase cualitativa, directores y sostenedores no reconocen que exista una carrera establecida, en el sentido de que existan etapas en las que el director deba formarse, ejercer, actualizarse, retirarse. Entre los directores hay consenso en que la formación debiera ser transversal a su carrera como tales. Esta debiera producirse antes de postular al cargo y debería seguir formándose mientras se ejerce.

Sin embargo, se manifiesta que en la actualidad tras asumir el cargo, hay un cierto abandono en términos de formación. Los directores proponen que debiera haber una sistematización de las capacitaciones y actualizaciones que debieran recibir cada cierto tiempo los directores en ejercicio. Incluso se propone un compromiso con los DAEM desde el momento de asumir.

> *"…después de 5 años uno queda obsoleto…." (Director)*

> *"debiera llegar a un compromiso con el DAEM y que le dijera, señor director, nosotros lo queremos acá, pero usted también tiene el*

compromiso de estudiar con nosotros y eso que sea por parte del DAEM, gratis"(Director)

En general, los sostenedores opinan que debería haber una etapa formativa antes de ejercer como director, de manera de nivelar a los candidatos y generar un lenguaje común entre quienes dirigirán las escuelas del país. Sin embargo, se detecta que esto es una necesidad general y no sólo de los nuevos directores. También hay consenso en que los directores que ejercen deben tomar cursos de actualización.

"creo que tiene que haber una codificación, cachai, en términos de poder, de que juntos hablemos de los mismos códigos, codificación uniforme para decir: 'oye, pa allá vamos'" (Sostenedor)

Adicionalmente, se proponen mecanismos informales de formación que están dados por la trayectoria profesional. Algunos sostenedores señalaron la necesidad de que exista una carrera profesional para los directores, esto sería con incentivos económicos por parte del estado, y compuesta de diferentes etapas previas en las que la persona debe ir formándose y calificando para acceder al cargo, y eventualmente a otros más adelante. Entre los directores también se mencionó como factible una "carrera directiva" antes de postular para ser director. Varios apoyaron la idea de que una persona que quiera ser director de escuela deba pasar por diferentes cargos dentro de una escuela. Así, el futuro director estaría de familiarizado con las distintas áreas del trabajo en establecimientos educacionales, lo que facilitaría su incorporación al cargo.

"hay algunos también que les interesa seguir estudiando, pero a otro nivel para llegar a ser un jefe de área, no sé, te das cuenta, y no quedarse como director de colegio, un líder sindical por último, no sé, a otro nivel, o de universidad, no sé" (Sostenedor)

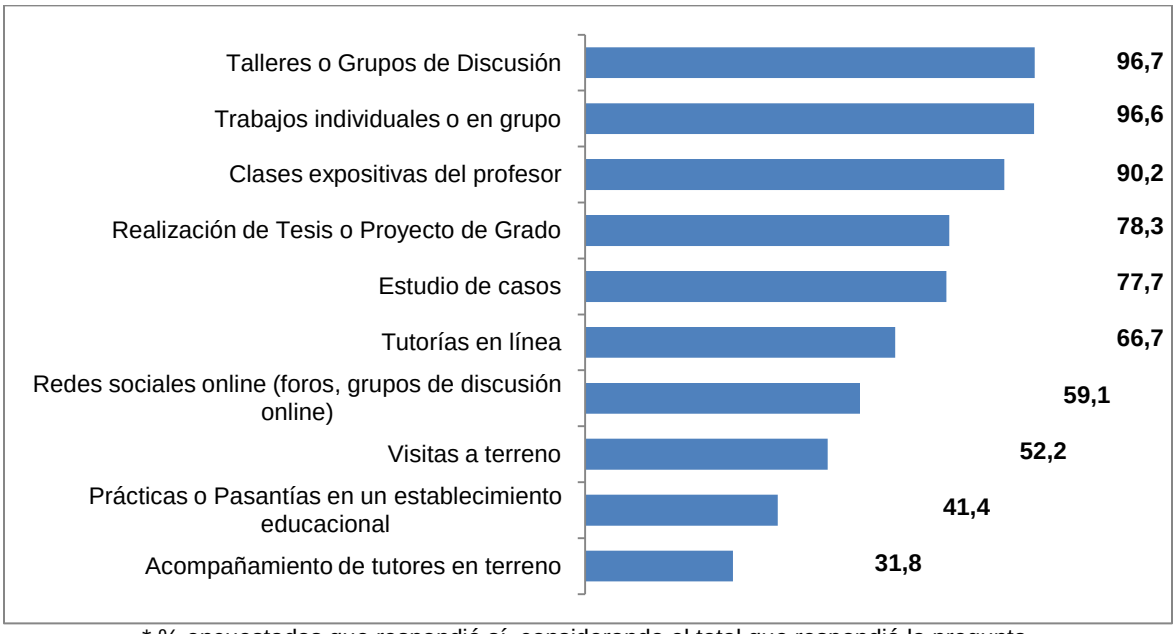
"A lo mejor, antes de existir una capacitación, debiera existir una carrera funcionaria? Para llegar al cargo de director debería ser jefe técnico, porque al hecho de serlo, ya tiene un dominio, un bagaje cultural respecto a educación que le permite tener una mirada rápida" (Director)

7. Metodologías que han predominado en la formación de los directores

Para explorar en las metodologías, se le preguntó aquellos encuestados que han pasado por al menos una instancia de duración superior a un año, por un listado de estrategias metodológicas que son utilizadas en los programas de formación[42].

[42] La descripción de las metodologías (elaboradas a partir del Catastro de programas) se encuentra disponible en el anexo n°5

Gráfico n°1: Metodologías presentes en programas cursados*



* % encuestados que respondió sí, considerando el total que respondió la pregunta.

Base = 150 casos

Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

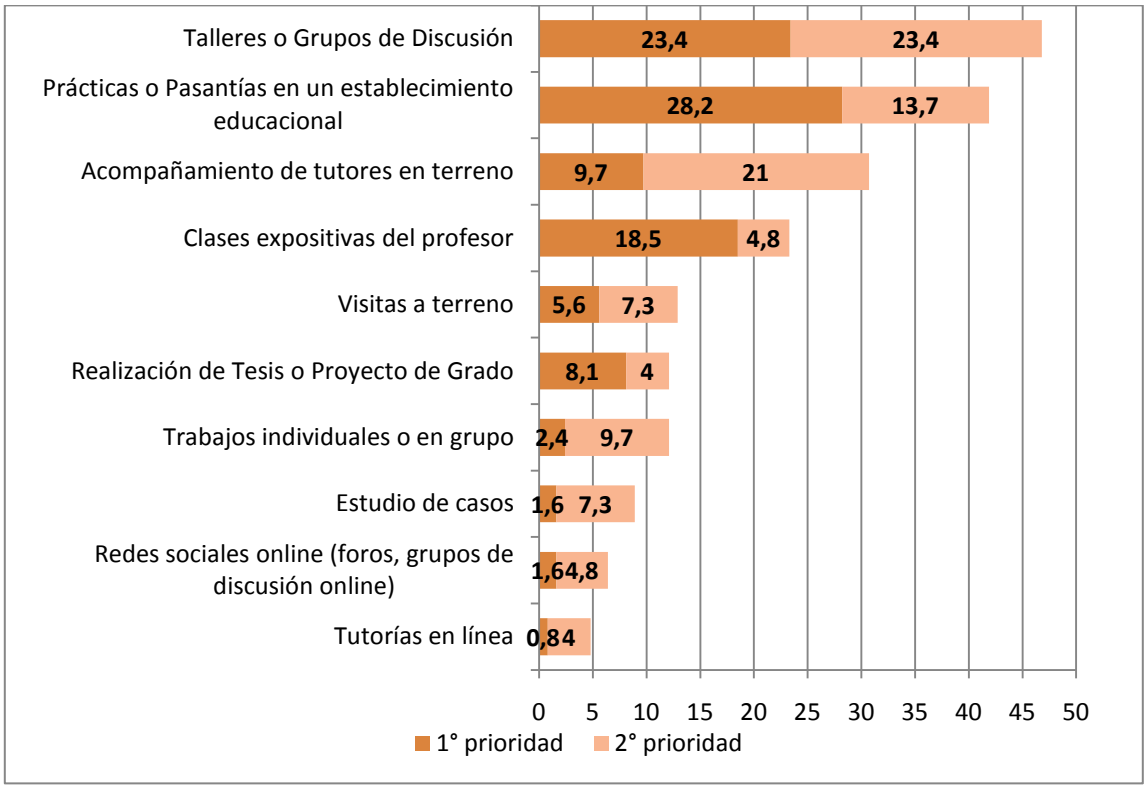
Ante la pregunta de cuáles de ellas han estado presentes en los programas de formación tomados, se responde que la más utilizada son los talleres o grupos de discusión (96,7%), seguido por los trabajos individuales o en grupo (96,6%) y las clase expositivas del profesor (90,2%). Las metodologías menos utilizadas son el acompañamiento de tutores en terreno (31,8%) y las prácticas o pasantías en un establecimiento educacional (41,4%).

De acuerdo con los datos, aquellas metodologías que son menos utilizadas son justamente las que potencian el trabajo aplicado en terreno, el cual es altamente valorado por los directores y resaltado por la literatura internacional.

La encuesta corrobora estos resultados: el grupo de encuestados considera que las prácticas o pasantías en un establecimiento educacional son las metodologías más útiles para el desarrollo del liderazgo educativo (28,2% lo ubica como la primera prioridad). Esta metodología es, a su vez, la que tiene menor presencia en los cursos de formación de los que han participado, de acuerdo a los mismos encuestados. En segundo lugar en cuanto a utilidad percibida, se encuentran los talleres o grupos de discusión con un 23,4%.

Si se consideran las metodologías mencionadas tanto en primera como en segunda prioridad, se observa que las más mencionadas son los talleres o grupos de discusión con un 46,8%, seguido de prácticas o pasantías en un establecimiento educacional con un 41,9%. Las metodologías mencionadas con menor frecuencia fueron aquellas que requieren manejo de tecnologías, tales como las tutorías en línea (4,8%) y las redes sociales online (6,45%).

Gráfico n°11: Mejor metodología para liderazgo educativo



Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

En las entrevistas los sostenedores destacan la importancia de la selección de metodologías al señalar que un programa de formación para directores debe centrarse más en la forma que en el contenido. Se afirma que ningún programa estándar se adapta a los contextos particulares de las escuelas y en este sentido, esperan que además de instruir en ciertos conocimientos propios del cargo de un director escolar, tenga una metodología de enseñanza práctica que permita al director aplicar los conocimientos aprendidos. Se habla idealmente de metodologías de acompañamientos dentro del establecimiento, puesto que según la experiencia de quienes la proponen, son éstas las que permiten a los directores aprenden a manejar los conflictos y a desarrollar habilidades personales que no se aprenden en una sala de clases.

> *"mucha práctica, mucho conocimiento de lo que sí está resultando en contexto similares"(Sostenedor"*

> *"yo he mandado a todos mis directores a coaching (…) la idea nuestra es que los directores vayan tomando idea de esta idea de acompañamiento, de ir desarrollando dentro de los profesores esta idea de acompañar en su proceso de mejoramiento"*

En cuanto al tipo de programa, un entrevistado señaló que la formación que mejor resultado le ha dado corresponde a programas del tipo MBA, pero con contenidos

relativos a la educación. Rescata de esos programas los contenidos y metodologías destinados a desarrollar las competencias blandas de la persona.

> *"¿Hoy en día qué hacen los MBA? La mitad tiene un tipo que te enseña finanza, pero la otra mitad los tienen con las escuelas de psicología, trabajando el tema del desarrollo en equipo, entender el concepto del enemigo interno, el tema de la empatía, el tema de cómo liderar,"*

Resulta interesante el contraste con la visión que, por otra parte, tienen algunos directores sobre cómo deberían estar estructurados la formación y entrenamiento. Se propone, por ejemplo una escuela de directores, así como un doctorado para directores.

> *"a mi me hubiese gustado tener una mayor formación como directora, tal vez asistir a una escuela de directores, así como hay escuelas para formar profesores, o una universidad que forma profesores, una universidad que forme directores"*(director)

> *"yo creo que debería venir como en un doctorado"* (director)

8. Posibilidades de Entrenamiento en Competencias Conductuales

Una de las inquietudes ha sido determinar si, desde la perspectiva de los consultados, las competencias conductuales podrían ser "entrenables" o transferibles. Directores y sostenedores tienden a considerar que éstas serían trasnferibles, pero reconociendo limitaciones de diversa índole. Se mencionan experiencias de directores que han podido desarrollar habilidades sociales y comunicacionales que al inicio de su desempeño como directores no tenían.

Respecto a los requisitos para poder formar estas competencias también llamadas "blandas", se estima necesario que el director o candidato a director tenga ciertas características, entre las que se menciona la predisposición a ser formado, o bien el estar permanentemente aprendiendo en el ejercicio de su cargo. Para los directores, las características personales requeridas en la base serían una barrera "intrínseca" al director.

> *"antes de haber las formaciones, tienen que haber unas condiciones iniciales para que esa formación tenga impacto"(Sostenedor)*

> *"lo que sí creo es que hay gente que definitivamente no podría llegar a ser director, y principalmente tiene que ver con que no han sido capaz… o en realidad requiere un esfuerzo muy grande para formar eso… en tener estas habilidades sociales que no tengan" (Sostenedor)*

> *"todos los directores deberían tener ciertas características. Yo creo que no cualquiera puede ser director" (Director)*

Sin embargo, hay menor claridad respecto de los métodos que serían necesarios para esta formación en competencias transversales. Sólo una minoría

señalatécnicas que les han resultado exitosas, entre las que se cuentan el desarrollo de acompañamientos o “coaching” en el desempeño de sus directores y el apoyo psicológico.

> *“el* coaching *acá tiene mucho espacio, es muy nuevo, aún y que creo que deja espacios para desarrollar elementos interesantes.”(Sostenedor)*

> *“nos hemos encontrado con que la transferencia de todas estas capacitaciones no son tan efectivas, pensamos que un perfeccionamiento acompañado es mucho mejor.”(Sostenedor)*

En síntesis, este segundo componente del estudio ha permitido identificar algunos elementos clave sobre las necesidades y expectativas de formación que tienen en especial los directores y también los sostenedores. Se trata de un ejercicio fundamental para, posteriormente, poder analizar si los programas ofrecidos actualmente son pertinentes en sus contenidos, métodos y priorización de competencias, con lo que esperan quienes buscan desarrollar sus habilidades y mejorar en efectividad.

IV. 3 CARACTERIZACIÓN DE LA OFERTA DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN CHILE

A continuación se presentan los resultados obtenidos tanto en el Catastro de programas de formación para directores, como en la encuesta aplicada a sus encargados y en las entrevistas hechas a una selección de éstos.

El primer resultado relevante de este componente es que se logró identificar a un total de 78 programas, correspondientes a un total de 35 instituciones[43]. Es preciso precaver en el caso de las dos primeras fuentes que dado que los datos provienen de dos registros, las bases numéricas sobre la cual están calculados los resultados no siempre coinciden. Sin embargo, todas las muestras[44] provienen del mismo universo de programas y, en este sentido, proveen información sólida sobre la oferta de formación para directores escolares.

En el caso del Catastro de programas de formación para directores, sólo se han incluido aquellas variables para las cuales se cuenta con información de 42 programas o más. Ello con el fin de asegurar que la información proporcionada en el informe dé pistas que permitan entregar conclusiones sobre el conjunto de la oferta programática.

1. Caracterización básica de los Programas de formación de directores

Tal como presenta el siguiente cuadro, la gran mayoría de los 49 programas de formación que participaron de la encuesta han sido creados en la década 2001-2010. Llama la atención que se declaró un alto número de programas creados el año 2010 (11 programas señalaron que están en proceso de inicio o bien este es el primer año de ejecución).

Tabla n°12: Rango de años de creación de los programas

Rango	Frecuencia	Porcentaje
Programas creados antes de 1990	3	6%
Programas creados entre 1991 y 2000	6	12%
Programas creados entre 2001 y 2010	40	82%
Total	49	100,0

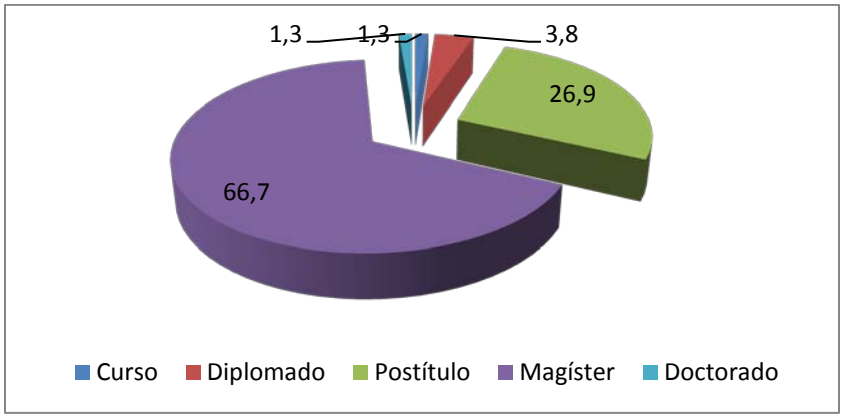
Base = 49 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

[43]La primera revisión de fuentes secundarias arrojó un total de 81 programas, correspondientes a un total de 36 instituciones. Éstas fueron contactadas telefónicamente, detectándose que había programas duplicados. Ello permitió realizar ajustes al listado original, eliminando los casos repetidos y llegando a una cuenta final de 76 programas de formación, impartidos por un total de 36 instituciones. Este número varió al momento de la aplicación de la encuesta, pues se incorporó un programa adicional. El seguimiento telefónico realizado durante la aplicación de la encuesta descubrió que dos de los 77 programas que presentaba la base de datos no existían. Además se detectó la existencia de tres programas que no estaban en la base, por lo que la base final contó con 80 programas de formación (78 programas activos), correspondientes a 35 instituciones.

[44] La muestras han sido obtenidas en base a la disponibilidad de datos y encuestas online contestadas, por lo que no son aleatorias.

A partir de los datos del Catastro, y luego de haber actualizado el listado de programas a partir lo detectado durante el seguimiento telefónico hecho en la aplicación de la encuesta, se obtuvo que el tipo de formación más frecuentemente ofertada es la conducente al título de Magíster. Así, dos tercios de las instancias impartidas son de este tipo, seguido de 27% de pos títulos de un año o más de duración.

Gráfico n° 12: Tipo de Programa de Formación para Directores (porcentajes)



Base = 78 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

De acuerdo a lo declarado por los encargados en la encuesta, la gran mayoría (83,7%) de los programas disponibles entre 2008 y 2010, son impartidos actualmente, y del total de 49 programas encuestados, solo 3 ya no se imparten ni volverán a impartirse[45].

Tabla n°13: Programas que se imparten en la actualidad

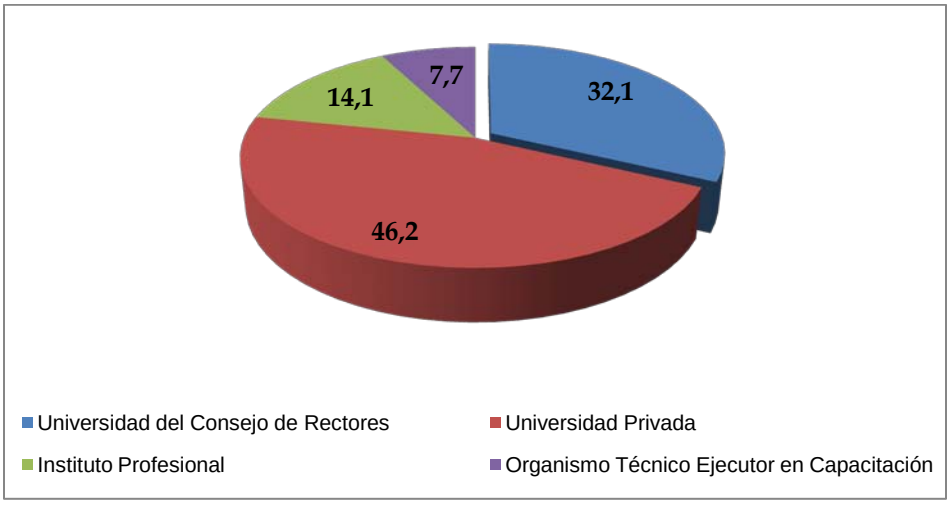
Estado	Frecuencia	Porcentaje
Sí, se está impartiendo actualmente	41	83,7
No, ya no se imparte más	3	6,1
No, pero se impartirá en un próximo periodo	5	10,2
Total	49	100,0

Base = 49 casos
Fuente: Encuesta a Encargados de Programas de Formación

La gran mayoría de las posibilidades de formación se encuentra en las Universidades, con gran presencia del sector privado. No obstante, la oferta formativa no es exclusiva de estos centros académicos, existiendo también cursos en Institutos profesionales y OTEC. Cabe señalar, que en el caso de estos últimos, si bien las clases las son impartidas por estos centros, los títulos académicos son conferidos en conjunto con Universidades.

[45] Estos tres programas son distintos a los dos programas que se declararon como inexistentes durante el seguimiento telefónico.

Gráfico n° 13: Tipo de Institución que Imparten los Programas para Formación de Directores



Base: 78 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

En las entrevistas, se les preguntó a los encargados de programas sobre la oferta de programas de posgrado dirigidos u orientados a directores escolares. Sus respuestas tienden a afirmar que existe una oferta extensa de programas y sus críticas o dudas respecto a ella remiten más bien a su calidad. Cabe mencionar que, por lo general, los entrevistados hablan desde su propio conocimiento, y sólo uno señala haber estudiado cómo es la oferta en profundidad.

> *"En cantidad yo creo que hay bastante oferta de programas, un poco la lógica de mercado, hay mucho programa que se está ofreciendo, pero yo creo que no apuntan en la dirección correcta"*

> *"tanto en el sector privado como en el sector público nos llama la atención de que la formación es bastante básica, o sea, formación muy precaria"*

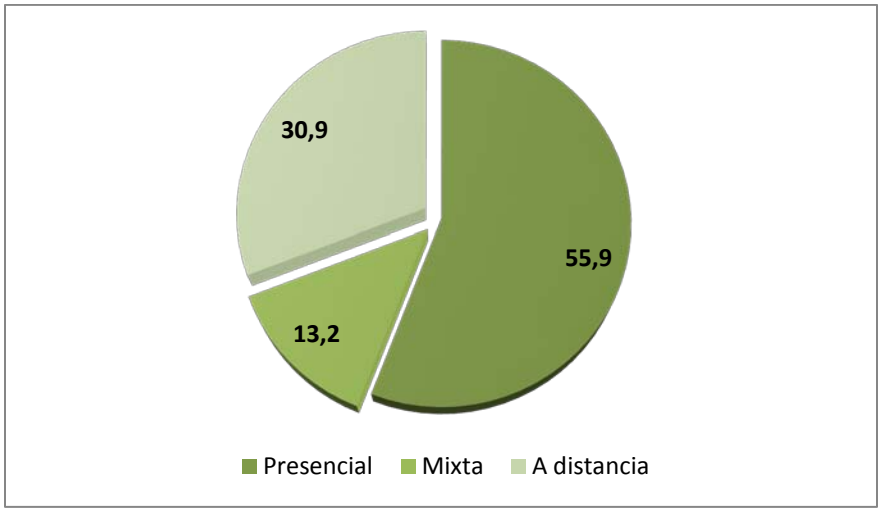
La sensación de una oferta extensa y variada está acompañada de cierta incertidumbre respecto a "qué" se está ofreciendo. Si bien todos dudan de la calidad de lo que se enseña, ya sea por los malos resultados de los directores a nivel nacional, o por el conocimiento de ciertos programas deficientes, los entrevistados tienden a considerar que los contenidos de las mallas son pocos claros y no parecen tener un norte claro.

> *"hay oferta variada, lamentablemente los nombres a veces de los programas o de las mallas no dicen mucho, porque detrás de eso hay que mirar exactamente cuáles son los contenidos, los enfoques"*

> *"todavía no hay una mirada sistémica respecto a 'esto debería ser así para todo aquello que quieren tener programas'"*

En cuanto a la modalidad de enseñanza en la cual se imparten los distintos programas de formación, el Catastro entrega datos interesantes. Si bien la mayoría de ellos son de tipo presencial, cabe resaltar que un porcentaje importante (30,9%) son programas a distancia y 13,2% son de modalidad mixta. Estos últimos, son una propiedad especialmente de los cursos y de los diplomados.

Gráfico n°14: Modalidad de Enseñanza



Base = 68 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

Tabla n° 14: Tipo de Programa de Formación para Directores, según Modalidad de Enseñanza (porcentajes)

		Tipo de Programa				
		Curso	Postítulo	Magíster	Doctorado	Total
Modalidad	Presencial	,0%	31,6%	70,5%	100,0%	55,9%
	Mixta	,0%	10,5%	15,9%	,0%	13,2%
	A distancia	100,0%	57,9%	13,6%	,0%	30,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Base = 68 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

Del total de programas participantes, un número importante de coordinadores señala en la encuesta que el programa se encuentra inscrito en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (CPEIP).De los programas declarados como no inscritos en el registro, 10 corresponden a programas de Magister, y uno a programa de Doctorado.

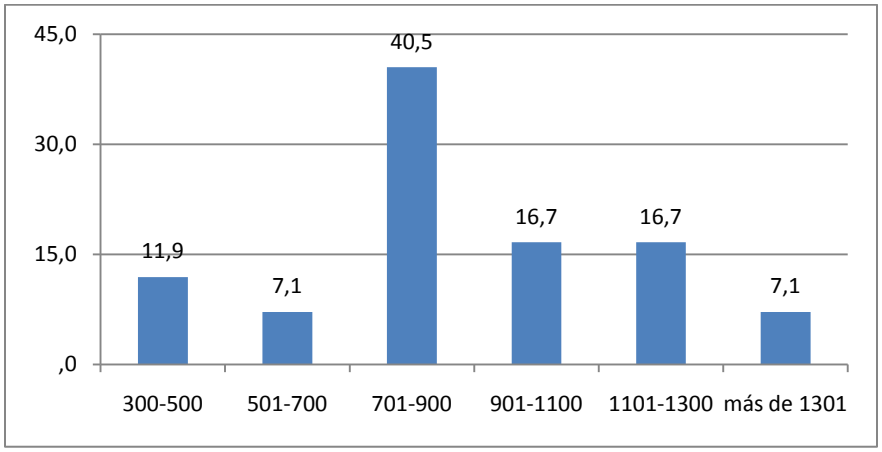
Tabla n° 15: Programas inscritos en el Registro Nacional de Perfeccionamiento

Estado	Frecuencia	Porcentaje
Sí	33	67,3
No	11	22,4
En Trámite	5	10,2
Total	49	100,0

Base = 49 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

En relación con la carga académica de los programas, la mayor proporción de ellos consta de entre 700 y 900 horas pedagógicas.

Gráfico n° 15: Horas pedagógicas totales por programa.



Base = 42 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

Respecto a los cupos, en promedio[46], los programas de formación que se incluyeron en esta encuesta cuentan con 30 cupos anuales, siendo el mínimo de cupos declarado 10 y el máximo 60, sin embargo ello no necesariamente coincide con la matrícula efectiva. En cuanto a la matrícula efectiva, los encargados declaran tener en promedio 38 alumnos, siendo el mínimo 2, y el máximo 400[47].

[46] Para esta pregunta, contestaron 43 personas. No se incluye la respuesta del encargado del Magister en Educación con mención en Política y Gestión educacional (código 62), quien declaró "cupos ilimitados".
[47] Caso correspondiente al Magister en Educación con mención en Política y Gestión Educacional recién señalado, en que el encargado declaro tener cupos ilimitados.

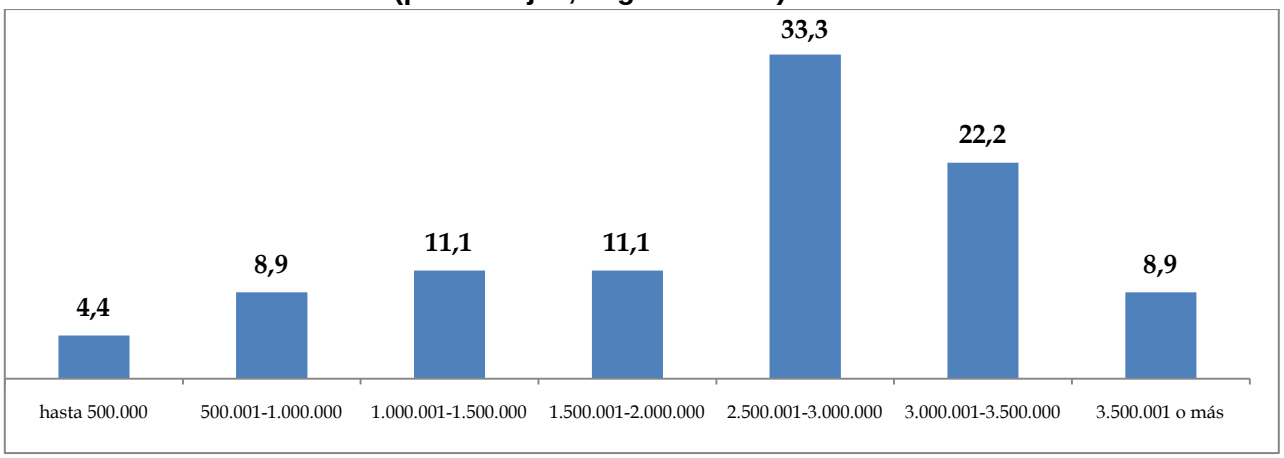
Tabla n°16: Resumen de cupos y matricula efectiva de los programas

Pregunta	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
¿Cuántos cupos anuales tiene disponibles el programa para el ingreso de nuevos alumnos?	10	60	30,26	10,799
Considerando el último año que se ejecutó el programa, ¿Cuál fue la matrícula efectiva que ingresó?	2	400	38,42	58,146

Base 1 = 43 casos
Base 2 = 45 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Los datos obtenidos a partir de la encuesta indican que un tercio de los programas de formación cuesta entre $2.500.000 y 3 millones, mientras que aproximadamente otro tercio cuesta más que esa cantidad. Lo anterior se explica principalmente por el valor que tienen programas que conducen a grados académicos más avanzados, como es el caso de los magíster.

Gráfico n° 16: Valor Total de los Programas de Formación para Directores (porcentajes, según tramos)



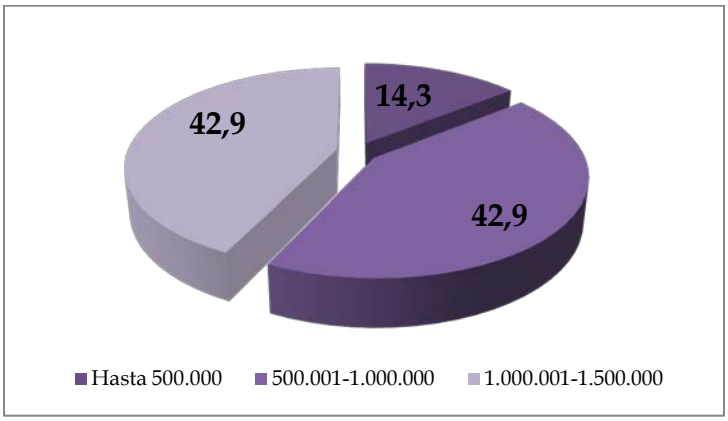
Base = 45 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Al ser consultados en las entrevistas, los entrevistados reconocen que los programas en oferta tienen costos muy altos, lo que implicaría una barrera para la formación.

> *"yo creo que los estudios de esta naturaleza son caros, pueden haber muy buenos programas pero de difícil acceso, de difícil acceso para muchos"*

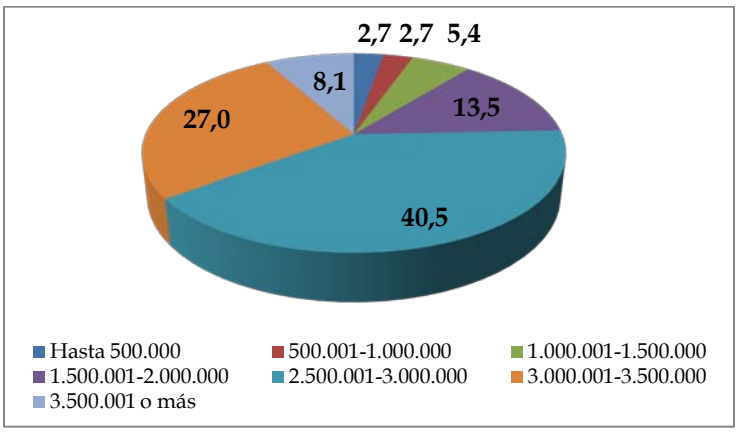
> *"estudiar un magíster es una decisión que la gente toma en muchos aspectos; económico, familiar; tiene muchos costos"*

Gráfico n° 17: Valor Total Postítulos para Directores, de un año de Duración o más



Base = 7 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Gráfico n°18: Valor Total Magíster para Directores



Base = 37 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

2. Caracterización del Cuerpo Docente

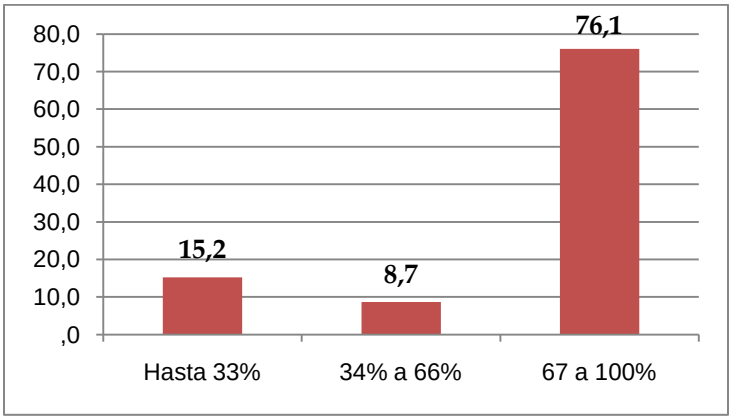
De acuerdo a las encuestas, los programas cuentan en promedio con 13 profesores, siendo el mínimo 2 y el máximo 31 profesores (D.S.: 6,8).

Cabe señalar que todos los programas para los que aquél medio ha recogido información cuentan con profesores con grado de magíster. A nivel agregado, la posesión de este grado académico marca fuertemente el perfil del cuerpo docente de los cursos impartidos. En promedio el 84% de los profesores contarían él. Del total de encargados de programas que respondieron esta pregunta (46), 15,2% declaran que en sus programas hay un número de profesores con grado de magister que equivaldría a menos de 33% de su planta docente. Casi 9% de programas presentan entre un 34% y 66% de profesores con

este grado, y la gran mayoría (76,1%) señala tener entre un 67% y un 100% (27 de estos 46 casos declaran que el 100% de sus profesores tienen grado de magister).

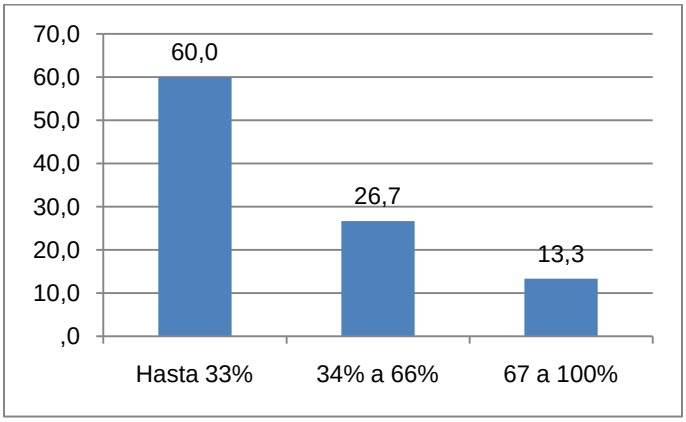
En el caso de los doctorados, los encargados de los programas también fueron consultados por el número de docentes con ése grado que imparte clases, lo cual fue llevado posteriormente a porcentajes. En promedio alrededor de un tercio de los profesores de cada programa cuentan con el grado de Doctor (36% en promedio). La mayoría de los encargados que contestaron esta pregunta señalan que los programas que coordinan tiene menos de un 33% de profesores con este grado (El 6,7% de programas que respondieron la encuesta no tiene ninguno). Casi 27% contar con entre 34% y 66%, y 13,3% de los encargados señalaron tener más de 2 tercios de sus profesores con grado de Doctor. Sólo un caso señala tener a todos sus profesores con este grado (20 profesores). A modo general, cabe decir que el 93,3% de los programas cuentan con al menos un profesor con grado de doctor.

Gráfico n°19: Programas de Formación para Directores, según Porcentaje de Profesores con Grado de Magíster



Base = 46 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Gráfico n°20: Programas de Formación para Directores, según Porcentaje de Profesores con Grado de Doctor



Base = 45 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

En cuanto a la experiencia como docentes de aula o como directores de establecimientos educacionales, de acuerdo con lo reportado por los coordinadores de programa en la encuesta, estos perfiles estarían presentes en el 100% y 92,7% de la oferta, respectivamente. En promedio, el 80% de los profesores de cada programa habrían tenido experiencia en aula y sólo un 33% tendrían experiencia como Directores Escolares.

En muchos programas se señala, a través de las entrevistas, que existe una fuerte variedad en el cuerpo docente, lo que significa tener profesionales de distintas áreas para las distintas asignaturas (como ingenieros para administración de recursos, sicólogos para ramos de recursos humanos, y profesores). Por otra parte también se valora tener profesores con más experiencia práctica en establecimientos y profesores con experiencia más académica, así como gente joven que aporte nuevas perspectivas del mundo laboral de la educación.

> *"gente joven que es director de colegio, gente joven que es dueña de colegios, gente joven que trabaja de planta en la USACH, gente a lo mejor también que tiene más experiencia y que se ha dedicado solamente a la investigación, lograr ese mix de profesores".*

La única universidad entrevistada de regiones, señala tener una mayor dificultad para conseguir docentes que cumplan las características deseadas. Es por ello que su preocupación, frente a la cual están satisfechos, ha sido generar fidelidad en el cuerpo docente de manera que se mantengan los profesores que vienen de Santiago a dictar las clases.

3. Caracterización de los Alumnos de los programas de formación

Descripción del perfil profesional de los alumnos

Se consultó a los participantes de la encuesta por el perfil de los alumnos que ingresan al programa de formación correspondiente. La pregunta presentaba 8 alternativas, pudiendo seleccionar el encargado más de una respuesta (es decir, podía señalar uno a ocho perfiles diferentes). Se obtuvieron un total de 137 respuestas, siendo el perfil más nombrado el de "Profesores que aspiran a ser directores", y el menos mencionado el de "Profesores en búsqueda de aumento salarial"

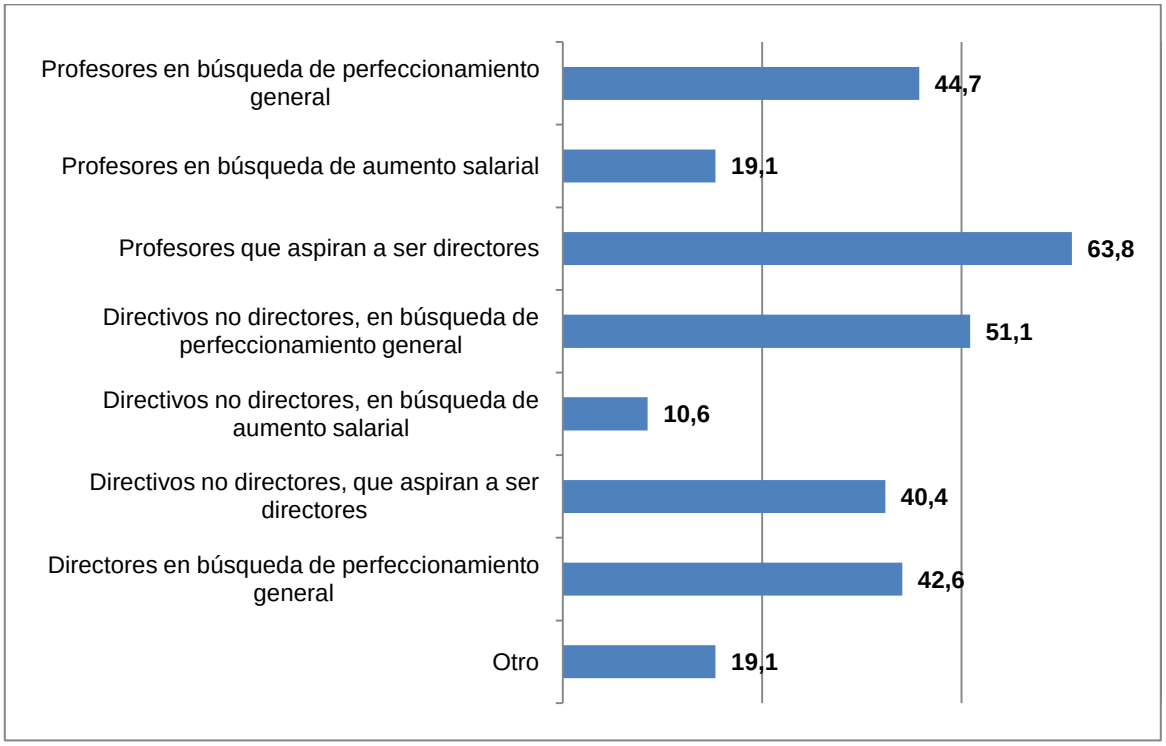
Quizás uno de los datos que más llama la atención, es la menor participación relativa de directores dentro de la demanda de programas de formación que, temáticamente, tienen que ver con elementos que son propios de su función. Al comparar dos fuentes, de acuerdo con lo reportado por el Catastro, de 46 programas que entregan información sobre la función a la cual están dirigidos, 39 de ellos indican la función directiva (sin hacer distinción respecto de la figura del director)[48]. No obstante, al verlo desde el punto de vista de quienes efectivamente toman los cursos, según lo señalado en la encuesta por los encargados de programas, el perfil predominante de quienes participan son profesores

48 Respecto de la función docente se tiene mucho menos información. Sólo 16 programas, de un total de 78 reportan esta información, dentro de lo cual 13 señalan estar dirigidos a profesores. Si bien la ausencia dereferencia a este dato podría interpretarse como si el programa no estuviese orientado a ése público, una conclusión de este tipo podría ser apresurada.

que aspiran a ser directores: 63,8% de los programas cuenta con este tipo de alumnos. Si se considera que, aunque minoritario, el porcentaje de directivos que toma los cursos con la misma motivación no es despreciable, se obtiene que la oferta actual cumple principalmente un rol de formación de pre servicio para quienes aspiran a ser directores.

En segundo lugar, los programas acogen a profesionales de distintas funciones: docentes, directivos y también directores, que buscan perfeccionamiento general. En relación con los dos primeros, esta búsqueda de un perfeccionamiento que no busca un aprendizaje sobre el rol específico del director, no sería acorde con programas que potencien dicha función y que permitan desarrollar a quienes la desempeñan o quisieran hacerlo.

Gráfico n°21: Programas de Formación enfocados a Perfiles de participantes (Porcentajes)



Base = 47 casos
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

En relación a quienes contestaron “otro”, la gran mayoría de las respuestas se pueden codificar dentro de los perfiles presentados, salvo en cuatro casos donde se señala que además de profesores, participan del programa profesionales de áreas distintas a la educación y sostenedores de establecimientos educacionales.

Las respuestas de la encuesta son coincidentes con lo recogido en las entrevistas. Según la experiencia de los encargados en sus programas seleccionados, los alumnos llegan a formarse básicamente por dos motivos: mejorar sus competencias y salir del aula.

> *“Hay una motivación, si uno quiere más intrínseca, que tiene que ver con mejorar tus competencias, con mejorar lo que estás haciendo, etcétera,*

y hay una motivación extrínseca que tiene que ver con mejorar tus credenciales, mejorar tus oportunidades laborales, y eso también es súper fuerte."

Se resalta especialmente la idea de que los profesores tienen fuertes deseos de salir del aula y de optar a mejores condiciones laborales. Este deseo estaría asociado a las malas condiciones a las que se enfrentan los profesores en el aula, así como a la aspiración de tener un mejor sueldo.

"por las condiciones de trabajo, por las condiciones de remuneraciones por el estatus dentro del espacio escolar que es tan fuerte (…) la gente quiere salir del aula y la salida es el equipo de gestión, sí, es la Dirección "

"algunos muy derechamente por buscar mejores horizontes profesionales"

Por el otro lado también habría una intención de los directores o candidatos a directores de mejorar sus competencias, que estaría motivada por la necesidad de formación continua, de actualización, y también por un desafió personal de seguir perfeccionándose.

El objetivo de este ítem, tanto en la encuesta como en las entrevistas, era conocer si la oferta de formación distingue entre las distintas etapas de la carrera de un director y si, en este sentido, es posible hablar de una oferta para pre servicio (para profesionales que se preparan para ser directores) y otra para formación general de tipo continua (para directores en ejercicio).

Los resultados de la encuesta indican que hay sólo un programa que está dedicado exclusivamente a directores en búsqueda de perfeccionamiento general y 9 dirigidos sólo a profesores o directivos que aspiran a ser directores. Existe un caso adicional que combina estos tres perfiles, lo que todavía implica una separación respecto de otras motivaciones del sistema escolar, tales como expectativas de perfeccionamiento general para otros cargos (distintos del director) o búsqueda de aumento salarial. No obstante, ello no implica necesariamente que en los primeros programas señalados existan barreras a la entrada para otro tipo de candidatos que ingresen por motivaciones diferentes a las planteadas.

En las entrevistas, por su parte, se les consultó directamente a los encargados si sabían de alguna diferenciación de etapas en la carrera de directores, y si ellos hacían alguna diferencia en sus programas.

Por lo general, señalaron que no conocen una diferenciación genérica sobre cuáles son las etapas de la carrera de un director. No se reconoce que esto exista en el sistema escolar ni tampoco en el ámbito de formación y entrenamiento de directores.

"En el fondo no hay un director más avanzado, de unidades más complejas, no hay programas específicos porque el mercado laboral no está estructurado de esa forma".

No obstante, todos indican que debería hacerse una diferenciación, ya que es diferente formar a una persona que aún no ha ejercido el cargo, que a una persona con experiencia en coordinación o en dirección.

El hecho de que no haya esta diferenciación contrasta con una población de alumnos muy diversa. Si bien los encargados de los programas tienden a ver la diversidad del alumnado como una posibilidad de aprendizaje, reconocen que sería óptimo poder formar por separado a las personas que están en diferentes etapas de experiencia y formación.

> *"no es un requisito pero sí un criterio que ocupamos súper fuertemente para la selección de alumnos, es que hayan tenido alguna experiencia, no necesariamente de dirección"*

> *"actualmente nuestro programa de esta universidad tenemos tanto personas que son directores, que quieren perfeccionarse, o que quieren volver a concursar, como personas que están aspirando a, y están y conviven juntos; evidentemente la malla busca dar respuesta a ambos, pero debería haber una, un momento de especificidad en el tratamiento de cada uno de ellos"*

Así, los resultados indican que la mayoría de los programas no distinguen entre el tipo de alumnos que reciben, lo cual plantea interrogantes sobre las posibilidades de satisfacer de manera específica las necesidades de los directores y orientar su foco hacia las competencias que son ahí requeridas.

Gestión de la Diversidad

La gran diversidad entre los alumnos, recién señalada, se manifiesta ya sea respecto a las edades, el sexo, la experiencia, el área del que vienen, o el cargo que ejercen en el caso de que vengan de un establecimiento educacional. La diversidad del alumnado es vista como un dato y que para efectos del desarrollo del programa puede implicar tanto dificultades como beneficios.

Las dificultades asociadas a una alta diversidad en un programa refieren a las diferencias de nivel académico de los alumnos. En cuanto a los beneficios, es posible detectar una opinión generalizada de que si bien la diversidad puede provocar ineficiencias en la enseñanza, puede ser considerada como una ventaja de la que los programas pueden nutrirse para una mejor formación de los estudiantes. Los entrevistados señalan que la diversidad, por ejemplo, respecto a la experiencia, puede ser muy fructífera para el desarrollo de una discusión en el aula de clases o para llevar a cabo trabajos prácticos donde los alumnos puedan aportar según su experiencia o según el cargo que ellos tienen en los establecimientos educacionales.

> *"ellos traen una riqueza y unos aprendizajes y una experiencia de la cual lo importante es generar una ciertas dinámicas que permitan compartirlas y aprender de, entre todos de lo que está pasando, incluso los profes respecto de lo que está pasando"*

Si bien existe una postura positiva a aprovechar la diversidad en pos del aprendizaje, los esfuerzos apuntan a reducir la complejidad y se han ido generando mecanismos para seleccionar a los alumnos y quedarse con aquellos que realmente cumplen el perfil profesional al que aspira el programa.

Cabe señalar que en ninguno de los programas que participó de las entrevistas, se selecciona sólo a personas con experiencia en cargos directivos de escuelas, sino que la tendencia es a la variedad en cuanto a profesiones, competencias y experiencias.

En cuanto a los mecanismos para hacer frente a la diversidad, algunos programas realizan cursos de nivelación, en los que se pretende igualar las condiciones con las que llegan los alumnos, y facilitar el desarrollo de los módulos del programa. Otras universidades generan procesos a través de la selección, utilizando métodos como entrevistas y cartas de intenciones para lograr así un alumnado expectativas similares. Otros programas han optado por seleccionar según conocimientos y habilidades y por último, en una universidad, donde el magíster lo toman incluso profesiones no relacionadas con la educación, se opta por hacer distintos grupos entre alumnos de áreas afines.

> *"hicimos un instrumento para detectar, por ejemplo, habilidades de comunicación escrita, de manejo conceptual de términos asociados a la mención (…) Comprensión lectora, pensamiento crítico, entonces es un instrumento y en base a ese puntaje seleccionamos a los mejores"*

Utilidad para los Alumnos

En cuanto a la percepción del impacto del programa en los alumnos, sólo un 12% declara en la encuesta realizar un seguimiento constante a las generaciones egresadas, y un 22% señala haber realizado al menos un seguimiento. En aquellos casos en que el seguimiento sí se ha realizado, la mayoría (36%- 4 respuestas de un total de 11) considera que sólo un 20% de los egresados han logrado acceder al cargo de dirección escolar. La gran mayoría de quienes han hecho seguimiento considera que 60% o más de los alumnos mejoran su desempeño laboral tras realizar el programa.

4. Contenidospriorizados por los programas de formación

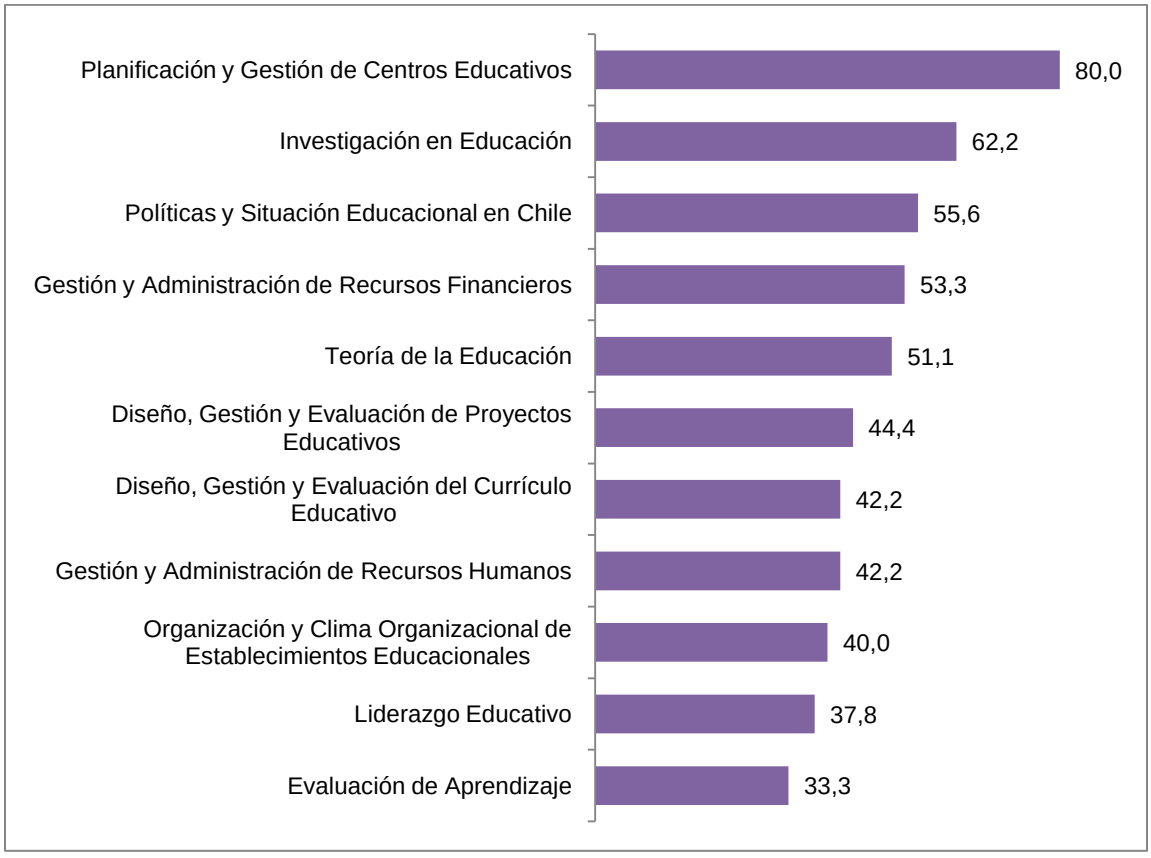
Los contenidos de los Programas de formación fueron analizados a partir de las tres fuentes de información generadas. El Catastro sirvió de referencia inicial, a partir de la cual se generaron las unidades de contenido utilizadas para caracterizar programáticamente la oferta de formación disponible para los directores. Para ello, se hizo primero un análisis de las mallas curriculares de cada programa, de manera de construir categorías que permitieran tipificar los contenidos e incluirlos en la base de datos. De esta forma se crearon 11 categorías y se hizo una breve descripción sobre las materias que incluye cada una[49].

[49]Descripción disponible en anexo n° 4

El contenido más recurrente, es Planificación y Gestión de Centros Educativos, que se relaciona con la formulación de proyectos estratégicos y la adecuada planificación y organización de las acciones y funciones para su concreción (así como también su posterior evaluación). En segundo y tercer lugar, siguen materias más teóricas, tales como Investigación en Educación, que consiste en el aprendizaje de planteamiento de problemas y metodologías, y Políticas y Situación Educacional en Chile.

Los resultados del Catastro indican que contenidos referentes a temas pedagógicos, ya sea en cuanto a la gestión curricular o a la evaluación de aprendizajes, así como también, aquellos otros referidos al manejo de equipos y recursos humanos, forman parte de menos de la mitad de las mallas ofertadas. Estos son resultados relevantes ya que, como se muestra en otros componentes de este estudio, se trata de temas clave en el desarrollo profesional de los directores.

Gráfico n° 22a: Programas de Formación, según Unidades de Contenido Impartidas (Porcentajes)



Base = 45 casos
Fuente: Catastro de Programas de Formación para Directores

La encuesta también preguntó a los encargados de programa por los contenidos que eran cubiertos por el programa de formación. Las categorías presentadas en el cuestionario

(con sus definiciones) son las mismas. El siguiente gráfico presenta los resultados obtenidos en esta pregunta:

Gráfico n° 22 b: Programas de Formación, según Unidades de Contenido Impartidas(Porcentajes)

Base = 45
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

En las respuestas de los coordinadores es mucho menor la variación que se observa entre el porcentaje de programas que incorpora cada contenido y se obtiene que la gran mayoría los enseñaría casi todos. Esta fuente confirma la presencia mayoritaria de Planificación y Gestión de Centros Educativos, y aumenta la importancia del componente de relaciones interpersonales y articulación de equipos al interior de la organización. No obstante, los contenidos de tipo pedagógico y de recursos humanos en un sentido más duro, seguirían entre los menos presentes.

Junto con esto, se preguntó a los encuestados por los contenidos incluidos en la malla curricular de sus programas que consideraban primera y segunda prioridad. Al respecto, en concordancia con lo señalado anteriormente, el Contenido “Planificación y Gestión de

Centros Educativos" fue el contenido más nombrado como primera prioridad. Como segunda prioridad, el contenido más nombrado fue "Liderazgo Educativo". La tabla n°17 muestra los porcentajes obtenidos en cada caso.

Tabla n°17: Contenido considerado como primera y segunda prioridad

Contenido	Primera prioridad	Segunda prioridad
Planificación y gestión de centros educativos	37%	22,4%
Investigación en Educación	12%	2%
Diseño, evaluación y gestión de proyectos educativos	12%	10,2%
Liderazgo educativo	6%	30,6%
Planificación y Evaluación del currículo educativo	6%	14,3%
Evaluación de aprendizajes	4%	0%
Políticas y Situación Educacional en Chile	4%	8,2%
Organización y Clima Organizacional de establecimientos educacionales	4%	2%
Gestión y Administración de Recursos Financieros	4%	2%
Gestión y Administración de Recursos Humanos	4%	2%

Base = 49
Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

En la fase cualitativa, se les preguntó a los encargados por los criterios que se habían utilizado en las decisiones de los contenidos a incorporar en las mallas de sus programas.En primer lugar, cabe señalar que sólo una de las diez universidades basó la creación del Magíster en un levantamiento de información previa donde se entrevistó a directores y a sostenedores de establecimientos educacionales además de los ex alumnos del postítulo que existía antes del magíster.

En cuanto a la conformación de las mallas propiamente tal, por lo general son definidas por un equipo de docentes, a veces liderado por alguien reconocido en el área de educación. Además, tres de los entrevistados señalan que tienen mecanismos de evaluación y de asesoría que cumplen la función de evaluar periódicamente la pertinencia de los contenidos.

Si bien algunos entrevistados dicen estar revisando las políticas públicas que los incumben, así como las nuevas tendencias en el área que desarrollan, sólo una de las universidades utilizó para la definición de su malla las categorías del Marco para la Buena Dirección.

Otro aspecto relevante es que al menos dos universidades generaron su malla utilizando como referencia las mallas de programas extranjeros, específicamente de Inglaterra y de Estados Unidos, mientras que otra entabló relación con una universidad de Colombia para

implementar la metodología *e-learning* en su programa. Los encargados de estos programas se refieren de manera muy positiva a la experiencia de relacionarse y trabajar en conjunto con una institución extranjera. En todos los casos, la asociación con una universidad extranjera es vista como una innovación en la institución chilena.

Los encargados de los programas de formación entrevistados dan cuenta, al menos en su discurso, de haber diseñado las mallas con un fuerte énfasis en lo práctico más que en lo teórico. Todos los encargados señalan dar más importancia a lo práctico, a excepción de un programa que tiene como objetivo una formación más investigativa en el área de la educación.

5. Competencias de Liderazgo abordadas en los programas de formación

Priorización de Competencias

En un espacio distinto, la encuesta también buscó indagar en las competencias asociadas al liderazgo directivo que, de acuerdo con sus coordinadores o encargados, busca desarrollar cada programa de formación. Las competencias propuestas fueron seleccionadas a partir de los resultados obtenidos en el componente 1 e intentan reflejar cada una de las dimensiones, tanto en el plano de las competencias funcionales como de las conductuales. De forma similar al ejercicio realizado en materia de contenidos, se les presentó a los encuestados una lista de competencias[50], solicitándoles que identificaran todas aquellas que consideraban que el programa buscaba desarrollar.

En promedio, cada coordinador seleccionó 6 de las 10 competencias, obteniéndose un total de 312 menciones (veces que una competencias fue seleccionada por un coordinador de programa). La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes de mención de cada una de las competencias:

[50] Disponible en el anexo n° 3

Tabla n°18: Competencias que buscan desarrollar los programas de formación

Competencia	Nº respuestas	% respuestas	% Programas que desarrollarían la competencia
Organizar las funciones, estructuras y recursos de la escuela, de manera alineada a su proyecto educativo	40	13%	87%
Construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento	38	12%	83%
Gestionar procesos de cambio, adaptando su liderazgo a las situaciones o contextos específicos	38	12%	83%
Propiciar un clima escolar favorable y resolver conflictos al interior de los establecimientos	36	12%	78%
Apoyar y orientar técnicamente los procesos de mejoramiento de la enseñanza aprendizaje	34	11%	74%
Promover el desarrollo profesional y emocional de profesores a su cargo fortaleciendo la efectividad	29	9%	63%
Articular efectivamente conocimientos teóricos sobre educación y la práctica de la función directiva	29	9%	63%
Demostrar valores de integridad, honestidad y respeto, generando confianza en la comunidad escolar	26	8%	57%
Expresarse de manera clara y entender las perspectivas de otros actores	22	7%	48%
Establecer colaboración con las familias, integrándolas a los procesos educativos de los estudiantes	20	6%	43%
Total	312	100	

Base= 46 casos
Fuente = Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

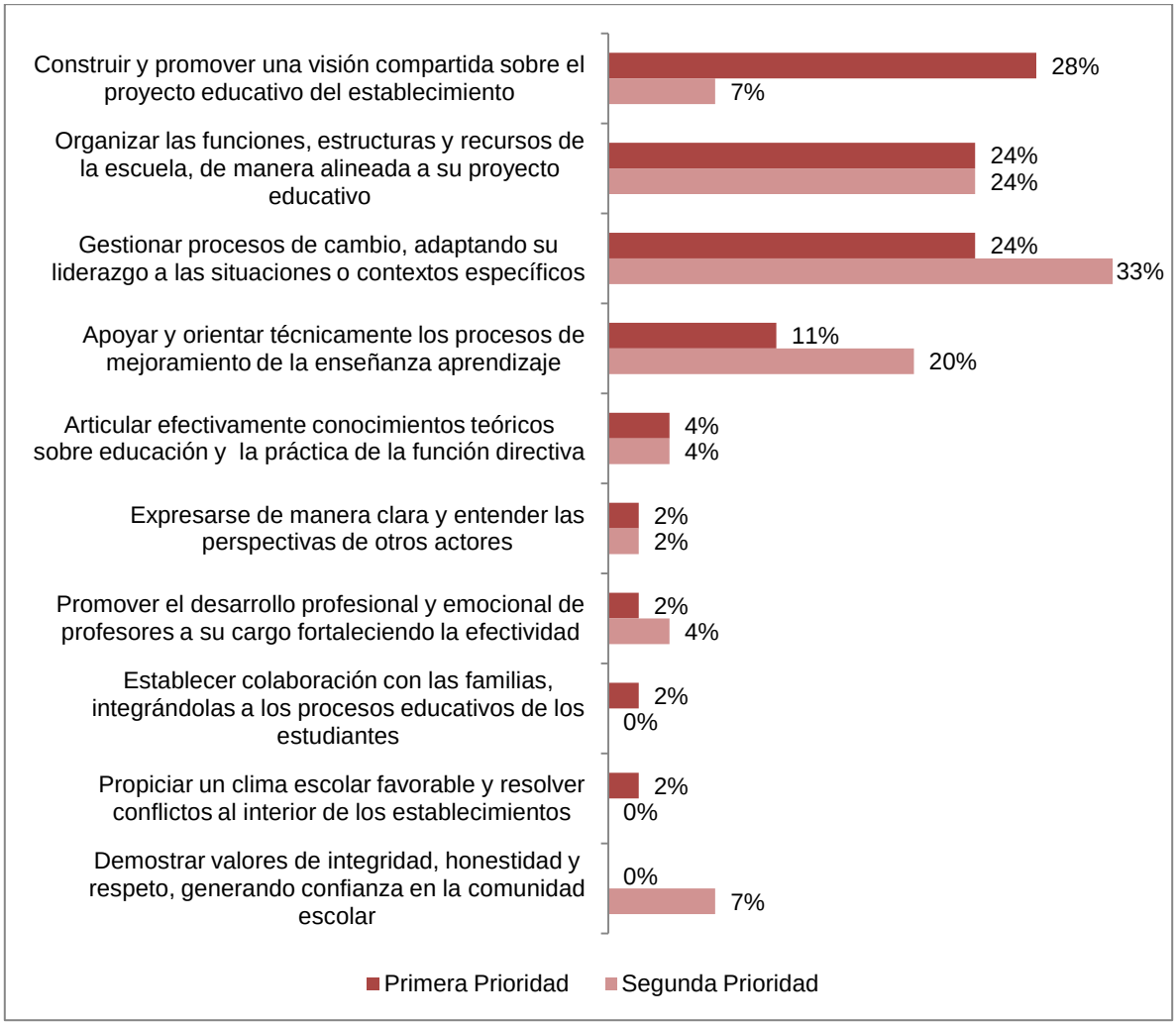
De acuerdo a los encargados de los espacios de formación, la competencia "Organizar las funciones, estructuras y recursos de la escuela, de manera alineada a su proyecto educativo" es la que se busca formar en el mayor número de instancias, seguida muy de cerca de la competencia "Construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento", lo cual da cuenta de la importancia que da la oferta de formación a las dimensiones de Generar Condiciones Organizacionales y Establecer una Visión Orientadora. Junto con Gestionar Procesos de Cambio Adaptando el Liderazgo a Situaciones o Contextos Específicos, estas competencias apuntan a que los alumnos tengan la capacidad de pensar estratégicamente el establecimiento, pero especialmente, que puedan generar las condiciones internas para que el proyecto pueda llevarse a cabo, a través de la adaptación y la flexibilidad.

En términos relativos, las competencias de apoyo técnico tienen menor presencia. En tanto, las competencias conductuales referidas al desarrollo de confianza y de

habilidades comunicacionales son, junto con Establecer colaboración con las familias integrándolas a los procesos educativos de los estudiantes; las que recibieron menos menciones.

Además la encuesta consultó a los encargados de los programas de formación cuáles consideraban eran las competencias que un programa debía buscar desarrollar, como primera y segunda prioridad. Esta pregunta es relevante ya que necesariamente obliga a destacar los focos principales hacia los cuales apunta cada alternativa de formación. El siguiente gráfico muestra los resultados:

Gráfico n° 23: Competencias consideradas primera y segunda prioridad



Base= 46
Fuente = Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

Los resultados de priorización de competencias son consistentes con aquellas que tuvieron mayor presencia como aprendizaje deseado dentro de los programas de formación.

Tal como se presenta en el gráfico, la competencia Construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento, Organizar las funciones,

estructuras y recursos de la escuela, de manera alineada a su proyecto educativo y Gestionar procesos de cambio, adaptando su liderazgo a las situaciones o contextos específicos, son las que obtienen los mayores porcentajes de menciones al considerar la primera y segunda prioridad.

Entre las competencias menos nombradas están Propiciar un clima escolar favorable y resolver conflictos al interior de los establecimientos, y Establecer colaboración con las familias, integrándolas a los procesos educativos de los estudiantes (ambas competencias obtienen una baja mención como primera prioridad, ninguna como segunda prioridad).

Nuevamente, alcanzan una prioridad menor las competencias instruccionales (aunque Apoyar y orientar técnicamente los procesos de enseñanza aprendizaje obtiene un porcentaje no menor de menciones) y muy baja aquellas que tratan del establecimiento de relaciones interpersonales y generación de confianza entre actores. Coincidentemente, son pocos los que priorizan las competencias en Convivencia escolar, aspecto que varios programas habían declarado incluir entre sus habilidades a desarrollar. Incluso en lo que refiere a aspectos pedagógicos, cuando se trata de apoyar a los docentes mediante la promoción de su desarrollo profesional y emocional -que fue muy mencionado por los autores revisados en el componente 1- obtiene prioridad en un bajísimo número de casos.

Los encargados de programas de formación, a través de las entrevistas, advierten que el perfil de un director requiere de un complejo conjunto de competencias, entre las cuales se mencionan y mezclan competencias llamadas “duras” y “blandas”, las cuales corresponden respectivamente a las funcionales y conductuales.

Entre las del primer tipo, se distingue la necesidad de que un director cuente con conocimientos pedagógicos y curriculares. Este manejo se considera un elemento fundamental, aunque se le toma con distintos énfasis. Mientras que para algunos el director debe tener un nivel de conocimientos técnicos considerablemente superior al del resto de los profesores que están a su cargo, para otros, debe ser el suficiente para poder orientar los procesos de enseñanza y asegurar la implementación curricular. En todos los casos, el conocimiento técnico está al servicio de la gestión pedagógica, que permite llevar a cabo el proyecto educativo del establecimiento.

> *“el primerísimo de todos es asociar competencias de gestión a lo que dice relación con la orientación de implementación curricular, o sea, un director que no es capaz de orientar pedagógicamente a sus docentes atenta contra el giro principal del negocio educativo”*

> *“el giro del negocio que es la enseñanza, que tiene que ver con ciertas habilidades, no necesariamente para ser el experto en todos los subsectores o ser el experto didáctico o pedagógico, pero sí tener un conocimiento que te permita efectivamente poder apoyar, gestionar, todo lo curricular pedagógico”*

> *“no es lo mismo la gestión que la gestión educacional; tienen que manejar claramente cuál es y en qué consiste la educación y cuál es su objeto de estudio, de trabajo, etcétera”*

Un segundo tema mencionado por los entrevistados corresponde a los conocimientos y habilidades relacionados con el ámbito de **gestiónde una organización**. En términos generales, la gestión es entendida como la capacidad requerida para llevar a cabo o cumplir los objetivos de un plan, en este caso educativo o académico, utilizando para ello herramientas específicas para diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos correspondientes. Varios entrevistados se refirieron a este conjunto de competencias como “competencias profesionales” necesarias para la gestión de recursos financieros, materiales y humanos.

Al respecto, algunos entrevistados sugieren la necesidad de incorporar las herramientas de gestión desde el mundo de la ingeniería, en donde se han estandarizado los conocimientos en procedimientos y protocolos fácilmente evaluables. No obstante, todos coinciden con que los conocimientos adquiridos deben estar contextualizados y aplicados al mundo de la educación.

> *“competencias del área más bien de la gestión, amplias, capacidades de gestión, y que ahí desde el desarrollo organizacional o desde la ingeniería o incluso desde el mundo empresarial hay muchas herramientas que uno puede recoger”*

En tercer lugar, se las competencias para desarrollar un **clima laboral** óptimo. Se habla de la necesidad de saber gestionar un clima organizacional, entendido esto como la capacidad de crear un entorno de trabajo y convivencia escolar que acoja la diversidad de los actores del mundo pedagógico (profesores, educandos, apoderados) y las canalice en pos del proyecto educacional.

> *“Bueno, de partida tener un clima, un buen clima de trabajo, un buen clima laboral, que permita que la gente se desarrolle, que la gente pueda trabajar, que tenga espacio de trabajo”*

En cuanto a las competencias conductuales, es necesario decir que éstas aparecen destacadas en prácticamente todas las entrevistas. Al respecto, se mencionan una diversidad de habilidades personales, sociales, pero sobre todo comunicacionales, que un líder debe tener para lograr influir y dirigir un equipo de personas en pos de objetivos comunes. Se habla también de saber llegar a las personas que dirige, esto es, expresarse con claridad, lograr motivar, saber escuchar, tener prestancia, entre otras cosas.

> *“Un buen comunicador, una persona que tenga prestancia también, o sea que pueden imponerse en la organización en la que va, un profesor o sea una persona que sepa escuchar, una persona que no tenga prejuicios y que obviamente sea una persona no cuestionada a al interior del establecimiento.”*

“debe tener muy buenas habilidades para poder influir en las personas, para poder conducir a las personas, para poder guiarlas, para poder orientarlas, para poder apoyarlas; todas aquellas habilidades que tienen que ver con el trabajo con personas son muy, muy relevantes”

“Ese sería, a mi juicio, “la” competencia fundamental de un director: el manejo de un grupo humano docente extremadamente heterogéneo como lo que tienen.”

En los relatos de los entrevistados se aprecia una valoración de las competencias transversales por sobre los “saber hacer”, en el sentido de que los conocimientos duros no serían eficaces si la persona no tiene las habilidades transversales para llevarlos a cabo dentro de una organización. Se menciona, por ejemplo, la necesidad de que el director esté comprometido íntimamente con el proyecto educacional y que sea capaz de generar confianzas.

“yo no creo en la exigencia así dura, sino que en el trabajo, en el compromiso, ganar el compromiso de la gente, ganar confianza, en el sentido de que las cosas hay que hacerlas y hacerlas bien y eso es un trabajo que no es menor”

En su mayoría, los encargados señalan a través de las entrevistas queexisten metodologías para enseñar a desarrollar habilidades y competencias de tipo conductuales, y que la enseñanza de éstas forma parte de sus programas.

“nosotros creemos que el líder no nace, se hace”

“a no ser de que tu tuvieras un problema de personalidad, un trastorno así como grave como una timidez extrema, yo creo que un programa de magíster puede intencionar las competencias, las puede desarrollar”

Sin embargo, se hace mención a ciertas barreras que impiden que todas las personas puedan formarse en tal tipo de competencias. Una persona tendría que tener cierta disposición personal a ser formada, para lograr resultados positivos en su formación. Además, se hace referencia a que las personas no deberían contar con muchos años de experiencia, porque eso dificulta el aprendizaje de nuevas técnicas o habilidades. En ese sentido, algunos entrevistados dicen que es más difícil formar personas de edad o con mucha experiencia, puesto que vienen con paradigmas y prácticas muy asentadas.

“yo creo que las competencias genéricas de las que estamos hablando son absolutamente posibles de formar, evidentemente hay predisposiciones por personalidad, por estilos de la persona, por la misma experiencia laboral anterior que le puede facilitar, pero un programa directivo debería ir orientado a desarrollar la capacidad de una persona”

> *"Si, mmm, es que hay un tema generacional, es muy difícil el cambio. No creo mucho que vamos a cambiar a los directores antiguos, habría que formar a las nuevas generaciones…"*

Se concluye que hay algunas barreras para formar competencias blandas. No todas las personas tienen las características para someterse a un programa de entrenamiento en habilidades de ese tipo, ya sea por una disposición personal, por experiencia laboral o por edad. Al respecto, uno de los entrevistados explica que en su programa han disminuido el margen de personas "no aptas" para formarse como directores haciendo más riguroso el proceso de selección de los alumnos.

> *"no hay un proceso tan así 100% de que garantice que el candidato que está postulando al magíster es una persona que merece ser preparada o merece ser formadas"*

Por otra parte, algunos entrevistados mencionan ciertas metodologías específicas para desarrollar competencias blandas. Se habla de entregar herramientas en un contexto práctico, de manera que el alumno aprenda mediante el ejercicio a desarrollar sus propias habilidades.

6. Metodologías utilizadas en los programas de formación

Se consultó además a los coordinadores de programa por las metodologías utilizadas en cada uno de los programas de formación. Para esto, se les presentó una lista de estrategias metodológicas[51], y se les solicitó indicar para cada caso si eran utilizadas en el programa del que están a cargo:

El siguiente gráfico presenta los resultados a esta pregunta:

[51] Disponible en el anexo n° 5

Gráfico n°24: Estrategias metodológicas utilizadas en los diversos programas

Base= 46 casos
Fuente = Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

El 100% de los encuestados reconoce utilizar la metodología de Trabajos individuales o en grupo, seguido en segundo lugar por su nivel de masificación por los Talleres o grupos de discusión, y la Realización de tesis o proyecto de grado (93% en ambos casos). Entre las metodologías menos utilizadas, de acuerdo a los coordinadores de programa, se encuentran las Prácticas o pasantías en un establecimiento educacional, las Vistas a terreno y el Acompañamiento de tutores en terreno (33%, 28% y 24%, respectivamente).

Esto llama la atención respecto de una formación que se da de manera desvinculada con el trabajo al interior de los establecimientos, con poco aprendizaje a través de la aplicación de los contenidos y de experiencia práctica guiada (distinta a la que cada alumno tiene en el desempeño de su trabajo). En este sentido, la principal relación que se tiene con la aplicación de contenidos, se da en la metodología de estudios de caso, que es utilizada por el 91% de los programas

Por último, se consultó en las encuestas a los coordinadores de programa respecto de la existencia de convenios con establecimientos educacionales para la realización de prácticas. Al respecto, sólo un 9% de los encuestados (4 respuestas) declara contar con una asociación con establecimientos educacionales. Un 41% señala que si bien no cuenta con un convenio, los alumnos del programa realizan prácticas en establecimientos educacionales. No se sabe a ciencia cierta cuál es la razón de que en esta pregunta las prácticas aparezcan con más presencia que lo que se pudo ver en el gráfico anterior. Es posible que esta respuesta dé cuenta de iniciativas de carácter más informal (que incluso pueden ser individuales), o de actividades o trabajos que tengan un componente práctico.

Otra posibilidad que no se puede descartar, es que simplemente haya inconsistencia en las respuestas del encuestado. De todas formas, la presencia de prácticas en esta pregunta no supera el 50% y predominan los mecanismos informales para su realización.

Tabla n° 19: Programas con convenios con establecimientos educacionales para la realización de prácticas

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	4	9%
No	23	50%
No, pero los alumnos realizan prácticas en establecimientos educacionales, sin convenio con la institución	19	41%

Base= 46
Fuente = Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

Lo encontrado en los resultados de la encuesta contrasta con el discurso de los encargados de los programas a quienes se les realizó entrevista. En ellos, la idea de la importancia del componente práctico está fuertemente arraigada.

> *"tratar de poner harto énfasis en la cosa práctica, tratar de que lo conceptual esté al servicio de lo práctico"*

Según lo señalado por los entrevistados, este componente se encontraría las por lo general los trabajos en equipo, que serían de orden práctico e idealmente aplicados en terreno. También se mencionan las simulaciones y los estudios de caso como metodologías para aplicar el conocimiento aprendido. Una de las universidades, para fomentar el trabajo en colegios, hace un descuento para que entren grupos de un mismo colegio en el magíster. Por otra parte, las metodologías de evaluación también pretenden medir aprendizajes aplicados. Varios entrevistados hablan de que cada vez se busca más alejarse de las pruebas y exámenes escritos, y se intenta acercarse a metodologías de evaluación más prácticas.

Resulta interesante la postura del entrevistado de un programa que no tiene trabajo en terreno, pues reconoce que es una falencia y es algo sobre lo que pretenden trabajar. En ese sentido, es posible señalar que si bien los métodos prácticos no están del todo expandidos en los programas estudiados, sí lo estaría el discurso en torno a sus beneficios.

7. Gestión de los Programas de Formación

En la fase cualitativa se indagó en la manera en la que los programas gestionan su coherencia interna. Esto es, cómo se aseguran de que el cuerpo docente se oriente de manera consecuente hacia los objetivos que persigue el programa. Las respuestas indicaron que todos los programas cuentan con canales de comunicación estables que permiten monitorear los procesos pedagógicos que se llevan a cabo. La mayoría de las instituciones cuentan con personas que operan como coordinadores, que en algunos casos son los mismos encargados y que cumplen la función de organizar las acciones de

los diferentes actores que participan del programa (alumnos, profesores, administrativos, etc.)

Varios de los programas declaran también realizar reuniones periódicas con los profesores. Las reuniones tendrían por objeto monitorear y evaluar los procesos que cada docente está llevando a cabo. Mientras algunos programas las realizan semanalmente, otros lo hacen trimestral o semestralmente.

> *"Nos reunimos semanalmente y evaluamos el estado de los proyectos, somos un equipo pequeño por lo que nos da la facilidad para hacerlo"*

Otro aspecto que se destaca como importante al momento de gestionar la coherencia interna del programa es la cohesión del equipo docente y administrativo. Al menos cuatro encargados señalan que sus equipos se conocen hace tiempo y que tienen experiencia trabajando en conjunto, lo que favorece considerablemente la coordinación entre ellos. De la misma manera, se menciona como positivo que el equipo sea pequeño y estable.

Elementos específicos que se rescatan caso a caso son la organización de los contenidos en ejes articuladores semestrales y, sobre todo, se menciona con frecuencia la importancia de la cercanía con los alumnos. Algunos entrevistados señalaron que una herramienta que esto último, a través de las evaluaciones docentes, sirve para monitorear lo que ocurre dentro de las salas de clases y que permite tomar decisiones en pos de un programa más coherente. La importancia que se da a los estudiantes no sólo se traduce en mecanismos formales de evaluación, sino también informales. Por ejemplo, el encargado en una universidad manifiesta la importancia de estar presente durante los procesos, mantenerse cercano a los alumnos y mostrarse disponible al diálogo.

> *"ese es el éxito, estar; conocemos nuestros estudiantes, hacemos clases, conversamos con ellos"*

Adicionalmente, se les preguntó en estas mismas instancias si contaban con mecanismos para asegurar la calidad del programa, y más específicamente si realizaban un seguimiento de sus egresados.

Se puede ver que existe un consenso bastante generalizado de que mantener contacto con los egresados y/o con las organizaciones en las que se desempeñan sería una manera óptima de contar con una evaluación objetiva de la eficacia del programa. No obstante, sólo 2 universidades señalaron realizar o haber realizado algún tipo de seguimiento

En cuanto a mecanismos alternativos, sólo un programa acaba de acreditarse con la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) por seis años y otro recién comenzó el proceso de evaluación, sin tener resultado aún.

Así, la forma más extendida de evaluación serían las evaluaciones docentes, algunas de las cuales son también realizadas por los mismos profesores e incluso en una universidad se realizan auditorías internas. Todos estos mecanismos apuntan a asegurar y monitorear un nivel de calidad según los propios estándares de la institución.

"Nosotros siempre hacemos evaluaciones. De hecho evaluamos a cada uno de los profesores y también evaluamos el programa siempre porque es nuestra retroalimentación".

8. Dificultades para impartir Programas de Formación

Consultados al respecto, los encargados de programas señalaron que existen dificultades a las que se han enfrentado en sus programas; las cuales sin embargo varían según la modalidad de enseñanza, los contenidos y el lugar donde se imparten.

Uno de los temas que aparece recurrentemente es el tema del financiamiento del programa. Varios entrevistados señalan que la rentabilidad de un programa orientado a desarrollar habilidades es baja. Se explica que el desarrollo de metodologías en terreno y la contratación de profesores de planta son recursos caros. Esto representa dificultades en la negociación del diseño del programa, generando una tensión entre los recursos disponibles de la institución que lo imparte y las necesidades propias de un programa de formación de este tipo.

"la rentabilidad de esto es re poca, pero creemos que efectivamente es súper importante el tema de la formación de los profesores"

En segundo lugar, existe disparidad en el nivel de entrada de los alumnos que toman los programas, lo cual también es un aspecto que presenta dificultades. Puesto que el perfil del alumnado es por lo general diverso, no siempre todos pueden responder al nivel que se les exige inicialmente. Los entrevistados aducen que no todos los alumnos tienen la misma disponibilidad de tiempo para responder a las exigencias de lectura, y por ende, de reflexión que el programa requiere. Tal situación genera presión a los profesores y encargados de los programas, y pone en juego el alcance de los objetivos planteados en los cursos o módulos.

"el alineamiento de los estudiantes con una cultura de estudio de post grado es importante"

En relación a las metodologías de trabajo, algunos entrevistados y especialmente la encargada del programa de modalidad a distancia, mencionan las dificultades que la incorporación de plataformas virtuales ha significado. Una plataforma virtual representa un desafío para los profesores no familiarizados con esas tecnologías y requiere además de una reestructuración profunda de cómo se llevan a cabo los procesos pedagógicos del programa.

En el caso de la universidad de región, los principales problemas que enfrentan refieren a lograr un cuerpo docente estable. La mayor cantidad de profesionales que se requieren como profesores se encuentran en la zona central, lo que significa que para cada profesor traído desde afuera deben negociar y estructurar horarios y disponibilidades.

“Tú debes comprender que hacer un programa en regiones es bastante más complicado que hacerlo en Santiago”

Otro problema que se presenta en uno de los magísteres es que parte importante de los egresados se titulan. Esto representa un desafío la universidad, puesto que los alumnos no estarían completando la trayectoria del programa. Este problema podría estar asociado a la estructura de magíster del programa que exige para la titulación la realización de una tesis, proyecto que por lo general se extiende un año.

V. TRIANGULACIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Esta sección vuelve sobre los principales resultados obtenidos por la investigación, generando una conversación entre los tres componentes que constituyen el estudio: i) enriquecimiento de los modelos nacionales de competencias directivas a partir de la evidencia internacional,ii) levantamiento de competencias críticas y necesidades de formación, desde la mirada del sistema escolar, y iii) catastro y descripción de la oferta formativa para directores escolares. Este capítulo tiene por objetivo triangular la información recopilada, concluir sobre los hallazgos más relevantes y hacer recomendaciones de política.

1. ¿QUÉ COMPETENCIAS SON CRÍTICAS PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA? ¿ESTÁ LA FORMACIÓN ACTUAL DE LOS DIRECTORES RESPONDIENDO A ESE DESAFÍO?

En el estudio, se han definido las competencias como aquellas capacidadesque permiten responder con éxito a determinadas demandas y tareas, a partir de la movilización de recursos personales y del entorno (OECD, 2005). **Uno de los aprendizajes que entregan los modelos nacionales y que refuerza la revisión de literatura internacional, es que estas competencias son de dos tipos**. Por una parte, están aquellas que refieren a un conocimiento para realizar una actividad (“saber” y “saber hacer”), mientras que las de segundo tipo refieren a disposiciones y actitudes individuales que son previas a cualquier acción y aportan de manera transversal a su desarrollo (“saber ser”). Así, se ha llamado competencias funcionales aquellas que refieren a las capacidades técnicas para cumplir con las tareas del cargo y competencias conductuales a las disposiciones personales que facilitan su desempeño.

Si bien se ha optado por utilizar el enfoque de competencias, la revisión de literatura internacional que sirvió para complementar los modelos nacionales incluyó bibliografía más amplia, asociada a investigaciones que se aproximan al liderazgo efectivo desde perspectivas asociadas a prácticas, responsabilidades y estándares de dirección escolar.Esto bajo el entendido de que todas ellas buscan, finalmente, determinar lo que caracteriza a los buenos directores. Los contenidos específicos sobre la función del director que proviene de cada una de estas alternativas, son bastante convergentes.

Así, se identificaron competencias que fueron posteriormente comparadas con las que proveían los modelos más difundidos en Chile: el Marco para la Buena Dirección y el Perfil de Competencias Directivas. Buscando establecer coincidencias que permitieran homologar estas tres fuentes en definiciones comunes, así como también, identificando las particularidades que permitieran maximizar la exhaustividad, se llegó al modelo sugerido en el primer componente de esta investigación. Éste contiene cinco dimensiones de competencias funcionales (Establecer una visión orientadora, Generar condiciones organizacionales, Gestionar la convivencia escolar, Desarrollar personas y Gestionar el

currículo) y cuatro de competencias conductuales (Gestión flexible para el cambio, Habilidades comunicacionales, Generación de confianza y Articulación entre conocimiento y práctica). Cada uno de los cuales tiene a su vez 30 y 9 descriptores, respectivamente.

La realización de este ejercicio fue útil, en la medida en que permitió realizar aportes concretos. Varios de ellos se encuentran a nivel de ciertos "descriptores", sin embargo, es preciso señalar que uno de los principales resultados a nivel general, fue haber relevado el rol del "desarrollo de personas" dentro de las competencias funcionales para un liderazgo eficaz. Si bien se trata de un elemento que había sido considerado por los modelos nacionales, se encontraba en la forma de descriptores dispersos en ámbitos como gestión de recursos o gestión curricular. La revisión de evidencia internacional dio cuenta de la relevancia que tiene este factor, asociado a motivar intelectualmente a los profesores, entregar oportunidades de desarrollo profesional y apoyarlos individualmente; lo que dio pie para que se le destacase al mismo nivel que las demás dimensiones.

También ha sido un aporte del primer componente de estudio mantener la distinción entre competencias procedimentales (funcionales) y actitudinales (conductuales), provenientes del Perfil de competencias de Fundación Chile y confirmada por la literatura internacional. Los resultados obtenidos en el componente de levantamiento de necesidades, muestran que esta distinción se encuentra sumamente presente en la identificación que hacen los actores sobre las competencias que son críticas para un buen desempeño de la función directiva. Con distintos niveles de conceptualización y muchas veces intuitivamente, tanto los actores del sistema escolar como los encargados de programa identificaron competencias que estaban por una parte a nivel de "saber" o "saber hacer" y, por otra, referidas a "ser". En general, se les conceptualiza como competencias "duras" y competencias "blandas", respectivamente.

La constatación de la transversalidad que adquiere la identificación de competencias conductuales como factor clave para el éxito de un director, es uno de los principales resultados obtenidos por el estudio. Desde la perspectiva de directores y sostenedores, elementos como *buen trato, empatía, honestidad, tolerancia, equilibrio emocional, apertura al cambio, saber escuchar, fluidez, capacidad para resolver problemas o vocación*, son claves para que un director pueda realizar con éxito su trabajo y alcanzar buenos resultados. La más recurrentemente de estas competencias refiere a las "habilidades comunicacionales". Ello se produce en un escenario donde en general se diagnostican relaciones sociales difíciles: profesores no siempre dispuestos a colaborar en los procesos de cambio o sumarse al proyecto educativo; contextos de vulnerabilidad; relaciones complejas con los apoderados, alumnos y sostenedor, entre otros.

Sin embargo, cuando a los directores se les "obliga" a priorizar en aquello que un director debiera "saber hacer" para cumplir de forma exitosa su tarea (ejercicio realizado en la encuesta), pierden fuerza las competencias conductuales que habían sido espontáneamente destacadas en la fase cualitativa del estudio. Los directores señalan que lo más importante es"saber construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento", así como también, "saber organizar las funciones y estructuras de manera alineada con el proyecto educativo". Estas refieren a las

dimensiones de competencias funcionales que a partir de la literatura se llamaron *Establecer una visión orientadora* y *Generar condiciones organizacionales*. Los directores y sostenedores explican la importancia de "saber pensar" la escuela de manera global y ser capaz de asociar esto a un proyecto coherente, al cual puedan hacer seguimiento, control y evaluación. Ello implica un nivel mayor de complejidad al que manejaban con anterioridad a iniciarse en la función de director y les obliga a manejar un conjunto de herramientas de gestión, que no son intuitivas y que serían fundamentales para poder hacer realidad el proyecto planteado. Sin embargo, en este esfuerzo, los directores declaran tener problemas para lograr sumar a la comunidad escolar (especialmente docente) a las iniciativas de cambio. En escenarios donde los profesores están acostumbrados a dinámicas y prácticas previas a la figura del director y donde este último se encuentra bastante limitado en sus posibilidades de gestión de recursos humanos, la capacidad de convocar a los actores escolares y alinear sus intereses con el sentido del proyecto, se vuelve una habilidad fundamental.

En este sentido, no es de extrañar que se valore fuertemente la dimensión "Establecer una visión orientadora" y que se le subordinen las competencias conductuales de tipo comunicacionales, sociales y políticas. Estas últimas, son importantes en la medida en que facilitan la primera y mejoran sus posibilidades de realización cuando los directores no conocen las herramientas técnicas necesarias para llevarla a cabo. Así, el fin último es plantear un proyecto compartido que se traduzca de manera más directa en cambios que hagan posible la mejora escolar.

Esta subordinación no sólo se aplica a las competencias conductuales, sino también a aquellas de tipo funcional que se organizan en la dimensión "Gestión de la convivencia escolar". Se trata de habilidades y conocimientos fuertemente valorados en la fase cualitativa, pero invisibilizados en la priorización que exigió luego la encuesta. Nuevamente, el manejo de una buena convivencia escolar (que a su vez se facilita enormemente cuando el director posee competencias de tipo actitudinal adecuadas), se convierte en un facilitador para que el director pueda plantear un proyecto compartido y reestructurar la organización (y sus miembros) en un sentido que permita su desarrollo.

Con todo lo anterior, las competencias del tipo técnico pedagógico pierden prioridad para el sistema escolar, tanto en la oferta como demanda de formación. Aunque se reconoce que por tratarse de organizaciones con un fin educacional, tanto el Establecer una visión orientadora como el manejo de herramientas de gestión organizacional apuntan en la dirección de mejorar la enseñanza – aprendizaje, **a las competencias técnico pedagógicas del director se les asigna una prioridad menor**. En este sentido, lo propio de las dimensiones "Gestionar el Currículum" y, especialmente, "Desarrollar personas" pierden protagonismo. Se trata de un resultado clave del estudio, ya que si bien el planteamiento de un propósito compartido es una competencia muy convergente en la literatura internacional sobre liderazgo efectivo, también lo son el desarrollo intelectual e individual de los docentes y el apoyo técnico que los directivos pueden brindar.

Cabe señalar que, adicionalmente, los resultados de la investigación sobre prácticas de liderazgo que ha desarrollado el CEPPE, indica que las competencias que implican prácticas de tipo pedagógico son además, las menos extendidas entre los directores de Chile (CEPPE, 2010).

Al revisar las competencias que buscan formar los programas y la priorización que se les da, se observa que existe bastante convergencia con lo señalado como necesidades por los directores e, igualmente, una menor priorización de dos de los elementos destacados por los modelos nacionales y la literatura internacional: apoyo técnico pedagógico y la promoción del desarrollo profesional y emocional de los docentes para mejorar la efectividad (esto último es una prioridad muy minoritaria dentro de la oferta formativa).

Una de las razones que podrían explicar lo anterior, es que el apoyo pedagógico entendido como una práctica esencial de los directores, es una noción relativamente nueva en el sistema escolar chileno (que de hecho, se consagra formalmente solo con la recién promulgada ley general de educación). Por muchos años, se ha entendido el rol del director desde un punto de vista que enfatiza en las tareas administrativas y de generación de condiciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sin involucrarse en éstos de manera directa (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). De este modo, es probable que tanto directores como programas funcionen aún en base a un discurso que se ha difundido y adquirido producto de años en los cuales no se ha priorizado el liderazgo pedagógico. Adicionalmente, el rol que cumplen los jefes técnicos en los colegios ha promovido una delegación del rol de apoyo técnico, generando una distribución de funciones que no favorece este tipo de liderazgo centrado en la instrucción.

Si bien los encargados de los programas reconocen fuertemente la importancia de las competencias conductuales y las señalan como una característica crítica que define a los buenos directores, son pocos los programas que incluyen estos elementos dentro de su plan de formación y tienen en general una baja priorización. En este sentido, la oferta no está atendiendo a una de las demandas más sentidas en el sistema escolar: el que los directores sean formados en habilidades personales que les permitan enfrentar con eficacia la tarea de dirigir.

Sólo una de las competencias conductuales adquiere preponderancia dentro de las necesidades del sistema escolar y al mismo tiempo en los programas formativos: aquella que en este estudio definimos como “gestión flexible para el cambio”. Esta habilidad, presente también en la construcción de un modelo de competencias para Chile, rescata la capacidad de adaptación de los directores a los contextos y problemas específicos. En este sentido, se destaca la relevancia de los entornos de los establecimientos como orientación para definir los estilos de liderazgo. Del mismo modo, esta dimensión de competencias da cuenta de la movilidad de estos escenarios, y permite entender el liderazgo en términos de flujo en vez de una propiedad constante.

Una de las preguntas que se hizo el estudio desde el comienzo fue si acaso las competencias conductuales son susceptibles de formar, o bien, se trata de características personales que son propias de cada cual y, por lo tanto, difíciles de cambiar. Respecto de este tema, directores, sostenedores y encargados de programa tienden a coincidir: se trata de competencias que en su mayoría son posibles de desarrollar. Sin embargo, especialmente las habilidades comunicacionales y de generación de confianza exigen un piso mínimo a partir del cual se pueda iniciar este desarrollo. Ello implica que **se requieren ciertas disposiciones iniciales para poder avanzar en la formación de un buen director, las que se convierten en una barrera pues no cualquier persona tiene las condiciones para poder desplegarlas a través de un programa.** Entre las limitaciones, se encuentra la disposición por parte del entrevistado a participar del programa y a cambiar, o características de personalidad limitantes. Desde el punto de vista de los encargados de formación, se señala que una de las principales limitantes es la experiencia, en el sentido de que es muy difícil alterar hábitos que se han aplicado por demasiado tiempo desde la dirección.

Los contenidos de las mallas que imparten los programas se encuentran bastante alineados con las competencias que estos buscan desarrollar. Así, **el contenido presente en un mayor número de programas y el que se declara como más importante por los encargados de la formación, es "planificación y gestión de centros educativos"**, entendido como la formulación de un proyecto estratégico y de la estructura organizacional que lo soporta. Se trata de un componente de las mallas que es también muy solicitado por los directores, sin embargo, existe desalineación entre oferta y demanda respecto de otros. **Los directores valoran en primer lugar la presencia de contenidos con una fuerte carga *transformacional*, en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando alineamiento en torno a metas comunes.** Si bien esto está contemplado por las mallas de los programas, está presente en un menor número de casos que otros que son mucho menos valorados por los directores, tales como política educativa, o investigación en educación. También los directores le dan considerablemente mayor importancia que la oferta a contenidos de "Organización y clima organizacional", referido a la realización de diagnósticos, análisis de la organización y gestión del clima y la convivencia interna.

Los resultados del catastro de programas indican que los contenidos de evaluación curricular y de aprendizajes son impartidos por menos de la mitad de los programas, lo que es coherente con el bajo porcentaje de encargados que los menciona como primera o segunda prioridad de sus programas. De todos modos, **esta clara priorización de elementos estratégicos y motivacionales (o transformacionales) por sobre los aprendizajes técnico pedagógicos, es compartida por la demanda de contenidos que realizan los directores escolares (aunque en éstos el reconocimiento a la importancia de lo instruccional está más difundida).**

Donde se encuentra la mayor inconsistencia entre lo demandado por los directores y sostenedores, y lo ofrecido por los programas, es en las metodologías que se utilizan durante la formación. Por una parte, desde el sistema escolar se levanta el

requerimiento de contar con estrategias educativas que tengan un fuerte componente práctico y que permitan a los directores nutrirse de la experiencia de otros. Es así como se prefieren los talleres o grupos de conversación con pares, las pasantías o prácticas en centros educacionales y el acompañamiento de tutores en terreno. Los directores consideran que estos métodos les permiten adquirir un aprendizaje que pueda ser aplicable a sus situaciones personales y que sean pertinentes al contexto en el cual se desenvuelven. Esta demanda, como se mostró en los antecedentes del estudio, es consistente con lo que está pasando internacionalmente.

Por otra parte, los directores señalan que las metodologías prácticas son las que permiten el desarrollo de las competencias blandas, lo que tiene sentido si se considera que se trata de un entrenamiento que incorpora las relaciones interpersonales, incluyendo aquellas con personas de otros estamentos escolares que les resultan especialmente conflictivos en su trabajo diario. De acuerdo con los actores, la formación de este tipo de competencias tendría metodologías distintas a las de las competencias funcionales, y se destacan elementos como el coaching y herramientas provenientes de la psicología organizacional.

Sin embargo, a pesar de que la oferta formativa reconoce la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de competencias de liderazgo efectivo, éstas se encuentran presentes en un número muy reducido de programas. Entre las razones que esgrimen los encargados, se encuentra que tienen costos elevados, tanto en lo económico como en el esfuerzo que implican los arreglos institucionales requeridos. Así, terminan dándole mayor énfasis a métodos de enseñanza que no son valorados por los directores, como la realización de tesis y de trabajos individuales o en grupo. Sólo en la existencia de talleres o grupos de discusión se da la convergencia entre los intereses de los directores y la oferta existente.

La ausencia de aprendizajes prácticos lleva a los directores y sostenedores a considerar que lo que se imparte no tiene relación con los problemas que se enfrentan en los establecimientos y que los programas existentes, en la medida en que trabajan con escenarios ideales en vez de reales, no permiten obtener aprendizajes aplicables.

Otro elemento a destacar, es que son pocos los directores que consideran útiles los métodos basados en el uso de tecnologías, tales como las redes sociales virtuales y las tutorías online. Ello es consistente con la declaración por parte de los propios directores de que tienen un bajo manejo en herramientas computacionales y que aquello debiera ser un contenido a considerar por la oferta de formación. Esta menor valoración de instrumentos tecnológicos, consistente con otras investigaciones recientes (Fundación Chile, 2009) se traduce entre otras cosas en una mala evaluación de los cursos online, a los cuales se les considera especialmente poco contextualizados. Así, se obtiene que a diferencia de los talleres de discusión, las prácticas o el acompañamiento de tutores en terreno, las metodologías virtuales no permiten que el director confirme que la aplicación de su aprendizaje se esté produciendo de manera adecuada.

Cabe señalar que el uso de métodos prácticos está fuertemente relevado por las investigaciones internacionales y son un componente importante en los programas y políticas de formación que han adoptado países con sistemas educativos exitosos. No obstante, la literatura igualmente destaca la necesidad de no descuidar aprendizajes de base en el ámbito teórico, ya que señala que esto permite a los directores una mayor capacidad de análisis de los problemas que enfrentan y sus soluciones, pues pueden encontrar las similitudes entre lo que vivencian y los modelos teóricos que se han desarrollado a partir de un extenso cúmulo de investigaciones y experiencias. En este sentido, las experiencias internacionales dan cuenta de la importancia de establecer un equilibrio entre aprendizajes-contenidos teóricos y prácticos, que permitan al director aplicar los resultados de la investigación a las iniciativas y soluciones que desarrolla en su contexto particular.

Del análisis general de los programas se desprende que la oferta es marcadamente homogénea. La concentración que se produce en la inclusión y priorización de un reducido número de contenidos, competencias y métodos, indica que son varias las habilidades que no tienen espacio para su desarrollo. Ejemplo de ello es el bajo porcentaje de programas que se enfoca en el manejo de la convivencia escolar y en la evaluación de aprendizajes, o bien, que utilicen metodologías prácticas en su proceso instrucción.

2. ¿CUÁNDO FORMAR A LOS DIRECTORES DE ESCUELA EN CHILE? ¿UNO O DISTINTOS TIPOS DE FORMACIÓN SEGÚN LA ETAPA DE LA CARRERA DIRECTIVA?

La literatura sobre formación de liderazgo y las políticas por las que se ha optado en el escenario internacional, son convergentes respecto a la **necesidad de segmentar la oferta formativa dependiendo del momento de la carrera en la cual se encuentre el director**. Así, actualmente se distinguen programas de pre-servicio, dirigidos a quienes aún no asumen la función y desean hacerlo, programas de inducción, para aquellos que están comenzando en el cargo, y de en-servicio, para directores con experiencia que buscan perfeccionamiento continuo. En este sentido, se reconoce que las necesidades no son homogéneas en las distintas fases de la carrera de dirección escolar, y que la oferta debe también distinguir entre los contenidos y métodos que son pertinentes para cada una.

Sin embargo, en Chile no se realiza esta distinción. **La gran mayoría de los programas están abiertos a todo tipo de participantes: profesores, directivos no directores y directores en ejercicio.** Al mismo tiempo, las motivaciones también son variadas. Conviven en los programas de formación aquellos que aspiran a acceder a la dirección escolar, con quienes sólo buscan perfeccionamiento general y quienes tienen expectativas de aumentar por esta vía sus salarios. La primera de estas motivaciones es la más frecuente, principalmente entre los profesores pero también se da fuertemente entre los directivos no directores. Así, los resultados de la encuesta a encargados de

programas mostró que los directores constituyen un porcentaje minoritario dentro del alumnado de los programas de formación.

Esto significa que, en la práctica, los programas de formación en Chile están cumpliendo una función principal de pre-servicio, pero con el inconveniente de que no se trata de una distinción intencional por parte de la oferta, lo que impide focalizarse en las necesidades de este tipo de actores. No existe un diseño que distinga según las necesidades que tienen los directores en los distintos momentos del tiempo en que van ejerciendo su función. La diversidad de estudiantes, si bien puede aportar diferentes perspectivas y enriquecer el proceso de formación, enriqueciéndola, ciertamente no permite desarrollar competencias que sean acordes a las necesidades particulares de quienes toman los programas. La coexistencia de funciones y motivaciones, dificulta el tratar en profundidad los temas que son propios del quehacer del director.

Se da por lo tanto una segunda indiferenciación de la oferta. Como se señaló anteriormente, la oferta formativa es homogénea en cuanto a contenidos y metodologías, y no tienen la capacidad de desarrollar competencias de liderazgo específicas quesean requeridas ante necesidades particulares o para ciertos momentos críticos del desarrollo profesional de los directores de escuela. Por otra parte, se produce una segunda indiferenciación, constituida por la existencia de un público sumamente diverso, en el cual los intereses y expectativas (y hasta las capacidades iniciales) son difíciles de conciliar y enfrentar a través de un mismo programa.

Desde el sistema escolar (actores entrevistados), si bien no se desprende una definición clara de etapas en la carrera que permita hablar de distintos "tipos de directores", se reconoce que al momento de asumir los directores se enfrentan a un momento extremadamente complejo, que requiere una atención especial. Este está asociado a la complejidad que implica la multiplicidad de responsabilidades que asumen, el manejo de diversas relaciones y los problemas de clima que se producen al encontrarse con un cuerpo docente y directivo con prácticas ya instaladas y reacio a los cambios. Ante estas dificultades que se viven cuando se comienza a ejercer como director por primera vez, existe un requerimiento por mayor preparación.

Directores y sostenedores se imaginan –de maneras muy distintas- mecanismos que podrían entregar las herramientas para un buen ejercicio de la función desde el inicio. Mientras que en el caso de los sostenedores se habla de nivelar a los directores en el uso de códigos o entrenarlos en el manejo de herramientas de gestión, estos últimos se imaginan escuelas para directores o un doctorado especializado.

Por otra parte, los directores también esbozan la demanda por formación de carácter continuo. Esto responde a la sensación de ir quedando sistemáticamente desactualizados, por lo que consideran que la formación es algo que debe ser transversal a su carrera.

Respecto de maneras alternativas de ir superando los problemas iniciales, no existe consenso respecto del rol que cumpliría la experiencia que se va adquiriendo durante el ejercicio del cargo. En algunos casos, los éxitos se atribuyen a características particulares del director y no a la experiencia. Más bien para algunos esta última sería un factor negativo, ya que especialmente desde la mirada de los sostenedores, los directores antiguos tienden a ser menos flexibles a modificar sus prácticas. No obstante, otros creen que la experiencia de haber liderado equipos y procesos permite que al llegar a un nuevo establecimiento, los problemas iniciales tengan una intensidad menor. Esta apreciación positiva no sólo refiere a la experiencia como director. En general, la experiencia previa en cargos directivos es algo valioso para los actores del sistema escolar y es sugerida por ellos como una variable que se debiera considerar en el proceso de selección de directores y en una eventual estrategia nacional de formación.

En este escenario, vale la pena preguntarse si es pertinente para el sistema escolar chileno contar con una formación que diferencie entre distintas etapas. Los actores reconocen que hay un déficit general en la formación de los directores, en el sentido de que la falta de manejo de competencias no sería una particularidad de los directores nuevos. Por otra parte, se levanta como necesidad el que los directores lleguen ya preparados para asumir el cargo. Lo primero, se constituye como un requerimiento de nivelación de directores mediante la adquisición de las competencias básicas necesarias para un buen ejercicio de su función. Ello es consistente con una generación que no contó desde un comienzo con formación especializada para sus necesidades iniciales (lo que implica una selección de contenidos y métodos pertinentes).

Sin embargo, **la renovación que está permitiendo la ley de concursabilidad para el mundo municipal, brinda la oportunidad de solucionar este problema para los futuros directores. Esto implica proveer cursos de pre-servicio, que instruyan sobre la formulación de proyectos con una mirada estratégica, el planteamiento de una visión y misión que convoque a los intereses de la comunidad escolar, las herramientas de gestión necesarias para lidiar con las nuevas responsabilidades asumidas y lograr implementar las iniciativas de mejora, y el desarrollo de competencias técnicas que permitan a los directores iniciar su función asumiendo un liderazgo pedagógico.** Todo lo anterior implica métodos que combinen la introducción de experiencias prácticas con el análisis de los resultados de investigaciones que permitan al futuro director entender sus experiencias dentro de marcos conceptuales y obtener así orientaciones para la búsqueda de soluciones.

Con posterioridad a esta fuerte formación de pre-servicio, los directores que comienzan a ejercer requerirían de un entrenamiento situado en sus realidades personales. Ello implica un aprendizaje esencialmente práctico y contextualizado en los establecimientos donde se desempeñan, que les permita el desarrollo de competencias conductuales para tratar con situaciones y personas reales. Ello permite potenciar las posibilidades de plantear una visión que sea pertinente y fortalecer mediante aplicaciones concretas las habilidades de gestión de la convivencia. Esto va de la mano con el aprendizaje sobre las políticas y leyes educacionales que rigen a sus establecimientos y que enmarcarán el trabajo que realicen día a día.

En cuanto a la formación en-servicio para directores con experiencia, una vez que se han cumplido las etapas anteriores y ya se poseen las competencias transformacionales e instruccionales de base, se debiera contar con programas de formación que atiendan a necesidades específicas que el director busque ir desarrollando durante su carrera. Ello permite incorporar herramientas para solucionar los problemas emergentes e impulsar iniciativas nuevas. Además deben ser actualizaciones planteadas en continuidad con lo preexistente, facilitando la modificación de las prácticas ya adquiridas. En este sentido, la oferta debiera incorporar programas para el desarrollo de competencias de gestión curricular más especializadas o que sirvan para implementar políticas de desarrollo del personal.

La pregunta que de inmediato salta a la luz de esta reflexión es si un cambio de esta magnitud en la manera de abordar la formación de directores puede ser abordado eficazmente desde las universidades. En términos generales, las regulaciones que pesan sobre estas instituciones dificultan el desarrollo de una oferta de programas menos académicos y que utilicen metodologías prácticas en sus estrategias de enseñanza.

Avanzar hacia una política de formación de directores que sea coherente, implica flexibilizar los requerimientos que se solicitan a las universidades para impartir programas (muchas veces internos). Pero también, fortalecer programas especializados que puedan ser impartidos por instituciones de otro tipo, como ocurre actualmente en varias partes del mundo[52]. Esto se aplica principalmente a cursos de inducción o algunos temas de formación en servicio, donde instancias especializadas, con mayores posibilidades articularse con establecimientos educativos y que entreguen aprendizajes a partir de su propia experiencia de trabajo, puedan tener ventajas comparativas. No obstante, se debe tener especial cuidado en que esta apertura no opere en desmedro de una formación de calidad.

3. HACIA UNA NUEVA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES ESCOLARES EN CHILE

Se han puesto sobre la mesa hasta el momento varios desafíos y recomendaciones para enfrentar un mejoramiento serio de la formación de directores en Chile. En esta sección final se complementan estas claves con algunos aspectos de política que deben tenerse presente. Estos temas emergen tanto de los resultados obtenidos por el estudio y de las opciones que han tomado otros sistemas educativos.

Como se señaló al comienzo del informe, son varios los países que han decidido **establecer la aprobación de programas de formación como requisito para acceder a la dirección escolar** (ej.: Francia, Alemania, Hong-Kong). De acuerdo con la OECD (2008), impartir programas abiertamente puede significar pérdida de recursos, en el

[52]Ver a este respecto el capítulo de antecedentes al comienzo de este informe.

sentido de que se imparte formación a profesionales que no tienen las habilidades suficientes o el interés para convertirse en directores.

Establecer en Chile que la formación sea un requisito para acceder (o validar) a la función de director puede estar asociado, en este sentido, tres ventajas. Por una parte, en la medida en que los programas también hayan realizado un proceso de selección riguroso, permite contar con un primer control sobre las características de base que requiere un buen director. Por otro lado, si se dispone de información sobre las competencias que ha buscado formar cada programa, los sostenedores pueden conocer las competencias que poseen los candidatos al cargo y elegir como directores a aquellos que mejor se ajustan a la realidad de las escuelas o sus programas de trabajo. Esto último hace indispensable transparentar la información sobre los programas y, especialmente, hacer un riguroso seguimiento de su calidad, certificando que sus egresados cumplan con las competencias que se esperan de él. Por último, permite reducir la experiencia de "shock" inicial que actualmente sufren los directores que se integran al cargo, el cual constituye un costo importante para el establecimiento en general y para los profesores y alumnos que están a su cargo.

Transformar a la formación en un requisito para acceder a la función directiva solo es posible en la medida que se generen mecanismos que permitan asegurar su calidad. Ante los resultados del estudio, que señalan que la formación en Chile está desalineada con el desarrollo de competencias que han sido destacadas con fuerza por la literatura internacional y los propios modelos nacionales (ej.: competencias de apoyo pedagógico y de desarrollo del equipo docente), la creación de un conjunto de estándares de formacióndebiera ser un elemento útil y ordenador. Además, en la medida en que las competencias desarrolladas por los programas sean medibles (debiera avanzarse en esa dirección), se abre la posibilidad de supervisar la calidad de los programas –mejorando así la efectividad de la formación- y de aclararle al sistema lo que sería esperable de los directores que han pasado por ellos.

Otro punto que debe resolver la política hacia los directores, como ya se adelantó en este mismo capítulo, tiene que ver con quiénes son principales responsables de la provisión de la formación. En algunos países, se ha optado por una organización centralizada que organiza y supervisa la oferta e incluso la imparte (Inglaterra). Otros, como Nueva Zelandia y Holanda, han optado por una mayor descentralización lo que permite el surgimiento de un mercado de proveedores de distinto tipo, que imparten programas que varían en sus contenidos, duración y métodos.

En Chile, donde ya existe un mercado de este tipo que ofrece una multiplicidad de alternativas, probablemente la alterativa más adecuada no sea centralizar en el estado la provisión de la formación. No obstante, precisamente por la gran diversidad, se requiere de mecanismos que permitan monitorear y aseguren su calidad, promoviendo que los programas a) sean consistentes con las competencias de un liderazgo efectivo, (b) incorporen métodos que resulten útiles para adquirirlas y (c) sean también consistentes con una carrera cuyas necesidades van cambiando a lo largo del tiempo. Para asegurar esto, no necesariamente se

requiere de una oferta de carácter público, pero sí de un seguimiento permanente a aquello que están impartiendo los privados y de un marco regulación que permita que esta orientación desde el Estado esté asociado a consecuencias.

Donde también cabe un rol protagónico al estado es en el financiamiento de los programas de formación. El autofinanciamiento actual de los alumnos se convierte en una barrera de entrada para la formación, donde sólo ingresan los que tienen mayores recursos o donde el director tiene que hacer un esfuerzo considerable por pagar cursos que superan en costo varias vecessu sueldo. Quienes salen perjudicadas son las escuelas más vulnerables, pues cuentan con directores a quienes les es más difícil formarse. Otro recurso escaso, es el tiempo que se puede dedicar a las tareas que exigen los programas, en un contexto donde el director adquiere cada vez más responsabilidades. Un ejemplo de cómo se ha resuelto este problema lo provee Singapur, donde directores que se inician en sus cargos -luego de un riguroso proceso de selección- se integran a un programa gratuito de 6 meses. Durante este período se les mantiene el sueldo, de manera que puedan dedicarse intensamente a su perfeccionamiento. Siendo un ideal lejano a la realidad nacional, este caso nos muestra que debemos avanzar hacia un modelo que entregue mejores condiciones para el perfeccionamiento de sus directores.

Por otro lado, crítico es también avanzar hacia una formación de directores que selecciona eficazmente a los mejores postulantes y a quienes presentan ciertas condiciones previas favorables. Claramente esto en Chile es difícil de lograr en la medida que la oferta y demanda formativa responde a una lógica de mercado donde el Ministerio de Educación tiene poco y nada que decir. Conviene moverse hacia un rol más protagónico del Estado en el proceso inicial de formación de los directivos, en alianza con los sostenedores y en una relación de colaboración (y orientación) con las universidades, permitiendo una selección temprana de líderes más adecuada a lo que el país necesita.

Contar con estrategias para la selección de los participantes de los programas, permite a quienes los imparten reducir la variedad de condiciones/capacidades iniciales, intereses, y funciones dentro del sistema escolar. Permite además seleccionar alumnos que se encuentren viviendo situaciones laborales similares. Ello hace posible utilizar la experiencia como antecedente para el aprendizaje y la realización de actividades prácticas para la apropiación de los contenidos.Por último, permite incorporar a los programas de formación (en especial en lo que respecta a pre-servicio) a las personas que cuentan con las aptitudes básicas para ejercer la función de manera efectiva. Se trata de habilidades personales y conocimientos pedagógicos sobre los cuales se puede trabajar y desarrollar, pero que requieren de un nivel mínimo para avanzar con éxito en la formación.

En cualquier caso, se debe tener en consideración que hacer más estrictos los criterios para acceder a la formación y al cargo de director, traerá consigo una disminución de la oferta de profesionales disponibles. Esto se vuelve crítico en escenarios donde ya son pocas las personas que postulan al cargo de director. Todo nos indica entonces que cambios sustantivos en la oferta de formación para directores deben ir de la mano con

otras políticas dirigidas a este sector, donde fundamentales son las iniciativas que fomenten el interés por acceder al cargo a través de un mejoramiento en las condiciones de trabajo y la atribuciones que poseen los actuales directores[53].

[53]El gobierno de S. Piñera acaba de anunciar, en noviembre del 2010, un proyecto de ley que apunta a modernizar el Estatuto Docente que, entre otras medidas, fortalece el valor de la función directiva.

Bibliografía

Barber, M.; Mourshed, M (2007). Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para alcanzar sus Objetivos. Informe McKinse and Company. Preal.

Bolivar, A. (2009) Una Dirección para el Aprendizaje. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.

Bush, T.; Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. International Perspectives. Educational Management and Administration V. 30:04 417-429.

Carbone, R.; Olguín, J.; Ostoic, D.; Ugalde, P.; Sepúlveda, L. (2008) Situación de Liderazgo Educativo en Chile. Universidad Alberto Hurtado.

CCSO (2008) ISLLC Educational Leadership Policy Standards: 2008. As adopted by the National Policy Board for Educational Administration.

CEPPE (2010): Reporte de Liderazgo Educativo y Calidad de a Educación en Chile.

CEPPE (2009): "Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE) (2009) – Volumen 7, Número 3. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf

Cibulka, J. (2009) Declining Support for Higer Education Leadership Preparation Programs: An Analysis. National Council for Acreditation of Teacher Education.

Cowie, M. y Crawford, M. (2009): "Headteacher preparation programmes in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head?", School Leadership & Management, 29: 1, 5 – 21. Disponible en http://dx.doi.org/10.1080/13632430802646354

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., &Orr, M. (2007): Preparing school leaders for a changing world: Executive summary. Standford, CA: Standford University, Standford Educational Leadership Institute (SELI).

Fundación Chile (2007) Manual de Gestión de Competencias para Directivos, Docentes y Profesionales de Apoyo en Instituciones Escolares. Disponible en http://www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/MANUAL%20COMPETENCIAS%20GESTION%20ESCOLAR%20FUNDACION%20CHILE-7%20agosto%202007.pdf

Grisson, J.; Harrington, J. (2010) Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness. American Journal of Education 116.

Horn, A.; Marfán, J. (2010) Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. Psicoperspectivas, 9 (2), 82-104.

Huber, S.; West, M. (2002) Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Aproaches and Issues, and Some Directions for the Future. Second International Handbook, Leithwood, K.; Hallinger P (Eds.)

Invargson, L.; Anderson, M.; Gronn, P.; Jackson, A. (2006) Standards for School Leadership: A Critical Review of Literature. Australian Institute for Teaching and School Leadership.

Krüger, Meta (2009) The big five of school leadership competence in the Netherlands.

Leithwood, Kenneth et al. (2006). Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006): Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, DfES/NCSL.

MINEDUC (2005): "Marco para la Buena Dirección", revisado en marzo de 2010.

MINEDUC (2009): "Inducción de directores en el Sistema Escolar", Informe Final. Proporcionado por Fundación Chile en Marzo de 2010.

MINEDUC (2009 b): "Informe: Perfiles de competencias para docentes directivos, Mapa de desarrollo Profesional". Proporcionado por Fundación Chile en Marzo de 2010.

Nuñez, I.; Weinstein, J.; Muñoz, G. (2010) ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en chile (1929-2009).

OECD (2008) Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD

Price Waterhouse Coopers (2007) Independent Study into School Leadership

Robinson, Viviane; Hohepa, Margie & Lloyd, Claire (2009) School Leadership and Student Outcomes: Identifying What works and Why Best.

Robinson, Viviane (2007) School Leadership and Student Outcomes: Identifying What works and Why

Seashore-Lewis, K.; Leithwood, K.; Wahlstrom, K.; Anderson, S. (2010) Investigating the Links to Improved Student Learning : Final Report of Research Findings / Minneapolis, MN : Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota ; Toronto, ON : OISE/UT,

Scout, Shelletann &. Webber, Charles F (2008) Evidence-based leadership development: the 4L framework

SREB (2008) SREB Leadership Curriculum Modules: Professional Learning Framework and Module Summaries.

The Wallace Foundation (2008) Becoming a Leader: Preparing school principals for today schools

The Wallace Foundation, (2009) Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes.

Uribe, Mario (2009) Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno.

Volante, Paulo; Díaz, Alejandro; Tapia, Oliver (2003) Proposiciones para la formación en liderazgo educacional.

Walters, T.; Grubb, S (2006). Leading Schools: Distinguishing the Essential from the Important. McRel.

Waters, Tim; Marzano Robert; McNulty, Brian (2005) Balanced Leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership in student achievement.McRel.

Weinstein, J. (2008) Liderazgo Educativo: Asignatura Pendiente de la Reforma Chilena.

Wise, D.; Jacobo, A. (2010) Towards a Framework of Leadership Coaching .School Leadership and Management Vol. 30, No. 2, April 2010, 159_169