



Informe Final

Estudio: “Inducción de Directores en el Sistema Escolar”

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación

Informe preparado para el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación

El equipo responsable de este estudio está compuesto por Gonzalo Muñoz (Jefe de Proyecto), Javiera Marfán (Coordinadora Ejecutiva), Sebastián Daza y Paulina Prado (Responsables DESUC), Ilana Nussbaum (Asistente de Investigación), José Weinstein, Mario Uribe y Sergio Garay (Consejo Consultivo).

Integraron la contraparte técnica Javier Báez, Valeria Pinto, Claudio Molina y Christian Libeer, del CPEIP, Ministerio de Educación.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
I. EVALUACIÓN PROGRAMA DE INDUCCIÓN A DIRECTORES EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO 2007.....	7
II. REVISIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE INDUCCIÓN A DIRECTORES EN EL SISTEMA ESCOLAR.....	32
III. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y EXPECTATIVAS DE INDUCCIÓN A DIRECTORES.....	65
IV. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	84
V. REFERENCIAS.....	93

ANEXOS

- INFORME DE RESULTADOS ENCUESTA A DIRECTORES
- MATRIZ FOCUS GROUP DIRECTORES INDUCCIÓN 2007
- TABLAS DE RESULTADOS ENCUESTA A DIRECTORES
- MATRIZ RESUMEN EXPERIENCIAS INTERNACIONALES
- PAUTAS DE ENTREVISTA A SOSTENEDORES Y DIRECTORES.

PRESENTACIÓN

Este documento corresponde al informe final del estudio “Inducción de Directores en el Sistema Escolar”. La iniciativa de realizar esta investigación, surge por la inquietud del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), del Ministerio de Educación, de fortalecer el liderazgo directivo en los establecimientos escolares. Así, el estudio se inserta en una política más amplia, orientada a generar evidencia empírica que sustente el diseño de programas para el desarrollo y perfeccionamiento de directivos.

El documento está estructurado en función de cuatro capítulos. El primero, se orienta a la evaluación de la experiencia de inducción a directores que se realizó en el año 2007. El segundo, plantea una revisión de experiencias internacionales en materia de inducción de directores al sistema escolar, así como también, la sistematización de casos sobre programas de formación en este mismo ámbito. El tercer capítulo, levanta las necesidades que presentan hoy los directores que están en sus primeros años en el ejercicio del cargo y rescata las expectativas de inducción que tienen actores del sistema escolar familiarizados con la dirección. Por último, se exponen las conclusiones y recomendaciones del estudio, con el fin de aportar al diseño del Programa de Inducción a realizarse durante el 2009.

Finalmente se presenta un conjunto de anexos, los cuales contienen: i) gráficos de los resultados detallados de la encuesta aplicada a los directores participantes en el curso 2007; ii) una matriz de sistematización de focus groups que complementan la evaluación de este programa; iii) tablas con los resultados de la encuesta, según variables de segmentación relevantes, iv) una matriz de sistematización de experiencias internacionales de aproximaciones a la inducción de directores, y: v) las pautas de entrevista utilizadas para el levantamiento de necesidades de inducción.

INTRODUCCIÓN

Si bien la investigación internacional¹ confirma que el liderazgo directivo es un factor intra escuela decisivo para el mejoramiento de la calidad educativa, la evidencia disponible en nuestro país sobre esta área del conocimiento es aún escasa. El Ministerio de Educación y algunos centros e investigadores han venido haciendo un esfuerzo por avanzar en este ámbito, sin embargo, todavía se dispone de poca información que ayude a tomar decisiones que apunten a fortalecer el liderazgo directivo.

Lo anterior además ocurre en un contexto en el que las políticas educativas han comenzado a dar señales al sistema en cuanto a dar relevancia técnica y política a la gestión escolar – y particularmente al rol de los equipos directivos – en el mejoramiento de la calidad. Ejemplos de ello son el Marco para la Buena Dirección, la Ley de concursabilidad de directivos, la creación del Programa de Liderazgo y el anuncio presidencial de la creación de nuevos programas masivos para directores, en asociación con instituciones académicas. Sin embargo, el mejoramiento de aspectos educacionales, requiere no solamente modificaciones normativas y en los esquemas de incentivos al desempeño de las escuelas y quienes las gestionan. Complementariamente, se requiere que los directivos dispongan de las competencias o capacidades que les permitan gestionar las escuelas en este nuevo entorno.

Es en este contexto donde cobran relevancia los procesos de inducción, los cuales tienen por finalidad atender a la forma en que se insertan y se adaptan los nuevos directores a la organización escolar. Esto es esencial para que las personas lleguen a sentirse parte del sistema educacional, en tanto directores, y de la nueva institución, logrando identificarse con ella. Cuando este proceso ocurre, los nuevos integrantes que habitualmente tienen una actitud permeable a lo nuevo y se interesan tanto por la información como por la formación que la organización les pueda brindar. Este proceso de inducción permite encauzar el potencial de los objetivos que se busca en el Marco de la Buena Dirección y es un primer orientador a las competencias que deberán desarrollar durante su vida profesional como Director.

En el año 2007, el CPEIP en conjunto con la Fundación Chile, realizaron una iniciativa llamada “Inducción al sistema educativo de directores al sistema educativo chileno”. Dicho proceso tuvo como objetivo general el facilitar la adaptación e integración del nuevo Director al establecimiento y a su puesto de trabajo. En el año 2009, la institución ministerial requiere disponer de información actualizada para levantar una nueva política de inducción a líderes escolares.

Para avanzar en esta línea, el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, ha invitado a la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), a desarrollar el estudio “Inducción de directores en el sistema escolar”. Éste tiene por objeto aportar al diseño de una propuesta de inducción de directores, utilizando como fuentes principales la evaluación de la experiencia previa de inducción ejecutada por el CPEIP en el año 2007, la revisión de experiencias internacionales y el levantamiento de necesidades de inducción entre directores que no hayan participado en este tipo de instancias. El estudio combina revisión de fuentes

¹ Ver entre otros Leithwood, K. et al (2004), Marzano, R. et al (2005), Day, C. et al (2007).

secundarias con el levantamiento de información nuevas, utilizando para esto tanto metodologías cualitativas como cuantitativas.

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

Objetivo General del estudio:

Entregar orientaciones para el diseño de una propuesta de inducción al cargo de director a partir de la evaluación de la experiencia ejecutada por el CPEIP y el análisis de experiencias internacionales.

Objetivos específicos:

- a) Evaluar la experiencia de inducción a directores realizada en el año 2007,
- b) Revisar experiencias internacionales relevantes de inducción a directivos del sistema escolar,
- c) Identificar necesidades y expectativas de un grupo de directores que no ha participado en estas instancias y
- d) Proponer lineamientos para la definición de un proceso de inducción al cargo de directores de establecimientos educacionales.

El presente informe rescata aprendizajes y realiza recomendaciones para fortalecer el Programa de Inducción, con miras a aportar al proceso de rediseño de su segunda versión y también pensar en ajustes de mediano y largo plazo. El primer componente busca evaluar la experiencia de inducción 2007 a partir de las opiniones que tienen los directores que participaron del programa y de la experiencia que han vivido desde la finalización de éste. De este modo, se busca detectar cuáles son los elementos que han resultado valiosos para el desempeño de la dirección escolar y que, por lo tanto, deben mantenerse o incluso ser fortalecidos, mientras que por otro lado, identificar aquellos elementos que han resultado menos pertinentes para el trabajo del director y sobre los cuales se recomienda realizar modificaciones. Adicionalmente, esta sección del estudio segmenta las evaluaciones del programa en función de las características de los participantes y de los establecimientos que dirigen. En este sentido, permite diferenciar las apreciaciones y demandas que provienen de distintos grupos, posibilitando que en el futuro el curso mejore su pertinencia en función de las necesidades asociadas a los atributos de los sujetos.

El segundo componente, de revisión de experiencias internacionales, apunta a sistematizar las principales tendencias en materia de inducción y formación de directores asumidas por diferentes países en el mundo. El objetivo es rescatar aprendizajes que puedan servir para reflexionar sobre la experiencia chilena, proporcionando orientaciones acerca de tendencias de formación y herramientas prácticas, que puedan ser incorporadas a las políticas y programas de inducción que se implementen.

El tercer componente tiene como propósito aportar información de quienes se encuentran más cercanos (en el contexto escolar) al tema del liderazgo directivo, levantando desde ellos percepciones y expectativas que ayuden a mejorar las metodologías y contenidos considerados en el diseño de políticas de inducción. En este componente se incluye la opinión de tres tipos de actores, que contribuyen desde distintas perspectivas: i) directores que están en sus inicios en el cargo, puesto que pueden señalar cuáles son las necesidades que se les hacen más evidentes en el período de adaptación a su función directiva; ii) directores que cuentan con experiencia, ya que se trata de una fuente privilegiada para señalar cuáles son las áreas de mayor dificultad; y iii) sostenedores, en tanto cumplen el rol de empleadores de los líderes escolares.

Por último, y respondiendo al cuarto objetivo específico del estudio, las conclusiones se enfocan a extraer los elementos más sustantivos de las secciones anteriores en relación al aporte que puedan constituir para nuevas versiones del programa de inducción. Se identifican aquellos elementos que son convergentes y se levantan recomendaciones para el diseño del programa, pero también para las políticas generales de formación de directivos.

I. Evaluación Programa de Inducción a Directores en el Sistema Escolar Chileno 2007

Este componente del estudio tuvo como objetivo particular levantar información empírica acerca de la evaluación que hacen los participantes de la primera versión del programa de inducción a directores, a dicha experiencia. Dado que ésta se enfocó a facilitar la adaptación e integración del nuevo director al establecimiento y a su puesto de trabajo, el estudio se orientó a conocer la opinión de los asistentes respecto de si el curso fue un aporte en términos de aprendizajes y, adicionalmente, si estos les resultaron útiles para iniciarse en el ejercicio del cargo.

Esta fase de la investigación se llevó a cabo utilizando métodos mixtos, los cuales consideraron el desarrollo de una encuesta y la realización de focus groups. La ventaja de esta opción, es que permite enriquecer el análisis de la información, en la medida en que combina la estimación de la magnitud de las opiniones, con la asignación de significados sobre la experiencia de adaptación al cargo de director.

1. Aspectos Metodológicos

1.1 Encuesta

La fase cuantitativa consistió en una encuesta online a la totalidad de los directores que aprobaron el Programa de Inducción del año 2007. Para motivos del análisis, se eligieron como variables de segmentación el sexo, dependencia del establecimiento al que pertenecen, región en la que viven (Metropolitana u otra), tramo de edad, tipo de enseñanza que el establecimiento ofrece, los años que el encuestado lleva como director del establecimiento², la matrícula de éste y su clasificación de acuerdo a la Ley SEP. La encuesta a participantes del programa se llevó a cabo entre los días 4 y 12 de mayo del presente año, por medio de un cuestionario autoaplicado enviado a los correos electrónicos de los participantes. El cuestionario se envió a 83 casos, de éstos respondieron 78 casos, siendo la tasa de logro de un 93,9%.

A continuación se presentan algunas precisiones respecto de las características de los encuestados:

- La población efectivamente encuestada, distribuida según sexo se compone en un 56,4% de mujeres y un 43,6% de hombres.
- Según dependencia del establecimiento al que los entrevistados pertenecen existe un 69,2% que se desempeñan en establecimientos municipales y un 26,9% de éstos lo hacen en establecimientos particulares subvencionados.
- En cuanto a la región, los participantes declararon vivir en un 75,6% de los casos en regiones fuera de la Metropolitana y un 20,5% vive en esta última.

² Esta variable se recodificó en *tres años o menos* y *más de cuatro años* ya que aquellos casos que, en la variable original, tienen *menos de un año*, *un año* y *más de 6 años* son muy pocos. Se asume que el programa al haberse llevado a cabo el año 2007, aquellos que tienen 3 años o menos fueron quienes tuvieron una “verdadera inducción” como directores.

- Para tramos de edad se tipificaron tres tramos, un 15,4% tiene entre 29 y 39 años, un 33,3% entre 40 y 49 años y un 47,4% entre 50 y 60 años.
- Según el tipo de enseñanza que los establecimientos ofrecen, un 65% de los casos dijo participar en establecimientos que sólo imparten educación básica, por otro lado un 15% dijo pertenecer a establecimientos que enseñan tanto educación básica como media y 20% a establecimientos que cuentan sólo educación media.³
- Entre aquellos que son ya directores, aquellos que llevan 3 años o menos en el cargo son 68,3% de éstos, mientras que quienes tienen 4 o más años en el cargo son un 31,7%.
- De los 78 casos encuestados un 95% trabaja ligado a establecimientos educacionales, de éstos el 80,8% declara trabajar como director y un 14,1% en otros cargos.
- Las matrículas de alumnos son casi en su totalidad menos de 1000 alumnos por establecimiento, siendo un 46%, es decir casi la mitad, de entre 200 y 500 estudiantes, un 28,6% de entre 501 y 1000, y 22,2% menos de 200.
- En relación a la categorización de escuelas de la Subvención Escolar Preferencial, se observó que un 58,7% de los establecimientos está clasificado como emergente, un 9,5% como autónomo y casi un tercio de los establecimientos (30,2%) no se encuentran suscritos a dicho convenio.

1.2 Focus Groups

El estudio contó con la realización de 3 focus groups con directores que participaron del Programa de Inducción en el 2007. El primero de ellos, se efectuó con anterioridad a la encuesta ya que su objetivo era, junto con levantar información sobre los temas de interés, permitir que se mejorara el cuestionario recogiendo elementos que no hubiesen sido considerados originalmente. Los dos focus groups siguientes se realizaron con posterioridad a la encuesta, uno de ellos en la región Metropolitana y el segundo en la región de O'Higgins.

En los focus groups se encontraron dificultades para lograr convocar al número de directores propuestos inicialmente y mantener los criterios de segmentación previamente definidos. La gran dispersión geográfica impidió reunir en Santiago o en las regiones cercanas, al número de directores suficiente como para alcanzar la segmentación deseada, en especial, el criterio de diferenciación de los participantes según la experiencia previa en cargos directivos o participación en instancias de preparación formal.

Adicionalmente, se contó con una baja asistencia, no obstante haber invitado (y en muchos casos confirmado) al 100% de los participantes cuya información de contacto se encuentra actualizada, tanto en la región Metropolitana como en la provincia de Cachapoal. Elementos que jugaron en contra fueron las distancias geográficas, las reuniones de urgencia fijadas para la misma hora por los sostenedores y el escenario de paro de los profesores. Sin embargo, en cada instancia (y también entre ellas), las opiniones no presentaron gran variación y los participantes llegaron a consensos en varios de los temas planteados. Esto permite considerar que, no obstante la menor

³ La diferencia para completar el 100% en las categorías descritas corresponde a valores perdidos.

asistencia, no se excluyó información relevante y que los elementos recogidos en esta fase constituyen un valioso aporte al desarrollo de la investigación.

- Focus Group n° 1: Asistieron a esta reunión cinco directores de la región Metropolitana, tres de los cuales eran mujeres y dos hombres. Todos los asistentes contaban con experiencia previa en cargos directivos, y el 80% de ellos había realizado cursos de formación antes de ingresar al Programa de Inducción. La totalidad de los directores trabajaba en establecimientos municipalizados y sus edades abarcaron desde los 45 a 60 años.
- Focus Group n° 2: El grupo estuvo compuesto por cuatro mujeres, dos de las cuales tenían experiencia previa como Jefas de UTP y dos sin experiencia anterior en cargos directivos. En cuanto a la dependencia, tres de los establecimientos eran municipales y uno particular subvencionado, mientras que en relación con la edad de las participantes el rango abarcó desde los 30 años hasta los 60. Todos los establecimientos pertenecen a la región Metropolitana.
- Focus Group n°3: El tercer focus group se realizó en la provincia de Cachapoal. Se optó por delimitar el trabajo en esta región sólo a una provincia debido a la distancia entre ciudades. Si bien para esta instancia se contaba con al menos seis directores confirmados, el número de concurrentes fue de tres. La razón se debe a que el paro de profesores motivó una reunión solicitada a última hora por la Corporación Municipal de Rancagua, lo cual puso a los directores de colegios de la comuna en la posición de decidir a qué instancia asistir. Los participantes del focus group fueron dos mujeres y un hombre, todos pertenecientes a establecimientos municipalizados con educación parvularia y básica, y con edades entre los 50 y 60 años. Dos de ellos tenían experiencia previa en cargos directivos.

2. Presentación de Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos, combinando la información proveniente tanto de la encuesta como de los focus groups. Se presenta primero una sección que trata el tema de las motivaciones que tenían los directores al momento de postular al cargo. Luego se muestran los resultados de la evaluación que se realiza del Programa de inducción 2007, considerado de manera global, pero también en ámbitos específicos, como los actores que participaron en su ejecución, los contenidos tratados, los espacios o estrategias que se utilizaron para lograr los aprendizajes, las exigencias de tiempo que implicó y el cumplimiento de las expectativas que los directores traían en un comienzo. Más adelante, se evalúa la utilidad que ha tenido el programa para el desempeño de las funciones directivas, intentando recoger las aplicaciones que han podido llevar a cabo los participantes en sus establecimientos. Por último, se presenta una sección que rescata las opiniones y propuestas que levantan los directores pensando en una nueva versión del programa.

2.1 Motivaciones para participar en la inducción

Los resultados del estudio muestran que la principal fuente de motivación para inscribirse en el Programa de inducción fue el interés por adquirir mejores herramientas para resolver problemas en los establecimientos. De acuerdo con los resultados de la encuesta, casi la mitad de los asistentes (46,2%) señalaron que ésa fue la principal razón detrás de su postulación, opinión que fue reforzada por los focus groups:

“Estaba recién ingresando en el 2007, había ganado un concurso de directora y me dijeron ‘vamos a hacer un concurso de inducción de directores en la Fundación Chile’ donde se van a mostrar una gama de situaciones y contenidos que obviamente nos favorecía para nuestro desempeño laboral” (Focus group n° 1).

Las siguientes opciones que suscitaron mayor adhesión, fueron el interés por el perfeccionamiento continuo (26,9%) y aquellos que deseaban conocer mejor las responsabilidades asociadas al cargo (23,1%).

Sin embargo, en el tema de motivaciones, la experiencia no es la misma dependiendo de las características de los directores considerados por el estudio. Existen elementos que definen tanto a los directores como a las escuelas y que marcan diferencias respecto a las razones por las cuales los primeros decidieron postular. En primer lugar, los directores que tienen menor experiencia en el cargo (tres años o menos)⁴ se inclinaron en mayor medida a postular para buscar soluciones que los ayudaran a resolver los problemas de su escuela, señalando esta opción en el 51,2% de los casos, y porque querían conocer mejor las responsabilidades asociadas al cargo de director, que obtuvo 23,3%. Estas opciones alcanzan 40% y 15% entre quienes tienen 4 o más años como directores en su escuela, porcentajes significativamente menores. En este último grupo, se da una mayor concentración de opiniones que señalan que hubo una motivación de perfeccionamiento continuo, las cuales alcanzan 40% mientras que sólo 20,9% de preferencias entre los directores de menor experiencia. Si bien no se cuenta con datos longitudinales que permitan confirmarlo, los resultados sugieren que los intereses para participar en un curso de formación van variando a medida que un director va adquiriendo tiempo en el cargo, posiblemente producto de que algunas de las inquietudes, como por ejemplo el conocimiento sobre las responsabilidades que conlleva el cargo se han ido aprendiendo producto de la experiencia. Los directores nuevos, en tanto, se enfrentan a situaciones que no siempre saben cómo sobrellevar.

“Uno mira el cargo de director desde fuera, pero distinto es estar dentro del cargo, hay cosas que la toman a una por sorpresa, que no sabe de repente uno como actuar... las relaciones humanas es algo súper importante, es muy importante el manejo de grupo, y es lo que ocurre habitualmente en la gran mayoría de los colegios” (Focus n° 3)

⁴ Es importante destacar que la variable aquí considerada constituye sólo una aproximación a la experiencia como director. En realidad, corresponde a las respuestas a la pregunta “¿Hace cuánto tiempo trabaja como director de este establecimiento?”, las cuales han sido recodificadas en las categorías “tres años o menos” y “cuatro años o más”. En este sentido, a pesar de que directores que llevan varios años en el cargo, pero que se hayan cambiado recientemente de escuela pueden estar mal clasificados como directores con poca experiencia, se espera que en términos generales ésta situación represente sólo excepciones.

Otras características, ahora de la escuela, que permiten establecer diferencias entre los intereses declarados de manera mayoritaria por los directores, son el tipo de enseñanza que se imparte y el haber suscrito convenio o no con la Subvención Escolar Preferencial. Mientras que en los establecimientos que cuentan con educación básica (incluyendo los que tienen tanto básica como media) se manifiesta que la principal razón para haber postulado es la necesidad de adquirir mejores herramientas para resolver los problemas del establecimiento, superando el 50% de las menciones, entre los que tienen sólo media esta opción alcanza 30,8%. En este grupo de establecimientos, la opción más señalada (46,2%) es el haber querido conocer mejor las responsabilidades asociadas al cargo de director.

Posiblemente vinculado con lo anterior -ya que actualmente la SEP sólo está siendo aplicada en enseñanza básica- aproximadamente el 50% de los directores en escuelas que se encuentran implementando esta Ley (tanto aquellas que han sido clasificadas de Autónomas como las Emergentes) mencionan como principal fuente de motivación la consecución de herramientas para resolver los problemas del establecimiento, mientras que en establecimientos que no tienen SEP esta opción adquiere 36,9% de las adhesiones situándose, muy por debajo del 47% de los directores de éste grupo que prefiere conocer las responsabilidades que se asocian al cargo.

2.2 Evaluación general de la Experiencia 2007

La evaluación que los participantes al Programa de Inducción realizan de dicha instancia es sumamente positiva.

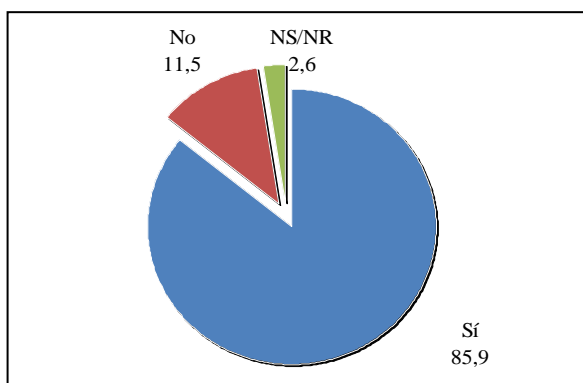
“A mi me encantó, yo lo encontré súper interesante, online, tampoco era la primera vez que yo me metía en el cuento de hacer un curso online... a los cursos a distancia yo les tenía cierta aprehensión porque las dudas uno no siempre se aclaran cuando es así de lejos” (Focus Group n° 2).

En la encuesta realizada, el Programa obtiene una nota 6,5 como instancia para preparar a los directores para su nueva función, en una escala de 1 a 7. En términos generales, los directores consideran que la participación en el curso significó una diferencia importante y significativa al momento de asumir su cargo. Así lo señaló el 85,9% de los asistentes al ser consultados en la encuesta, mientras que 11,5% tiene la opinión contraria.

Aunque esta tendencia se repite transversalmente, con independencia de las características de los encuestados o de los establecimientos que dirigen, las opiniones más positivas respecto de la influencia del programa para un mejor ejercicio del cargo se observan en las mujeres, entre quienes tienen entre 40 y 49 años, en los directores de colegios municipalizados y de los que imparten exclusivamente educación básica.

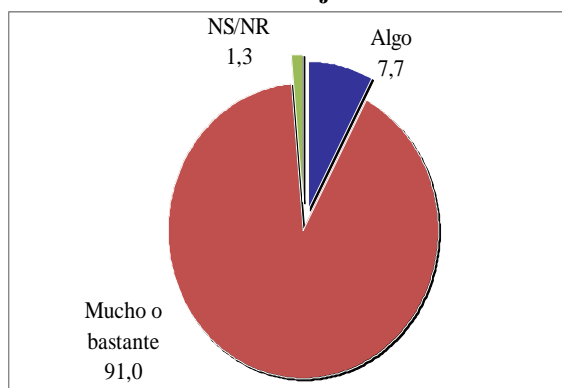
“Para mi fue muy provechoso por el hecho de que estaba partiendo, era como lo que me faltaba para poder realizar una buena gestión, tener todo ese cúmulo de experiencias de este curso para poder aplicarlo” (Focus Group n° 3).

Gráfico n° 1 : Opinión sobre la participación en el Programa de Inducción como una diferencia al momento de asumir el cargo



¿Cree que haber participado en el Programa de Inducción marcó una diferencia importante y significativa en su preparación al momento de asumir el cargo?

Gráfico n° 2: Opinión sobre el Programa de Inducción como instancia para aclarar las dudas sobre el trabajo de director



¿En qué medida el Programa de Inducción sirvió para que los participantes aclarar la mayoría de sus inquietudes sobre su trabajo como director?

El Programa de Inducción constituyó una oportunidad para que los directores pudiesen resolver gran parte de sus dudas respecto de las tareas asociadas a su nuevo rol. En la encuesta, ante la pregunta “En su opinión, ¿en qué medida el Programa de Inducción sirvió para que los participantes pudiesen aclarar la mayoría de sus inquietudes sobre su trabajo como director?”, aproximadamente el 90% respondió que “mucho” o “bastante”. Vale la pena destacar que las respuestas a esta pregunta tienden a ser más positivas en aquellos establecimientos que cuentan con educación básica.

“La experiencia fue buenísima porque creo que uno que está empezando a ejercer un liderazgo yo creo que la aclaración de muchos conceptos, de situaciones, formaciones de equipo y todo eso, yo creo que nos aclaró bastante y nos ayudó para poder realizar una mejor gestión” (Focus Group n° 3),

A partir de los focus groups se rescata que uno de los elementos valorados es el hecho de introducir a los participantes a la multiplicidad de áreas que debiera dominar un director. Esta delimitación de los distintos ámbitos de competencia del cargo es comprendido como la “expectativa sobre lo que tiene que saber un director” y, por lo tanto, ellos mismos; constituyéndose en un referente para orientar sus acciones y la adquisición de nuevos conocimientos.

Quizás el elemento que permite visualizar de mejor manera la alta valoración que adquiere el programa, es que quienes participaron de él en el año 2007 lo recomiendan muy fuertemente para nuevos directores que estén comenzando esa labor. En una escala de 1 a 7, donde 1 significa “no lo recomendaría en ningún caso” y 7 “lo recomendaría definitivamente”, el promedio que se obtiene de las respuestas entregadas por los encuestados es de 6,8.

2.3 Evaluación de Actores

La buena evaluación del programa también se ve reflejada en la opinión que se tiene respecto de los actores que participaron en su realización. Al poner una nota, donde 1 significa “pésimo” y 7 significa “excelente”, los directores que respondieron la encuesta calificaron a los relatores que realizaron los talleres con un 6,4 en promedio. En cuanto a la labor de coordinación realizado por la Fundación Chile, la nota es de 6,7. En ambos casos, las notas que se obtienen al diferenciar por grupos según sexo, experiencia u otras variables de segmentación, no presentan variaciones relevantes. Sin embargo, al considerar el tipo de enseñanza del establecimiento, hay diferencias de entre 7 y 5 décimas en las notas..

En los focus groups, la interacción con los tutores se consideró muy apropiada, gracias a la asistencia permanente que éstos brindaron para resolver dudas y problemas. Se menciona especialmente su asertividad, pero no hay consenso respecto al nivel de protagonismo de éstos (en relación con el que se cree debieran tener) durante las sesiones presenciales.

“Yo sentí que faltó protagonismo de los tutores, porque si bien es cierto y la palabra lo dice, los tutores son para guiar y para ayudar, y obviamente yo creo que ellos eran súper importantes en retroalimentar el trabajo cuando hacíamos los trabajos de grupo en las presenciales, pero no estaban los tutores, se habían ido... ¡no estaban! Yo sentí falta de apoyo de los tutores en esos aspectos... en la plataforma estaban los tutores, uno les mandaba un mensaje, llegaba, listo, se retroalimentaba, pero igual siento que deberían tener más protagonismo para apoyar, porque nosotros entregamos tareas, pero ninguna de esas tareas fue entregada de vuelta y retroalimentada... entonces quedamos con la idea que todo estaba el descueve, que todo estaba bien, o todo estaba mal... es bueno que nos digan si aprendimos o no” (Focus Group n° 3).

Según los resultados de la encuesta, casi un 50% está muy de acuerdo con que los tutores contaban con la formación necesaria para realizar las tareas que le estaban encomendadas. Si a esto se suma el porcentaje de respuestas de quienes estaban de acuerdo (es decir, se toman las respuestas “muy de acuerdo” + “de acuerdo”, en una escala de cinco opciones que va desde la primera hasta “muy en desacuerdo”), se obtiene un porcentaje de 91% de aprobación. La satisfacción con los tutores se ve reforzada por la idea de que 80% considera que fueron un aporte para facilitar sus aprendizajes en el curso. Las opiniones tienden a ser más positivas en los directores de establecimientos de regiones que los de Santiago, en aquellos que llevan menor tiempo a cargo de sus establecimientos y quienes dirigen colegios que imparten enseñanza media. Respecto del rol de los tutores para facilitar los aprendizajes, se observa una mayor valoración a medida que aumenta la edad de los encuestados, posiblemente, debido a la función que cumplieron como facilitadores del acceso a los recursos disponibles en la plataforma informática. La mayor opinión positiva expresada por las personas de regiones, en tanto, sugeriría que los tutores cumplieron un rol efectivo en servir de vínculo entre los directores y el programa, haciéndolo más cercano a los participantes y su estudio cotidiano, lo cuál fue percibido por las personas que viven lejos de Santiago (posiblemente menos acostumbradas a éste nivel de cercanía con programas cuyo organización reside en el nivel central). Del mismo modo, los resultados de la encuesta confirman el rol de apoyo que cumplieron los tutores en la

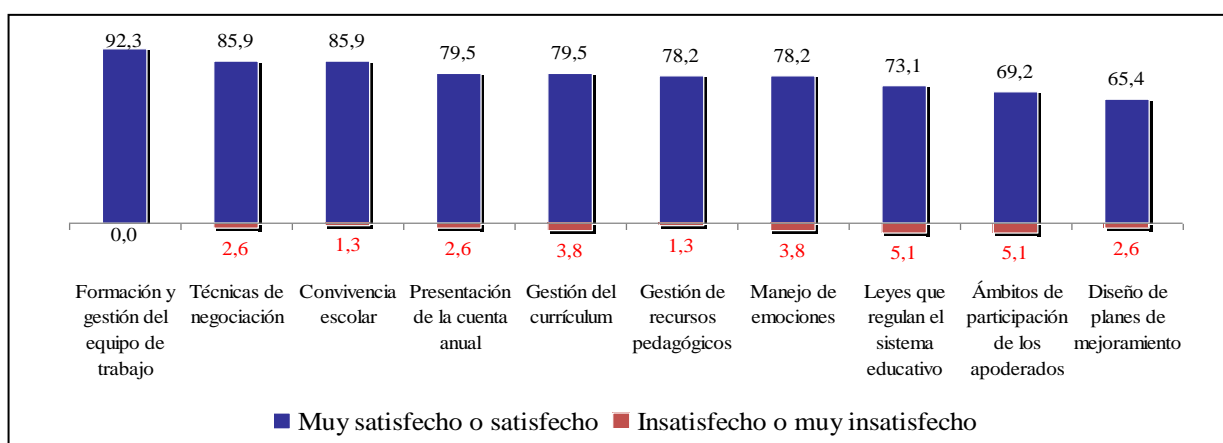
resolución de dudas y problemas, reflejado en la mejor evaluación de los directores que han acumulado un menor número de años en su cargo.

2.4 Contenidos

Para evaluar los contenidos, el diseño de la encuesta consideró la creación de categorías que permitieran clasificar los temas incluidos en el programa. La definición que ha utilizado el estudio distingue los siguientes tipos: Leyes que regulan el sistema educativo; Técnicas de negociación; Formación y gestión de equipo de trabajo; Diseño de planes de mejoramiento para el establecimiento; Gestión de recursos pedagógicos; Ámbitos de participación de los padres y apoderados; Presentación de la cuenta anual del establecimiento; Gestión del currículum; Convivencia escolar, y; Manejo de las emociones.

Desde el punto de vista de la profundidad con que éstos fueron tratados, los asistentes al programa de inducción tienden a manifestarse en general bastante satisfechos. En cuanto a Formación y gestión del equipo de trabajo, el porcentaje de quienes se declaran satisfechos o muy satisfechos con el nivel de profundidad alcanzado supera el 90%, tratándose así del contenido mejor evaluado en esta dimensión. Suscitando un 85,9% de satisfacción entre los directores en cuanto a la profundidad del tratamiento, siguen Técnicas de Negociación y Convivencia escolar. Los peores evaluados, en tanto, son Diseño de planes de mejoramiento para el establecimiento y Ámbitos de participación de los padres y apoderados, con porcentajes de directores que se declaran satisfechos o muy satisfechos de 65,4% y 69,2%, respectivamente.

Gráfico n° 3: Grado de satisfacción con el nivel de profundidad de los contenidos tratados



¿Qué tan satisfactorio diría usted que fue el nivel de profundidad con que fueron tratados los siguientes contenidos?

El nivel de profundidad con el cual se cree que se trató algunos de los contenidos no es el mismo dependiendo de la cantidad de años que lleva el director en el establecimiento o de la matrícula de éste. En el caso quienes llevan tres años o menos en su actual puesto de trabajo, hay un menor grado de satisfacción (aunque de todas maneras ésta es ampliamente mayoritaria) con el nivel de profundidad con que se revisó el Diseño de planes de mejoramiento para el establecimiento (porcentaje de muy satisfechos o satisfechos de 62,8%), Gestión de recursos pedagógicos (76,7%), Técnicas de negociación (79,1%) y Formación y gestión del equipo de trabajo (88,4%). En este

último tema, así como también en Diseño de planes y Gestión del currículum, se adquiere un menor porcentaje de satisfacción en la medida en que el director pertenece a establecimientos de mayor matrícula. Respecto de Convivencia escolar, mientras que entre los directores de establecimientos de básica, y básica y media el nivel de satisfacción llega a 90% aproximadamente, éste desciende a 76,9% en los directores de educación media.

Sin embargo, en las experiencias recogidas en los focus groups se advierte que, si bien se valora el hecho de haber revisado una gran cantidad de temas que los han ayudado a mejorar su labor, algunos de ellos no pudieron verse con la profundidad que hubiesen deseado. Las opiniones en los tres focus groups destacan falencias en este sentido principalmente en dos temas: marco normativo y la elaboración de planes. En relación con el tema normativo, se considera que este sería crucial en la definición de los límites y capacidad de acción de los directores. La necesidad de conocer en profundidad las leyes asociadas al sistema escolar tiene una dimensión práctica en la medida en que, según los directores, esto les permite enfrentar mejor el nuevo contexto de la Ley General de Educación o la SEP; poder entregar respuestas a las preguntas de los profesores sobre las acciones a realizar, sin tener que “improvisar”; poder abordar diversas situaciones sin temor a estar cometiendo errores serios con consecuencias legales sin saberlo; y tener un buen manejo del Estatuto docente.

“Hoy en día, sin manejar los textos legales, nosotros podemos caer en cometer errores de los que difícilmente podemos salir bien parados” (Focus group n° 3).

“El curso estuvo bueno, pero quizás en algunos temas el nivel de profundización debió ser más importante... por ejemplo... el curso fue dividido en distintos componentes, vimos el área de la gestión, de la gestión curricular, del liderazgo. Vimos temas y encuentro que para esos temas hay mucho más acceso, porque los colegios cuando no trabajamos con el modelo SACGE, que es muy parecido al de la Fundación Chile, que es el modelo de gestión educativa, porque generalmente nosotros sabemos el decreto de evaluación, nuestro decreto que indica los planes y programas, etc... pero por ejemplo creo que un director debe manejar al revés y al derecho el Estatuto Docente, y nosotros lo vimos, pero lo vimos de manera general. Creo que deberíamos manejar... la Ley de Evaluación Docente, y lo vimos, pero también lo tocamos en aspectos muy generales, los directores tenemos el deber de ser casi expertos en esos temas” (Focus group n° 2).

Las opiniones apuntan al hecho de que el trato del marco normativo fue superficial, ya que se entregó lectura sobre el tema pero no hubo mayor discusión. Sin embargo, se reconoce que el mero hecho de haber abordado esos temas, ya es útil para tener una mayor conciencia sobre el terreno que se está pisando, que se percibe como peligroso. Por ejemplo, en el tema de la cuenta pública, una directora señala:

“No había esquemas a seguir, pero sí los aspectos importantes que no había que dejar de lado, y después el trabajo de quipo, en intercambio, nos orientó para un mejor trabajo” (Focus n° 3).

Si bien el programa es bien evaluado en casi todas sus dimensiones, en cuanto a la exhaustividad de los contenidos incorporados, la mayoría de los directores considera que el programa debió haber incorporado elementos adicionales que son relevantes para la preparación en la dirección escolar. Consultados en la encuesta, el 61,5% de los

participantes señala que debieron tratarse otros temas importantes. Este porcentaje, es bastante menor cuando se trata de directores en establecimientos particulares subvencionados (52,4%) y de la región Metropolitana (37,4%). Adicionalmente, la percepción de que el programa dejó elementos significativos fuera de su programación adquiere mayor propagación en los grupos de mayor edad, respecto de los directores más jóvenes: mientras que en el grupo de quienes tienen entre 50 y 60 un 70% cree que se debieron tratar temas adicionales, este porcentaje llega sólo a 41,7% entre quienes tienen 29 a 39 años.

Entre los temas señalados en la encuesta por quienes opinan que faltaron temas por incluir (que fueron posteriormente recodificados en categorías que permitieran aunar las respuestas)⁵, los que adquieren una mayor importancia relativa en cuanto a número de menciones son aquellos vinculados al Marco legal y la Gestión y manejo de recursos financieros. Las siguientes categorías que agrupan a un mayor número de respuestas son Diseño organizacional y formación de equipos, Convivencia escolar, Estilos de Liderazgo, y Elaboración de planes y proyectos.

Tabla n° 1: Número de menciones sobre contenidos ausentes en el Programa de Inducción, según categoría

Marco Legal	10
Gestión y manejo de recursos financieros	8
Diseño organizacional y formación de equipos	5
Convivencia escolar	5
Estilos de liderazgo	4
Elaboración de planes y proyectos	4
Gestión curricular y pedagógica	2
Adecuar contenidos al tipo de establecimiento	2
Cuenta pública	1
Administración del establecimiento	1
Actualidad	1
Ética profesional	1

¿Cree usted que se debieron tratar otros temas importantes en la inducción al cargo de director? ¿Cuáles? (cada respuesta fue clasificada sólo en una categoría).

La importancia que se otorga al marco legal y a la gestión de recursos financieros, refuerza la idea de que existe una demanda por profundizar en los aspectos prácticos que ayuden a desempeñar las labores de la dirección escolar.

⁵ En las categorías creadas, “Marco Legal” aúna las respuestas que tratan sobre el conocimiento y manejo de las Leyes, “Gestión y manejo de recursos financieros” refiere a la administración de recursos y aspectos de contabilidad; “Diseño Organizacional y formación de equipos” incluye el trabajo de conformación de equipos, organización del trabajo colaborativo y manejo de técnicas de negociación; “Convivencia escolar” refiere al manejo de los conflictos que se producen a partir de las relaciones entre actores de la comunidad escolar; “Estilos de liderazgo” contiene los temas relativos al ejercicio de la autoridad y a la distribución del poder entre el director y los docentes; “Gestión Curricular y pedagógica” incluye el conocimiento y manejo del currículum, técnicas de enseñanza, apoyo a los docentes para que mejoren sus prácticas de aula, monitoreo de clases, evaluaciones y gestión de recursos pedagógicos; “Administración del establecimiento” refiere al manejo del establecimiento en su dimensión institucional; “Actualidad” refiere al conocimiento sobre información actual; y “Ética profesional” se vincula con los aspectos morales asociados al ejercicio del cargo.

En los focus groups las opiniones respecto de la exhaustividad de los contenidos refleja un mayor grado de conformidad.

“Yo creo que fue bastante exigente en la medida que incorporó bastantes contenidos actualizados... junto a otros temas ya tradicionales, se fueron incorporando otros temas que por lo menos yo no conocía” (Focus group n° 1)

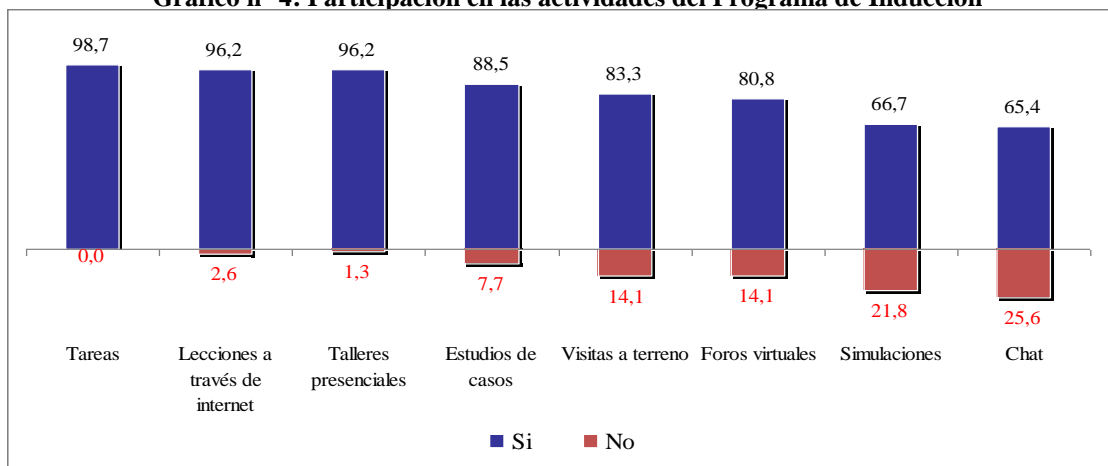
En uno de los grupos, se destacó muy fuertemente (y de manera consensuada) que el curso había sido una oportunidad para conocer todos los aspectos que comprenden la función del director, permitiéndoles adquirir conciencia sobre qué áreas no pueden ser dejadas de lado para realizar un trabajo de calidad. Así, el Programa se constituye en un marco para el desarrollo de la función. De este modo, la principal crítica que se hace en la fase cualitativa respecto de los contenidos del programa dicen relación con el nivel de profundidad, quedando la discusión sobre la exhaustividad centrada en el interior de cada una de las dimensiones de contenidos definidas por el programa.

Un elemento adicional considerado por la encuesta, y que obtiene una evaluación bastante positiva, es que los contenidos del curso resultaron muy accesibles para el conjunto de los participantes. Existe prácticamente un consenso (93,3%) respecto de que los contenidos fueron presentados de manera que cualquier participante pudiese comprenderlos. Lo relevante de captar la gran amplitud que adquiere esta opinión, es que implica que el programa en la medida en que facilita la recepción de la totalidad de los contenidos seleccionados, aumenta sus posibilidades de ser efectivo en la preparación de los directores.

2.5 Espacios y Metodologías de Enseñanza

El nivel de participación que hubo en las distintas instancias de aprendizaje no fue equivalente. Aquellas que alcanzan mayor nivel de participación son las tareas, las lecciones a través de Internet y los talleres presenciales (98,7%; 96,2 y 96,2%, respectivamente). En contraste, las simulaciones y el chat adquieren un nivel de participación declarado notablemente menor, con 66,7% y 65,4%, respectivamente. Si bien es posible que el menor porcentaje de asistentes que señalan haber participado de las simulaciones se podría explicar por una baja recordación de la actividad (ya que esta se realizó en las mismas instancias presenciales que los talleres), el motivo detrás del bajo uso del chat puede encontrarse en el hecho de que (a diferencia del foro, por ejemplo) exige una simultaneidad de participantes que no siempre es fácil lograr o coordinar.

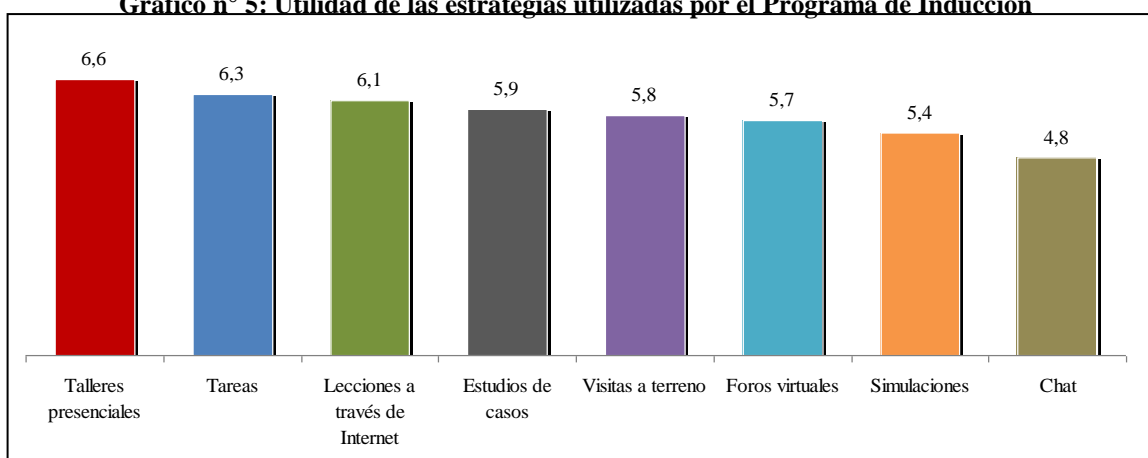
Gráfico n° 4: Participación en las actividades del Programa de Inducción



¿Participó usted de las siguientes actividades en el Programa de Inducción?

Como se observa en el gráfico n° 5 al preguntar por la utilidad de las estrategias que utilizó el Programa de Inducción para la preparación en la función de director, medido a través de una nota en una escala de 1 a 7, la distribución prácticamente reproduce la de la pregunta anterior. Esto puede deberse a que las personas optan por participar en aquellas actividades por las cuales sienten mayor atracción, o bien, porque a partir de una participación obligatoria (o fuertemente motivada) en ciertas actividades tuvieron masivamente la oportunidad de conocerla y valorarla.

Gráfico n° 5: Utilidad de las estrategias utilizadas por el Programa de Inducción



En una escala de 1 a 7, donde 1 significa “Nada” y 7 significa “Mucho”, ¿qué tan útiles fueron las siguientes estrategias que utilizó el Programa de Inducción para prepararlo en la función de director?

Aunque manteniendo la misma estructura en cuanto a la utilidad relativa que se asigna a cada espacio, las mujeres tienden a hacer una mejor evaluación que los hombres. Lo mismo sucede con los directores de establecimientos particulares subvencionados respecto de los municipalizados; y con los que tienen menos años a cargo de su establecimiento, en relación a los más experimentados.

Quienes lideran establecimientos en la región Metropolitana tienden a hacer un mayor uso de los foros y a encontrarlos más útiles, asignándoles una calificación de 6,3 bastante por sobre el 5,5 con que lo califican los directores de regiones. Aunque la diferencia es leve, estos últimos hacen una mejor evaluación de las visitas a terreno.

Quizás el elemento que más resalta es la diferencia que se produce en la evaluación de foros y chat, dependiendo del grupo de edad del encuestado. Los directores jóvenes hacen una evaluación definitivamente más negativa que la que realizan sus pares mayores. Quienes tienen entre 29 y 39 años califican la utilidad del foro con un 5,0 y el chat con un 3,9, mientras que en el grupo de 40 a 49 años obtienen nota 5,9 y 5,1, y en el de directores entre 50 y 60 años notas 5, 6 y 4,6 respectivamente.

En los focus groups se coincidió con la buena evaluación de las estrategias utilizadas por el curso. En las tres instancias realizadas se coincidió que todos los espacios incluidos fueron un aporte y que no se cree que se debería haber prescindido de alguno de ellos.

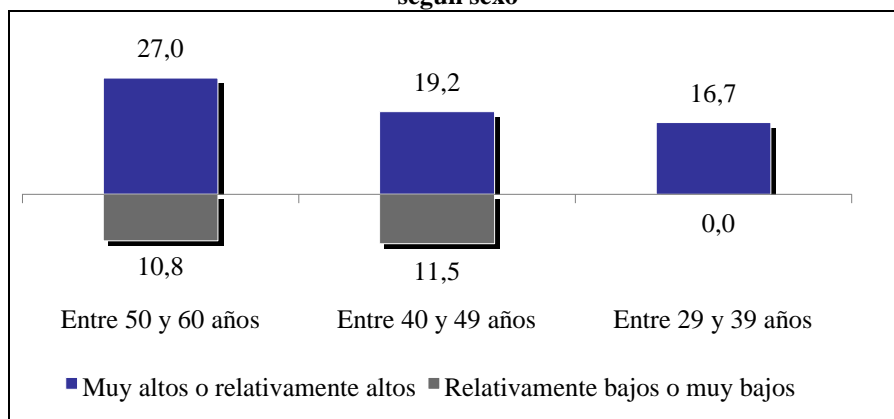
“Sí, en realidad como que uno no le encuentra aspectos negativos, tal vez algunas temáticas fueron abordadas como... con poco tiempo, pero en general la forma de trabajo, los esquemas, el material, el apoyo que teníamos nosotros, también fue importante porque nos comunicamos a través de Internet, por teléfono, pero estábamos manteniendo una comunicación muy expedita con la persona que estaba con nosotros, así que yo creo que todas las estrategias que se utilizaron para que esto resultara bien, yo creo que todo calzó como justo... todo estuvo a la altura de lo que uno esperaba” (Focus group n° 3).

Especialmente valorada es la plataforma electrónica utilizada por el programa, que se transformó en herramienta de fácil uso, si bien no todos tenían un manejo óptimo de computación.

“era muy interactiva, uno ingresaba a la página y estaba todo, tu hacías una pregunta y te la respondían de inmediato te enviaban mensajes, la interacción fue bastante pronta y oportuna” (Focus Group n° 1).

Según la encuesta, la opinión más difundida fue que los conocimientos tecnológicos previos que se necesitaban para participar del curso eran “intermedios” (65% de los casos), no obstante en un cuarto de los casos estudiados (24,4%) se dice que los conocimientos sobre tecnología son “muy altos” o “relativamente altos”. Solamente el 9% de los encuestados dijo que los conocimientos tecnológicos son “relativamente bajos” o “muy bajos”. Si se compara las categorías de conocimientos altos y bajos, las respuestas varían según edad. Se observó que a mayor edad los entrevistados declaran que los conocimientos tecnológicos para realizar el curso son “altos” o “muy altos” en un 27% de los casos, conforme la edad baja la dificultad declarada también lo hace, llegando a 16,7% en aquellos que tienen entre 29 y 39 años, el tramo más joven, que se inclinó por declarar conocimientos intermedios. La complejidad en términos tecnológicos también se percibe de manera superior a medida que aumenta la matrícula de los establecimientos dirigidos, en las escuelas que han sido clasificadas como emergentes para efectos de la SEP y ahí donde se cuenta con tipo de enseñanza básica.

Gráfico n° 6: Opinión sobre el nivel de conocimientos tecnológicos necesarios para realizar el curso, según sexo



En su opinión, los conocimientos de tecnología que se necesitaban para realizar el curso eran:

Como señalan las citas -y se describió también previamente- los tutores cumplieron un rol fundamental en facilitar la interacción entre los directores y los distintos componentes del programa, en especial en las fases de trabajo a distancia.

Una de las críticas que se obtienen, refiere a que los documentos contenidos en la plataforma hayan sido eliminados. Los directores consideran que éstos constituyeron información y apoyo útil para su trabajo, por lo que señalan que les hubiese gustado recibir un set con dichos documentos, o bien, que éstos se encontraran permanentemente disponibles en la página web.

Si bien el trabajo a través de la plataforma electrónica obtiene una buena evaluación, los participantes de los focus groups demandan fuertemente un mayor número de instancias presenciales.

“La forma de plantearse el curso, la metodología, yo la encontré buena, y eso de trabajar en el computados es bueno, pero lo que yo encontré poco fueron las reuniones, las presenciales, o sea como mínimo debiera haber unas cuatro veces es que nos hubiéramos juntados todos y hubiéramos intercambiado opiniones antes de cerrar el curso... fueron muy pocas, sólo dos” (Focus group n° 1).

Se evalúa especialmente bien la salida a terreno a visitar escuelas, en la medida que les permitió conocer experiencias de escuelas distintas a la que ellos mismos dirigen. En esta misma línea, otro elemento que adquiere una alta valoración es la interacción entre pares con el fin de intercambiar experiencias. La importancia que se brinda a este tipo de elementos da cuenta de la necesidad que tienen los directores por conocer situaciones que sirvan de ejemplo (tanto positivos, como también de lo que no se debiera hacer en materia de gestión escolar) y les permitan instancias para comparar su trabajo con el de otros y rescatar ideas para implementar en su establecimiento. En este sentido, se pidió que las visitas a terreno se organizaran de manera que las características de los establecimientos a los cuales asisten coincidan con los que ellos mismos dirigen, fijando así el criterio de conformación de los grupos de visita. Adicionalmente, se señaló que se hubiese deseado un mayor número de instancias para el despliegue de este tipo de actividad, con el fin de poder conocer varios tipos de establecimiento (pensando, por

ejemplo, en futuros cambios de trabajo a colegios de características distintas a los que dirigen actualmente).

También la realización de tareas fue bien valorada. De acuerdo con los resultados de la encuesta, el 95% de quienes respondieron estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que cumplir con ellas resultaba desafiante en términos profesionales.

Un elemento adicional que se destaca del curso y que marcaría una diferencia con otras instancias de perfeccionamiento es que los temas fueron presentados desde experiencias ya probadas y de manera práctica. Esto lo distingue positivamente de otras instancias de formación previas realizadas por los directores, de carácter más académico, con las que hubo cierta duplicidad de contenidos. De este modo, incluso cuando los temas revisados ya habían sido vistos por directores con experiencia previa de formación, la manera en que fueron planteados permitió que se tratara de una experiencia nueva, de la cual se cree haber tenido aprendizajes más provechosos para el trabajo en los establecimientos.

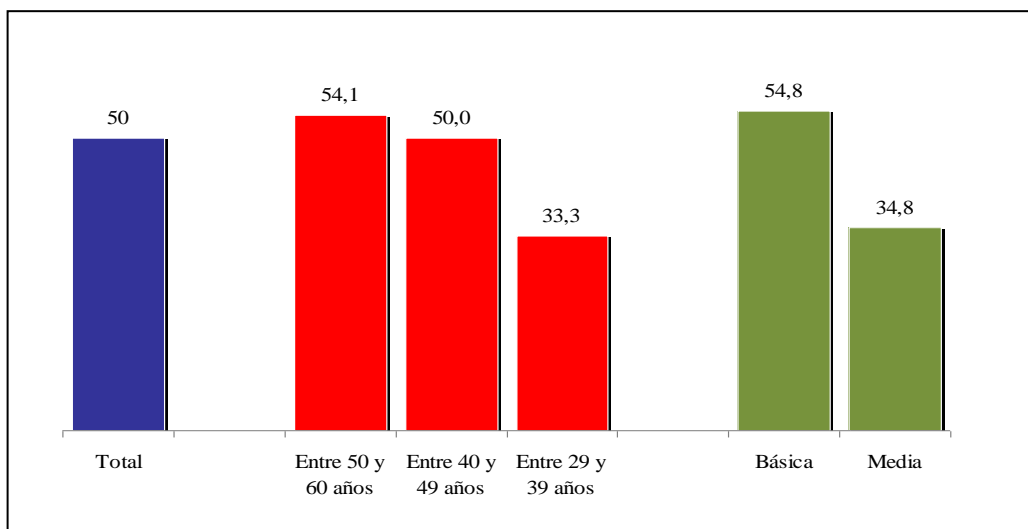
2.6 Tiempos del Programa de Inducción

Al preguntar en la encuesta a los participantes del curso en torno al tema del tiempo demandado, las opiniones varían según las actividades preguntadas. En cuanto a las lecciones (lecturas en Internet) y tareas se llega casi al 70% de casos que dicen haber tenido tiempo “suficiente” para realizarlas (69,2 y 67,9% respectivamente), no así para participación en foros dónde un 50% de los entrevistados dicen haber tenido tiempo “insuficiente” para dedicarle. Para quienes tienen 3 años o menos en el cargo un 60,5 % de los directores dijeron que el tiempo para lecciones era suficiente, mientras que en el mismo ítem, para quienes llevan más tiempo, alcanzó el 80%. Similar ocurrió para tareas donde los porcentajes se distribuyeron 60,5 y 70% respectivamente.

De manera complementaria, respecto de las lecturas y el tiempo para realizar las actividades o trabajos relacionados con éstas, los participantes de los focus groups opinan que, si bien se les dio más tiempo que el planificado originalmente, éste se hizo corto. La fijación de tiempos rígidos para la entrega de tareas se percibe como muchas veces no compatible con la dinámica del trabajo de los directores, por lo que se señala que se hubiese preferido mayor flexibilidad en las fechas y horarios de entrega que lo que permitía la plataforma web.

Paralelamente en la encuesta se preguntó por la sobrecarga de trabajo que había significado el programa y si ésta afectó particularmente la labor que realizan los encuestados cotidianamente como directores. Un 50% de los casos respondieron que no se vieron afectados por sobrecarga de trabajo, no obstante hay un 43,6% que declaró que efectivamente en algunas ocasiones se vieron sobrepasados y un 5,1% respondió que sí significó una sobrecarga de trabajo. Sin embargo el no haber sufrido una sobrecarga de trabajo varía según edad y tiempo en el cargo. Mientras aumenta la edad aumentan los casos que dicen no haber sufrido sobrecarga de trabajo, para el tramo más joven sólo el 33,3% de los casos dijo no haberse visto sobrepasados. Así también aquellos que llevan 3 años o menos en el cargo se vieron menos sobrecargados que quienes llevan más tiempo, con porcentajes de 51,2% y 40% respectivamente. No se observaron diferencias significativas según sexo, dependencia, región y edad.

Gráfico n° 7: Percepción del Programa de Inducción como sobrecarga de trabajo



¿Participar en el curso significó para Ud. una sobrecarga de trabajo que afectó las labores que realizaba cotidianamente como director? (Porcentajes para No)

En relación con este tema, en general hay disconformidad en los focus groups respecto del período del año en el cual el programa se realizó. En este sentido, si bien se reconoce que la labor de dirección escolar es siempre demandante en términos de tiempo, se señala que el primer semestre del año hubiese sido una mejor opción.

2.7 Cumplimiento de Expectativas

Los resultados de la encuesta señalan que la satisfacción de expectativas respecto del Programa de Inducción es heterogénea en las diferentes dimensiones evaluadas. Dentro de los ítems incluidos en la encuesta, hay algunos que obtuvieron muy buenas evaluaciones, como es el caso de la calidad de los contenidos entregados. En este ámbito en específico, un 44,9% de los directores consideran que el programa cumplió con más de lo que ellos esperaban, y 51,3% siente que se cumplió lo que ellos esperaban. Esta opinión es bastante generalizada y no presenta diferencias relevantes entre directores de distintas características.

En cuanto a la duración del programa, 74,4% señala que se cumplió con lo que esperaban o con incluso más. Esta percepción se encuentra considerablemente más difundida entre las mujeres, grupo en el cual el porcentaje de expectativas satisfechas es de 81,2%, frente a 64,7 de los hombres. La duración del programa, por otro lado, ha satisfecho mejor las expectativas de los directores de regiones (78%) que los de la región Metropolitana (68,8%), tendencia que a su vez adquiere mayor masividad a medida que disminuye la matrícula de los establecimientos que son dirigidos por los asistentes al curso.

Según lo señalado en los focus groups, si bien se tiene una buena impresión respecto de la intensidad del trabajo, se considera que si éste hubiese tenido una duración más prolongada se hubiese podido mejorar sustantivamente el problema del trato poco profundo que se dio a ciertos contenidos considerados relevantes. De este modo, los

directores consultados en los focus groups señalan quedar con la sensación de “gusto a poco”.

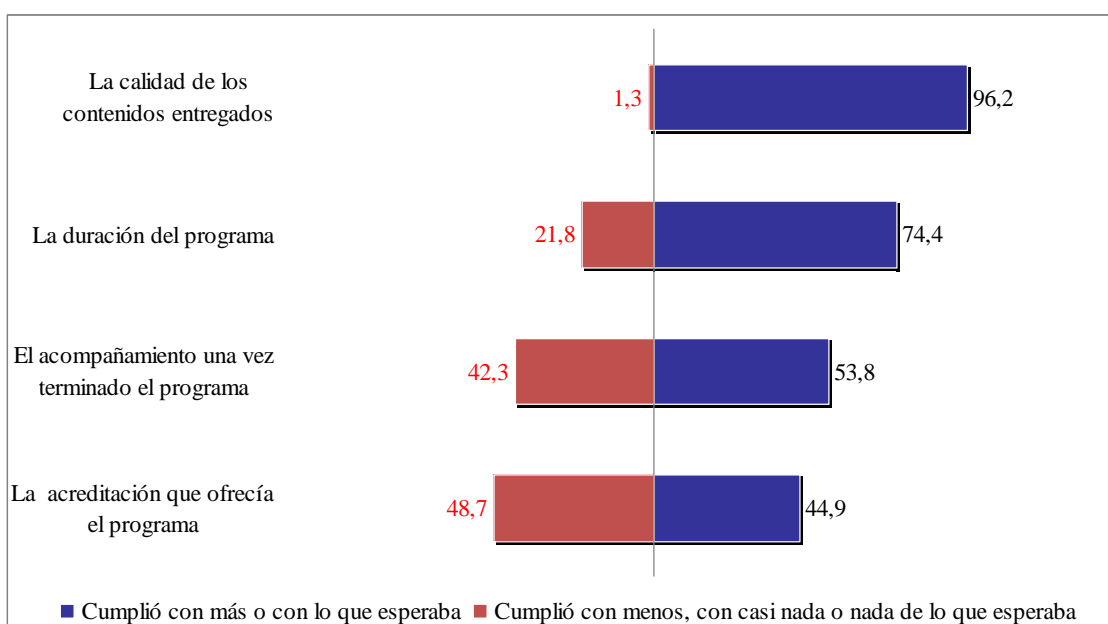
Constantemente surge en la conversación que se da al interior de los focus group el tema de que debiera haber una segunda instancia para el mismo grupo de directores. En algunos casos, señalan que se les había dicho que así sería.

Uno de los elementos que se le critica al programa, es la falta de seguimiento al trabajo de los participantes una vez terminada formalmente la instancia de formación.

“Pienso que faltó un sistema de monitoreo, de todas las cosas, para luego poder evaluar y decir ¿bueno, resultó o no resultó? ¿Cuántas de las metas fueron logradas?”
(Focus n° 2)

Los resultados de la encuesta muestran que sólo en un 53,8% se los casos se satisfizo o superó la expectativa que había sobre el acompañamiento una vez terminado el programa y que en un quinto de los participantes piensan que sus expectativas al respecto no se cumplieron en nada o casi nada. En este caso, los mejores resultados se obtienen entre los hombres, en los directores de establecimientos de regiones, a medida que disminuye el grupo de edad en que se encuentran los encuestados y en aquellos que dirigen establecimientos que imparten educación media (tendencia que se vuelve más fuerte en aquellos que cuentan exclusivamente con este tipo de enseñanza).

Gráfico n° 8: Cumplimiento de expectativas sobre el Programa de Inducción



¿En qué medida el Programa de Inducción cumplió con lo que usted esperaba en cuanto a...?

La dimensión en la cual hubo menos sensación de que las expectativas habían sido cubiertas es en la acreditación asociada al curso. En este caso, las respuestas que señalan que el programa cumplió con menos, casi nada o nada de lo que se esperaba, superan en porcentaje a las de quienes sí se sienten satisfechos (48,7% frente a 44,9%, respectivamente). Al analizar según las características de los directores, las peores impresiones se encuentran más presentes entre las mujeres, donde hubo 40,9% de respuestas “cumplió con lo que esperaba” o “cumplió con más de lo que esperaba”

frente a 50% de los hombres. Las expectativas también se encuentran menos satisfechas en los directores de la región Metropolitana, con porcentajes de sensación de cumplimiento de 25% v/s 50,8% en regiones, y entre los directores que tienen 29 a 39 años de edad. Similar es la situación de los directores que llevan tres años o menos a cargo de sus establecimientos, en relación con quienes llevan más. La menor satisfacción respecto de la acreditación posiblemente a que de acuerdo con el Estatuto docente chileno, los programas que cuentan con la certificación del CPEIP permiten acceder a asignación por perfeccionamiento, lo que repercute en mejoras salariales para los directores.

En los focus groups, la ausencia de certificación es un elemento frecuentemente criticado. En algunos casos en que se creía que el curso estaría certificado por el CPEIP, se señala que esto había sido una motivación adicional para postular a él, generándose posteriormente cierta molestia. Los directores argumentan que la necesidad de elevar la importancia “oficial” del curso realizado radica en que poseen el problema común de que la asignación por responsabilidad que reciben es muy baja, habiendo profesores que ganan más que ellos. El bajo nivel de ingresos no permitiría financiar de manera privada una capacitación de calidad, por lo que, de todas formas, el curso se presentaría como una muy buena oportunidad para nivelar tal desventaja y permitir el acceso de los directores a técnicas y contenidos respecto de los cuales tienen pocas oportunidades de acceder.

2.8 Aplicabilidad Efectiva de los Contenidos del Programa

De acuerdo con los resultados del estudio, el Programa de Inducción pudo entregar conocimientos y herramientas que han sido útiles para el ejercicio de dirección de quienes participaron en él, logrando así influir en la gestión de las escuelas. De acuerdo con la encuesta, un quinto de los directores señala que ha podido aplicar en su establecimiento la totalidad de los contenidos revisados (19,2%), mientras que 66,7% ha podido aplicar la mayor parte de ellos. Estos resultados hablan de la pertinencia del programa respecto de la realidad escolar, tanto en términos de sus contenidos, pero también de los formatos empleados.

En efecto, en los focus groups hubo directores que señalaron haber tomado como modelo las planillas o pautas que se utilizaron en las tareas y actividades para replicar el mismo sistema de organización de la información en sus establecimientos.

Sin embargo, la encuesta indica que existe una idea más positiva sobre la magnitud de contenidos aplicados dependiendo de las características de los encuestados. En este sentido, las mejores respuestas se dan entre las mujeres y en el grupo de directores de mayor edad (50 a 60 años).

Cuando se pregunta por los contenidos específicos que les han resultado de mayor utilidad, el 29,5% señala en primer lugar la Formación y gestión del equipo de trabajo. El siguiente contenido que recibe mayor número de menciones es Gestión del currículum, con 17,9%. Otros contenidos altamente mencionados, ya sea en primer o segundo lugar, son las Técnicas de negociación como proceso para llegar a acuerdos, el Diseño de planes de mejora, y la Convivencia escolar.

Tabla n° 2: Utilidad de los contenidos incluidos en el Programa de Inducción

	Primer Lugar	Segundo Lugar
Formación y gestión del equipo de trabajo	29,5	15,4
Gestión del currículum	17,9	16,7
Técnicas de negociación	14,1	12,8
Leyes que regulan el sistema educativo	10,3	2,6
Diseño de planes de mejora para el establecimiento	10,3	11,5
Gestión de recursos pedagógicos	7,7	14,1
Presentación de la cuenta anual del establecimiento	5,1	6,4
Convivencia escolar	2,6	12,8
Manejo de emociones	1,3	2,6
Ámbitos de participación de los padres y apoderados	0,0	3,8

De los siguientes contenidos revisados por el Programa de Inducción, ¿Cuál es el contenido que le ha resultado de mayor utilidad? ¿Y cuál es el segundo contenido que le ha resultado de mayor utilidad?

En los focus groups se rescatan algunos testimonios acerca de la valoración que se da a estos contenidos para el trabajo práctico en la escuela:

“El curso nos entregó y nos habló mucho de la delegación, creo que ese es un recurso tremendamente importante para poder trabajar, y cuando uno delega es porque hay confianza, es porque hay seguridad que la otra persona lo hará bien, y se va ganando así horizontalismo” (Focus group n° 2).

“en la parte curricular, me dio a entender cuán importante era el director, cuán importante era yo en el acompañamiento de los docentes... la importancia que tiene el director para estar en la sala y decirle ‘mira, que bien lo hiciste, vamos, tus alumnos pueden más’... el curso me dejó en claro que el director no puede, por ningún motivo, mantenerse al margen de lo que pasa en la sala de clases” (Focus group n° 2)

“lo que del curso me sirvió bastante fue el tema de la convivencia escolar, eso lo encontré fantástico... son herramientas que me han servido hasta el momento, algunas me han resultado y otras no tanto, pero eso se trató muy bien, y como decían... cada cosa uno la está tratando de forma diferente” (Focus group n° 1).

El 84,6% de los encuestados señaló recordar situaciones concretas en las cuales ha sucedido este traspaso de los aprendizajes del curso a la práctica. Consistentemente con las respuestas a la pregunta anterior, hay un mayor porcentaje de personas que recuerdan estas situaciones entre las mujeres y en los directores mayores. Resalta el hecho de que los directores que llevan mayor tiempo en el cargo dicen recordar estos casos en mayor medida que quienes tienen tres años o menos a cargo de su escuela, con porcentajes de 95% v/s 83,7%, respectivamente. Estos últimos a su vez, tienden a tener menor percepción de que los contenidos del curso fueran útiles para su trabajo: mientras que 16,3% señala haber podido aplicar la menor parte o nada, este porcentaje llega a sólo 5% en el caso de los más experimentados.

Al preguntársele por las experiencias concretas en las cuales recuerdan que han podido aplicar los conocimientos adquiridos, los participantes mencionan ejemplos propios de sus establecimientos, los cuales fueron posteriormente recodificados en las mismas categorías utilizadas anteriormente, con el fin de permitir cierto nivel de estandarización y determinar la ponderación de cada tipo:

Tabla n° 3: Número de participantes que señalan haber aplicado los aprendizajes adquiridos en el Programa de inducción, según categoría

Diseño organizacional y formación de equipos	18
Convivencia escolar	12
Estilos de liderazgo	10
Cuenta pública	9
Elaboración de planes y proyectos	7
Administración del establecimiento	3
Gestión curricular y pedagógica	3
Marco legal	2

¿Recuerda situaciones concretas en su establecimiento, en las que se hay apodido aplicar los aprendizajes que adquirió en el Programa de Inducción? (cada respuesta ha sido clasificada sólo en una categoría)

La mayor cantidad de ejemplos entregados (18) refieren al ámbito de Diseño organizacional y formación de equipos, la cual considera la vinculación con los profesores y su trabajo, conducción y articulación de grupos, y el manejo de técnicas de negociación, entre otras. Le siguen en número de menciones aquellos vinculados a la Convivencia escolar (12) y a los Estilos de Liderazgo (10).

A continuación, se presentan otros ejemplos obtenidos de las instancias cualitativas:

En implementación de la SEP y elaboración de planes de mejora:

“nosotros justo terminamos el curso y empezamos el SEP, ya que justo la sostenedora firmó un convenio de plan de mejora, entonces yo tuve que empezar a aplicar todo en el plan...gracias a dios la escuela es chica y la matricula es poca, así que yo pude en rasgos super mínimos comparados con la cantidad de alumnos que tienen ellas (las otras directoras) aplicar todo como más básico y me salió, a mí personalmente, mas fácil”

“cuando postulé al curso yo no había hecho labor de dirección, así que a partir del curso empecé a ejercer como directora...quedé super informada...yo no sabía nada de decretos...yo iba en blanco, para mí todo lo que se conversó fue nuevo, y me sirvió mucho porque de hecho nosotros entramos en SEP y tuve que hacer un plan de mejora, entonces yo ya sabía casi todo lo que ellos me estaban planteando, porque por el curso de dirección a nosotros nos hicieron hacer un proyecto de plan...así que este año ha sido para poner en práctica todo lo que aprendí en el curso”

En manejo del marco normativo:

“sobre el estatuto docente, como se plantea es un libro con códigos, con términos de ley, entonces uno le hace el quite...yo no reparé antes en el estatuto docente hasta haber hecho el curso de inducción, desde ahí en adelante el estatuto docente está en mi

oficina como un libro al cual acudo, y he tenido que acudir a ese libro porque este año por ejemplo he recibido dos denuncias ante Contraloría (dos despidos de profesores)...y el estatuto docente fue fundamental para poder argumentar legalmente la decisión que yo había tomado con apoyo de mi jefatura, pero que finalmente me hicieron pasar un momento difícil, porque en definitiva se cuestiona tu decisión, así que el curso en particular me sirvió para ver que tengo la obligación de meterme en el estatuto docente y que tengo que conocerlo”

En estilos de liderazgo:

“los modelos de liderazgo también...uno siempre tiene sus prejuicios, y como profesora, como jefe técnica, el prejuicio que yo alimenté es que los directores en términos generales eran unos dictadores y que terminaban convirtiendo sus establecimientos en unos pequeños reductos donde finalmente la palabra del director es la que pesa...y precisamente una de las cosas que vimos fueron los modelos de liderazgo y en realidad también en la insistencia de poner la dirección del establecimiento en manos de más de una persona, bajo la responsabilidad de más de una persona, en el ‘hacer equipo’ y ahí (en el curso) hay muestras para claramente ir logrando eso...el curso de inducción me sirvió para ir conociendo estos modelos...y para ir entendiendo que los procesos son de varios, y que muchas veces los directores caen en el autoritarismo por la necesidad de que las cosas caminen”

En la cuenta pública:

“yo no había reparado en su importancia, y mi colegio habría seguido sin cuenta pública si yo no hubiera ido al curso de inducción...y es parte de la ley”

En autoconfianza:

“En los consejos de directores, en reuniones, se ve también que uno tiene más firmeza en lo que uno expone, como uno defiende los puntos de vista y de repente hasta el jefe técnico le consulta cosas a uno, entonces, es un aliciente”.

También hubo directores que señalaron que, más que contenidos específicos, rescatan el conjunto de conocimientos y habilidades que entrega el curso, logrando generar cambios en la acción del director y en la realidad del establecimiento.

“Ha habido cambios, está la disposición a trabajar, dan más de lo que daban antiguamente, y hay un reconocimiento oficial de los profesores y de la comunidad, los niños van a la escuela y no se quieren ir, en la tarde, termina el periodo y hay que decirle al niño ‘se acabó’, porque se quedan...es un efecto de todo, nada demasiado puntual...”

“para mí una novedad del curso de inducción fue la cuenta pública...además, toda la parte de legislación, dada la experiencia que yo tenía en el ámbito más bien privado, entonces era muy poco mi conocimiento más que como cultura general, por lo tanto la parte legislación para mí es fundamental...me di cuenta de la importancia que tiene (el tema de la gestión) para el manejo con los profesores, y con todo el sistema, también siento que una de las cosas que tienen que manejar mucho los directores en este sistema es toda la parte contabilidad, la parte informática tienen que saberla muy bien,

planillas, son cosas que en realidad le dan un plus al trabajo de uno...es demandante de un director que no solo tenga competencia curricular sino que además sepa de estadística, de contabilidad...el curso me resulto muy interesante, fue muy sistemático y demandante...encontré que fue muy amigable la plataforma, la forma de presentación de los contenidos, me pareció que era una cosa para nada complicada”

2.9 Propuestas de los directores para Versión 2009 del programa

Tanto en la encuesta como a través de los focus groups se buscó recoger información respecto de cómo creen los directores que asistieron a la versión anterior del curso, que debiera ser éste en una nueva instancia. Con este objetivo, se realizaron preguntas relativas a los énfasis que debieran ponerse en una nueva versión, tanto en los aspectos curriculares como los metodológicos. En segundo lugar, se generaron instancias donde los participantes pudiesen esbozar libremente cuáles serían sus sugerencias para la experiencia 2009.

Respecto de lo primero, la encuesta a través de 5 dimensiones, situó a los directores entre dos opciones alternativas entre las cuales debían elegir. La pregunta situó cada alternativa en un extremo de una escala de 7 opciones, con el fin de que tuviesen que situarse en algún punto de ella, definiendo cuál es la importancia relativa que le darían a cada alternativa.

La primera de las dimensiones incluidas fue la forma de trabajo, individual o grupal, que debiese priorizar el programa. Ante esta disyuntiva, los directores en su mayoría se inclinaron hacia el trabajo de grupos. Considerando una escala donde 1 se asocia al trabajo individual y 7 al grupal, el promedio general fue 5,7. En este sentido, se refuerza la idea de que existe una alta valoración del trabajo entre pares y la oportunidad de acceder al intercambio de experiencias como medio para mejorar la propia acción. Quienes tuvieron una mayor inclinación hacia esta opción fueron las mujeres con promedio de 5,9 contra 5,5 de los hombres, y los directores de mayor edad (5,9 frente a 5,5 de los otros grupos etarios).

En cuanto al tipo de apoyo, la mayoría de los directores considera que éste debiera darse en terreno más que en actividades que se ejecutan de forma más teórica. En la escala donde 1 es la orientación tutorial de las actividades del programa y 7 es el apoyo tutorial en terreno de las labores del director, el promedio obtenido es 5,6. Esto indica que los directores demandan una formación que considere a sus propios establecimientos y les permita adquirir los nuevos conocimientos a través de la aplicación práctica de los contenidos. Del mismo modo, se vincula con el temor que existe a no estar aplicando correctamente los contenidos del curso (asociado a la ausencia de retroalimentación en los trabajos entregados o de seguimiento posterior), por lo que los resultados estarían indicando que se espera un trabajo con los formadores que les permita superar esta distancia entre aprendizajes y aplicación práctica. Si bien todos los grupos de directores se inclinan por esta opción, quienes lo hacen en mayor medida son los hombres (5,9 frente a 5,4 de las mujeres) y los directores que tienen entre 29 y 39 años de edad (5,8 v/s 4,8 entre los directores de mayor edad).

En tercer lugar, se confirma la importancia que se otorga a las sesiones presenciales. En una escala donde 1 es “en el aprendizaje a distancia a través de Internet” y 7 “en las sesiones presenciales”, el promedio que se obtiene es 5,5.

En cuanto a los contenidos, existe una priorización de aquellos que refieren a la organización del trabajo con los profesores que los relativos a los aprendizajes de los alumnos (7 y 1 en la escala, respectivamente), alcanzándose en esta dimensión un promedio de 5,1. Se caracterizan por una mayor inclinación hacia esta alternativa los hombres, quienes dirigen establecimientos en regiones, los de establecimientos particulares subvencionados y el grupo de edad entre 50 y 60 años.

Por último, y en línea con el párrafo anterior, los directores tienden a considerar que las *herramientas* entregadas debieran enfocarse en mayor medida hacia fortalecer la capacidad para organizar el trabajo con profesores por sobre los aprendizajes de los alumnos. Esto da cuenta de lo poco preparados que se sienten los directores para enfrentar el trabajo de conformación y dirección de equipos, posiblemente a causa de la falta de formación previa en temas de diseño organizacional y estructuración del trabajo colectivo. La tendencia que indican los resultados de la encuesta para esta dimensión, refiere a que existe una creencia más difundida en que el énfasis debe ponerse en la entrega de herramientas para el trabajo con los profesores entre los hombres (promedio 5,4 frente a 4,7 en las mujeres), directores de establecimientos particular subvencionados (5,7 frente a 4,8 en los municipalizados) y aquellos que provienen de regiones (5,1 ante 4,5 en la región Metropolitana)

Tabla n° 4: Opinión sobre los énfasis en una nueva versión del Programa de Inducción

1 En el trabajo individual (16,7%) 7 En el trabajo grupal (83,3%)	5,7
1 En orientación tutorial de las actividades del programa (29,2%) 7 En apoyo tutorial en terreno de las labores del director (70,8)	5,6
1 En el aprendizaje a distancia a través de Internet (20,8%) 7 En las sesiones presencial (79,2%)	5,5
1 En los aprendizajes de los alumnos (19,7%) 7 En la organización del trabajo con profesores (80,3%)	5,1
1 En herramientas para mejorar los aprendizajes de los alumnos (31,4%) 7 En herramientas para potenciar el trabajo con los profesores (68,6%)	5,0

Basándose en su experiencia como participante del Programa de Inducción y como director, ¿dónde cree que debiesen estar puestos los énfasis en una nueva versión del programa? (Porcentaje a favor de afirmación, donde 4 es el punto medio, y Promedios entre 1 y 7)

Las opiniones recogidas en los focus groups acerca de cómo debiera ser una nueva versión del curso, más que rescatar temas nuevos, proponen profundizar en los ya incluidos

En los focus group, los directores señalan que se debiera dar mayor fuerza al tratamiento a los temas relativos a la normativa vigente, especialmente tomando en consideración los cambios recientes en la institucionalidad y marco legal. Se hace alusión específica a la Ley General de Educación, Ley SEP, Estatuto docente y Ley JEC. Sin embargo, se sugiere que el tratamiento que se haga de estos temas se realice a

través del estudio de casos más que del análisis directo de los textos legales, dado la aridez del tema. Entre los argumentos que se levantan a favor de este punto, se encuentra que los planes de mejoramiento que se han de ir implementando necesitan que el director esté bien informado sobre sus posibilidades y límites para maniobrar. En este sentido, se considera que el conocimiento legal se hace crítico para ejecutar óptimamente estos proyectos. Vinculado a lo anterior, los directores opinan que el curso debiera mejorar la capacidad de los directores para elaborar planes de mejoramiento para sus colegios.

Adicionalmente, se le da gran importancia al tema del liderazgo directivo, entendido como las distintas alternativas para conducir un equipo de personas. Varios de los participantes señalan haber modificado la manera en que ellos mismos ejercían el liderazgo, orientándose actualmente hacia un estilo más horizontal. Consideran que el curso debiera potenciar el desarrollo de este tipo de estilos, dejando así de lado la tradicional figura “autoritaria” que ha caracterizado el ejercicio de la dirección escolar.

Respecto del rol del director, también se considera que se debieran entregar herramientas y conocimientos que le permitan una mayor participación en temas curriculares y pedagógicos.

“Yo creo que lo que yo daría prioridad al curso es justamente aquello que hemos ido descubriendo con el trabajo, que es que el director tiene que dejar de ser la persona que está ahí conduciendo verticalmente los colegios, sino que tiene que meterse en el cuento del aprendizaje. Tiene que comprometerse igual que los profesores y comprometer y motivar a su gente para que la parte curricular sea la primera prioridad de la escuela” (Focus Group n° 2).

Especial importancia se asigna al tema de Convivencia Escolar.

“yo diría que la convivencia, en todo sentido es una convivencia macro, porque tú debes lidiar con grupos muy diversos, primero los alumnos, sobre todo los de sectores más vulnerables, luego los apoderados y luego los profesores, entonces debe ser una convivencia armónica, donde tú tienes que estar trabajando con todos los estamentos, tú no te puedes saltar uno, eso es lo rico de una convivencia...a veces hay tratamientos que se deben hacer con la comunidad, porque ahora nos piden que integremos a la comunidad, que todo sea abierto a la comunidad, centro de madres, centros deportivos, juntas de vecinos que estén en nuestro entorno, y tenemos que someternos a la complejidad lógica que encierra un colegio...” (Focus group n° 1).

En relación con las estrategias utilizadas por el curso, los directores en los focus groups consideran que es importante la experiencia “in situ”, entendido como la posibilidad de visitar y conocer de primera mano establecimientos con experiencias exitosas.

“tener la posibilidad de visitar instituciones que tengan éxito en su tarea, y poder ser reconocidas por nosotros y tener la posibilidad de consultarles, ver, recorrer, mas de una vez” (Focus Group n° 2)

“y de distinta organización, porque al menos las que fui a ver yo eran las dos municipales, entonces lo que se plantea es que la diferencia entre un municipal y un

particular subvencionado es super distinto, entonces que den la oportunidad para ver las dos caras de la moneda” (Focus Group n° 2).

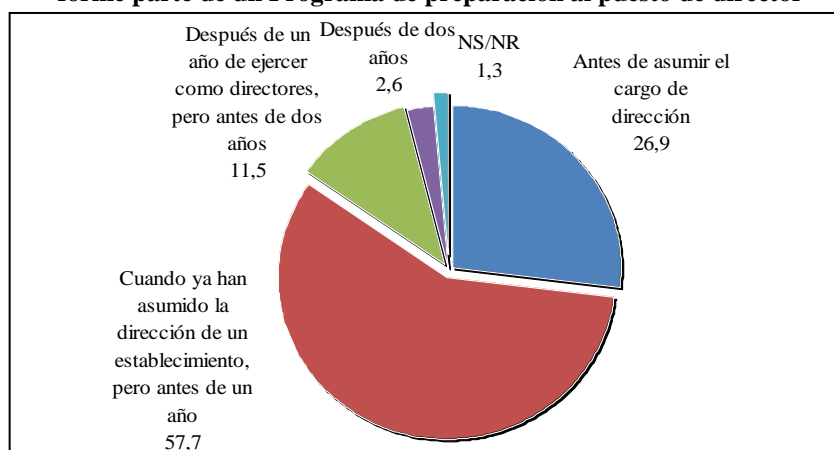
El enfoque práctico también se aplica a la percepción de que el programa debiera orientarse al desarrollo de las habilidades del participante más que en la entrega de todos los contenidos.

Los asistentes a las instancias cualitativas proponen relevar los estudios de casos, talleres y dinámicas grupales, tales como juegos de roles que potencien el intercambio de experiencias, simulaciones o dramatizaciones actorales. Un tema constantemente destacado es la necesidad de incluir mayor monitoreo con el fin de evaluar la efectividad de los aprendizajes, así como también, asegurar que el programa cuente con acreditación.

Tanto los focus groups como la encuesta indican que la opinión general es que el curso debiera realizarse en el primer semestre del año. Los resultados estadísticos indican que sólo 15,4% de los encuestados sugieren como mes para dar comienzo al programa alguno de los del segundo semestre. El mes más mencionado, en tanto, es abril con un cuarto de las menciones.

En cuanto al momento de la carrera del director en el cuál debiese ser impartido el curso, 57,7% considera que éste debiera realizarse con directores que ya se encuentran ejerciendo el cargo pero que tienen menos de un año de experiencia. Sin embargo, vale la pena destacar que más de un cuarto de los encuestados (26,9%) cree que este tipo de instrucción debiera darse con anterioridad al comienzo de las funciones como director. Esta última opinión llega al 30% en el caso de las mujeres, a 33% en quienes dirigen establecimientos particulares subvencionados y quienes tienen 29 a 49 años, y a 50% en los directores de establecimientos que imparten tanto educación básica como media.

Gráfico n° 9: Opinión sobre el momento propicio para que una persona forme parte de un Programa de preparación al puesto de director



¿Cuándo cree que es el momento propicio para que una persona forme parte de un Programa de preparación al puesto de director?

La institución que debiese hacerse cargo de la inducción de los nuevos directores a sus puestos de trabajo, según la opinión de los entrevistados, debiera ser en un 37,2% el Ministerio de Educación, en un 34,6% centros especializados como universidades o instituciones privadas, en un 20,5% instituciones como fundaciones u ONGs, sólo en un

2,6% las Municipalidades y 1,3% dijeron que debía ser el propio establecimiento educacional.

II. Revisión de Experiencias Internacionales de Inducción a Directores en el Sistema Escolar.

El objetivo de este capítulo es realizar una caracterización de las políticas de formación de directivos que se están llevando a cabo actualmente en diversos lugares del mundo, poniendo el acento principalmente en los programas de inducción. Considerando desde políticas globales a cursos concretos, este apartado se aproxima a cómo los países desarrollados y con buenos resultados han organizado sus estrategias de formación e inducción de directivos escolares, tanto en términos institucionales como curriculares, rescatando aquellos elementos comunes que pueden ser identificados como buenas prácticas y que son útiles para la formulación de políticas en Chile.

La elaboración de este capítulo se basa en la revisión de fuentes secundarias que documentan buenas prácticas, y tiene por objetivo rescatar aprendizajes que permitan reflexionar sobre la experiencia chilena y considerar nuevas posibilidades que complementen los esfuerzos que actualmente se están realizando en el país. Este ejercicio se ha llevado a cabo a partir de la revisión de sistematizaciones sobre políticas de formación de directivos en diversos sistemas educativos, en especial aquellas de inducción; y de la revisión en mayor profundidad de algunas experiencias que constituyen casos exitosos o ejemplares, ya sea en el diseño de programas concretos de inducción, o bien, se trate de países que han elaborado estrategias interesantes en esa fase de la formación. El supuesto que está detrás de un análisis como este, es que algunas de las acciones que han demostrado resultados positivos en otras latitudes pueden brindar elementos útiles para mejorar la calidad de la formación de los directores en nuestro contexto particular, permitiendo así mejorar el desempeño de los establecimientos escolares y, por lo tanto, los aprendizajes de los estudiantes.

El capítulo se estructura en base a cuatro secciones, las cuales tienen objetivos complementarios aunque distinguibles:

La primera sección constituye un acercamiento a la manera en que se ha abordado la formación de directivos en los países que integran la OECD. Su objetivo es presentar la mirada global que se da a la formación de directores en política educacional, a partir del ejemplo que proveen varios sistemas educativos. Desde esta perspectiva más amplia, es posible tener una primera aproximación a algunas definiciones que posteriormente enmarcarán las decisiones programáticas en materia de inducción. Del mismo modo, permite entender elementos más estratégicos, como la organización de la oferta formativa, que sólo es posible observar cuando se tiene una lógica de conjunto. En la segunda sección, la atención se focaliza específicamente en los programas de inducción. El propósito es mostrar cómo se aborda este desafío en diversos países y rescatar los énfasis por los que estos programas han optado. Se apunta a rescatar aprendizajes que puedan servir de manera más directa al diseño de programas de inducción en Chile, identificando a partir de la sistematización de experiencias internacionales las características que debiera tener un programa de calidad, así como también, algunas políticas y acciones concretas que contribuyen a una mejor y más sólida oferta de inducción. La tercera sección se compone de una revisión de experiencias de formación de directivos en sistemas educativos seleccionados. Acá se pretende proveer de un material que, a partir de casos de países que han sido resaltados por la OECD, sirva de referencia y esté fácilmente disponible (en tanto ejemplo internacional), a la hora de

tomar decisiones de política en materia de inducción.⁶ Por último, la cuarta sección muestra los contenidos, formato y características institucionales de programas de inducción que han mostrado ser exitosos debido a los resultados de mejoramiento escolar que han tenido las escuelas a cargo de los directores ahí formados. Esta sección apunta a un grado de especificidad mayor, al dar cuenta de una caracterización de los contenidos y estrategias de enseñanza propias de los programas, las cuales se articulan en la forma de *fichas*. Los programas revisados pertenecen a las instituciones National Collage for School Leadership, de Inglaterra; Ontario Principal's Council, del estado de Ontario en Canadá y First Time en Nueva Zelanda. Adicionalmente, se expone el caso de The Wallace Foundation, por la experiencia que brinda en tanto institución dedicada a la investigación y promoción del liderazgo para el mejoramiento educativo.

1. Políticas de desarrollo del liderazgo escolar⁷

1.1 Antecedentes de las políticas de formación de directores en países de la OECD

Con el paso del tiempo el rol de los directivos en los sistemas escolares ha ido cambiando, y hoy estos actores tienen más responsabilidades, pedagógicas y administrativas, que hace algunos años. Esto se debe en parte importante a que la mayoría de los países (sobre todo los que más han logrado avanzar) ha ido apostando por fortalecer la autonomía y a dotar de mayor responsabilidad a los establecimientos. A esto se suma la exigencia cada vez más fuerte por elevar el desempeño de los estudiantes, tendencia también transversal a todos los sistemas educativos. Ambos elementos tensionan y obligan a mejorar la calidad del liderazgo, con el fin de que este sea capaz de hacerse cargo del creciente conjunto de labores: administración financiera, la gestión de recursos humanos y materiales, y la gestión del aprendizaje en las escuelas.

Una escuela enfocada en una mejor enseñanza y aprendizaje debe estar dirigida por personas dedicadas y bien preparadas que sepan crear una visión, compartir la autoridad y que sean responsables por la consecución de los objetivos del establecimiento (The Wallace Foundation 2008). Consecuentemente, un reciente estudio llevado a cabo por la OECD, *Improving School Leadership*, señala que desde mediados de los años '90 los 22 sistemas educativos ahí estudiados (Australia, Austria, Bélgica (Comunidades Flamenca y Francesa), Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Nueva Zelanda, Noruega, Los Países Bajos, Portugal, El Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Escocia) y Suecia), además de otros países tales como Estados Unidos, han introducido diversos programas de entrenamiento y desarrollo de directivos.

La experiencia de los países de la OECD muestra que si bien los postulantes a al cargo de director poseen, en general, conocimientos pedagógicos y se han entrenado como profesores, dicho entrenamiento no necesariamente los prepara para ejercer adecuadamente roles directivos, los cuales contemplan tareas de administración de personal y recursos, así como la capacidad de trabajar más allá del establecimiento al

⁶ En el anexo se presenta una matriz de comparación de las experiencias de formación de directores de estos cuatro sistemas educativos.

⁷ La información contenida en esta sección ha sido obtenida principalmente de *OECD (2008): Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD, France.*

que pertenecen, generando trabajo colectivo entre distintas instituciones. Con el fin de suplir esta carencia es que se crean los programas de desarrollo de liderazgo.

La evidencia sobre cómo las prácticas de liderazgo mejoran la enseñanza concluye que existen cuatro áreas en donde los líderes y directores pueden influir de manera positiva y relevante, estas son (Day et al, 2007):

- **Establecer una visión y direcciones:** Trata sobre la articulación de una visión compartida sobre la escuela, el planteamiento de objetivos que orienten los esfuerzos de mejora y demostrar altas expectativas respecto del desempeño de profesores y alumnos.
- **Desarrollar Personas:** Estimular intelectualmente al profesorado y la provisión de modelos de prácticas efectivas y apoyo individual.
- **Diseñar la Organización:** Desarrollar una cultura profesional colaborativa (con las estructuras de apoyo correspondientes), construir una relación productiva con la comunidad y conectar a la escuela con su entorno.
- **Gestionar y apoyar la enseñanza y el aprendizaje:** Refiere a alinear los recursos con la misión pedagógica, monitorear el progreso de los estudiantes, supervisar la enseñanza y proteger a los profesores de aquello que significa distracciones a su trabajo.

De acuerdo con la literatura, el desarrollo de las capacidades de liderazgo y dirección se da, más que en una sola instancia, en la combinación de variados programas y esfuerzos. En este sentido, la formación de habilidades directivas sería resultado de distintos programas a lo largo del tiempo, de modo de ir satisfaciendo las necesidades de los líderes en las diferentes etapas de sus carreras. El liderazgo se logra cuando las prácticas directivas se combinan con el conocimiento y con las capacidades adquiridas (Elmore 2008), teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúan.

1.2 Tipos de programas

La formación en dirección escolar en particular y de las posiciones con liderazgo en general, no debiera concentrarse en un solo momento de la vida laboral de las personas, ya que involucra procesos que deben desarrollarse a lo largo del tiempo para que logren crear sentido y patrones de acción. Es por esto que se haría necesario pensar en la educación de los directores como un proceso que los guíe y acompañe durante todo ejercicio de su profesión y que los ayude a enfrentar los cambios que afrontaran a lo largo de los años. Idealmente el desarrollo de las capacidades de liderazgo debería darse en las escuelas de pedagogía, continuar con los candidatos a directores y luego acompañarlos de manera inductiva en sus primeros años de servicio; teniendo en consideración que el desarrollo profesional continuo mejorará y afianzará las capacidades de liderazgo basadas en la experiencia.

En concordancia con lo anterior, la experiencia de los países de la OECD indica que los programas para directivos pueden ser divididos, dependiendo del momento del ciclo profesional al cual estén dirigidos, en:

- **Programas preparatorios o de pre-servicio**, los cuales consisten en un entrenamiento que ocurre antes de tomar el cargo de directivo.
- **Entrenamiento de inducción**, que se encuentra dirigido a quienes se encuentran en el recientemente en el cargo.
- **Entrenamiento en servicio**, dirigido a directores en ejercicio.

La oferta y preponderancia que dan los países a estos distintos tipos de programas es variable. La mayoría de los sistemas educativos que aquí venimos revisando, presentan entrenamiento de pre-servicio o preparatorio, más de la mitad posee cursos de inducción, mientras que la situación respecto del entrenamiento en servicio presenta mayor indefinición.

Algunos países como Inglaterra, Irlanda del Norte y el Estado de Victoria en Australia han integrado esta visión holística sobre el entrenamiento a directivos, creando educación continua desde la etapa anterior al servicio, programas de inducción y programas que se desarrollan en el servicio del cargo; además de poseer marcos de acción que incluyen oportunidades de desarrollo y entrenamiento en liderazgo a otras personas involucradas en el tema dentro de los establecimientos educacionales, generando un liderazgo distribuido al interior de la escuela. Otros países proveen diversos programas de entrenamiento de manera menos coordinada, dependiendo del tipo de gobierno que poseen y a quien le corresponde la tarea de diseñar y realizar los cursos.

1.3 Organización institucional y administrativa

Como se señalaba, existen países en los que se combinan diversas aproximaciones a la formación de directivos, y no necesariamente hay una visión centralizada. Este caso se observa en Noruega y Dinamarca, donde los cursos de pre-servicio y de inducción son desarrollados por las municipalidades, las cuales no poseen una acreditación a nivel nacional. Lo mismo ocurre en Finlandia, donde las diversas municipalidades entregan distintos cursos y programas, sin que exista un parámetro estandarizado a nivel nacional.

Cabe destacar que la mayoría de las aproximaciones más coherentes al desarrollo del liderazgo se basan en esfuerzos concertados y dirigidos por una sola institución, como es el caso del Regional Unit, en Irlanda del Norte o el National College for School Leadership en Inglaterra. Este último país, así como también Eslovenia, representan casos interesantes en el sentido que fundaron organismos no dependientes de departamentos públicos, encargados de diseñar los programas tomando en consideración los requerimientos nacionales y poniéndolos a disposición del sistema a través de centros regionales. Irlanda e Irlanda del Norte, en tanto, poseen centros públicos. Ejemplos de organización de la oferta en otros países son Austria, que posee universidades independientes que desarrollan y entregan los programas y Finlandia, que posee variados proveedores de entrenamiento en servicio.

En Estados Unidos, una gran cantidad de estados ha desarrollado agencias que proveen servicios de capacitación de líderes y directores tomando en consideración las

realidades locales. Ejemplos de lo anterior son Iowa, Georgia y Louisiana. Algunos distritos importantes han continuado con esta práctica, incluyendo a la ciudad de Nueva York, Chicago, Boston y St. Louis. Estas distintas academias pretenden entregar alternativas de alta calidad que respondan a las necesidades de los dirigentes y de la realidad del distrito, y generar competencia a los planes de preparación para el liderazgo que imparten las universidades (The Wallace Foundation 2008).

La experiencia muestra que hay otras posibilidades de organizar programas de formación, las cuales resultan de la combinación de distintas instituciones. Esto surge debido a la crítica que se le ha hecho a las universidades y algunos programas de ser excesivamente teóricos, poco actualizados y sin conocimientos prácticos. Adicionalmente, debido a lo anterior algunos gobiernos han decidido establecer controles de calidad sobre las distintas agencias que otorgan programas de liderazgo y que no pertenecen al ámbito público.

Por lo general, son las universidades las encargadas de entregar la experticia académica; las escuelas y los sistemas educacionales básicos en general los que entregan el contexto y la experiencia práctica; las entidades privadas u organizaciones sin fines de lucro aportan independencia, flexibilidad y algunos conocimientos específicos; y el gobierno en conjunto con las organizaciones no gubernamentales provee de autoridad, calidad y políticas de nivelación incluyendo contenidos mínimos. La suma de los aportes de estas instituciones aumenta el conocimiento disponible, por lo que articulación institucional que efectúe cada país marcará la forma que ahí tome la educación del liderazgo.

En la mayoría de los países el financiamiento para la ejecución de los cursos proviene de recursos estatales y la participación en dichos entrenamientos no siempre es obligatoria. Una variable de gran importancia a la hora de diseñar los programas y entrenamientos para directivos es considerar si la posición de director es temporal o de duración extendida; al ser temporal es posible que los fondos públicos se limiten sólo a una corta etapa y se reduzca el interés de los participantes en ellos. La duración del puesto puede influenciar de gran manera el tipo y duración de los programas ofrecidos.

Con respecto a la extensión de complejidad de estos programas, en general, pueden variar desde un pequeño certificado a programas de post-graduados o doctorados. Esto dependerá de la importancia que le de cada país a cada parte del proceso de enseñanza. Por ejemplo, tanto Corea como Francia poseen programas breves de pre-servicio o preparatorios con candidatos ya seleccionados. La selección de candidatos es importante en este tipo de cursos ya que, en aquellos países donde no existen barreras de entrada pueden generarse ineficiencias por la falta de una motivación real a acceder a cargos directivos. Ello sucede especialmente en aquellos casos en que la participación en estos cursos se asocia con mejoras salariales. Es por esto, que los países han empezado a preseleccionar a sus directores, como por ejemplo Francia y España, donde son estos candidatos a director preseleccionados quienes reciben capacitación en profundidad y, posteriormente, sólo pueden postular a un cargo directivo una vez que hayan pasado los exámenes respectivos.

1.4 Contenidos y métodos

Los contenidos de la formación, así como también la metodología, varían según la oferta de programas. Algunos enfatizan el conocimiento proposicional (know what) mientras que otros priorizan los procesos (know how). Por lo general en países donde las escuelas y directores poseen poca autonomía, los cursos de entrenamiento se concentran en los aspectos prácticos y legales del cargo de director, mientras que los países que poseen mayor grado de autonomía para los establecimientos y directores, enfocan sus entrenamientos en una mayor gama de conceptos y temáticas.

En los programas de *pre-servicio* y de *inducción* se apunta a desarrollar el conocimiento y las habilidades fundamentales en temas legislativos, administrativos y de gestión para funcionar de manera básica en una organización y desarrollar un liderazgo educativo más sofisticado y con capacidades de mejorar los resultados de los alumnos. La mayoría de estos programas combina conocimiento práctico y teórico. En los programas que se imparten a los directores que están *en servicio*, si bien varían dependiendo de cada país, el foco principal se pone en las competencias de liderazgo, liderazgo instruccional, temas de interés general⁸, prioridades legislativas o problemas locales, poniendo énfasis en uno o más temas dependiendo del país. Estos contenidos responden a una serie de imperativos y marcos propuestos a nivel nacional que incluyen también tradiciones, prioridades educativas y creencias propias de cada país. Un ejemplo de esto es que los países de habla inglesa enfocan sus programas a las competencias técnicas en pos de los logros a nivel de país, mientras que los países con influencia francesa generan graduados que sobre todo representen los valores de la sociedad y el estado.

El informe de la OECD (2008) señala que para cada escenario son necesarias distintas capacidades de liderazgo y competencias efectivas; si bien existe un conjunto de valores y contenidos que pueden ser compartidos, éstos deben adaptarse a la realidad en que se está inmerso. Es por esto que la preparación de los nuevos directores debe incluir un desarrollo tanto profesional como social. Así, la revisión de experiencias internacionales sugiere que los programas debieran desarrollarse teniendo en cuenta las necesidades y políticas del país, provincia o municipalidad según corresponda. Como temas destacados se encuentran: el desarrollo de conocimiento para promover una enseñanza y aprendizaje exitosos, desarrollar el proceso de toma de decisiones de manera colaborativa y prácticas de liderazgo distribuido, y desarrollar competencias administrativas en el uso de datos y tecnologías que guíen el mejoramiento escolar (Waters et al. 2003, Knapp, et al 2003, citados en OECD 2008).

Algunos autores señalan que la efectividad de los programas de entrenamiento de pre-servicio y en servicio dependen de factores comunes (Davis et al. 2005) mientras que otros señalan que existen factores diferenciadores según la naturaleza de los programas. Cabe destacar, sin embargo, que los autores coinciden en temas tales como la importancia del trabajo basado en un currículo coherente, alineado con los estándares y metas nacionales, el aprendizaje mediante la acción, el entrenamiento (coaching), las tutorías (mentoring) además de redes de apoyo y de aprendizaje. Estas últimas, son importantes ya que es donde se aprende a trabajar en conjunto, exponiendo las problemáticas y experiencias frente a los colegas y otros profesionales del área en un ambiente de mutuo respeto y confidencialidad, trabajando en la resolución de casos

⁸ Dentro de estos temas se consideran problemáticas locales, leyes específicas a ciertas áreas de la dirección, capacidades sociales y cognitivas, entre otros.

basados en contextos reales y situando el aprendizaje como una experiencia en un contexto en donde es necesario desarrollar habilidades para ser usadas en conjunto con otros directores.

En cuanto a los procesos de tutorías (mentoring) y entrenamiento (coaching), las primeras se definen como un proceso donde un individuo con mayor experiencia asiste a uno con menor experiencia en todos los ámbitos de su labor, acompañándolo en los distintos procesos y etapas del cargo, mientras que el entrenamiento es definido como una forma de asistencia relacionada de manera más específica a una tarea puntual, habilidad o capacidad basándose en el rendimiento que se puede obtener en un momento específico de la labor (Starcevich, 1999). Ambas formas de apoyo son de gran importancia en el desarrollo de los líderes. Otra posibilidad es el aprendizaje entre pares (peer learning) en donde se crean grupos de discusión entre directores, que permiten mejorar el aprendizaje a través del conocimiento de los demás y el que se genera en conjunto.

2. Programas de Inducción

Como fue señalado en la sección anterior, existen diversos cursos de preparación para directores, dependiendo de los aprendizajes que se requieren en distintos períodos a lo largo de la carrera de dirección escolar. La presente sección se focaliza en los cursos destinados a preparar a quienes se encuentran ejerciendo recientemente el rol de director, y que necesitan ser apoyados en el proceso de adaptación a dicho cargo y a las responsabilidades que éste implica. En este sentido, se tratarán con mayor profundidad los cursos de inducción, haciendo una breve descripción de las características generales que presentan de acuerdo con la literatura revisada, e identificando elementos que pueden ser considerados como buenas prácticas.

2.1 Antecedentes

La Inducción es una etapa en el desarrollo de los directores donde los nuevos líderes aprenden a desarrollar de mejor manera sus capacidades. La tarea de producir mejoramiento en las escuelas se hace difícil para los nuevos directores, de quienes se espera que lideren el cambio sin tener en consideración la poca experiencia que poseen (Knapp, et.al, 2003 citado en Lashway 2003).

En el estudio de la OECD, *Improving School Leadership* (2008), diez de los países estudiados poseen programas de inducción, la mayoría de forma opcional y no como un requisito para ejercer el puesto de director. Como antecedentes a estos programas es posible mencionar:

- **Mayor demanda de tareas hacia los directores:** Adquieren un mayor protagonismo en el desarrollo de políticas a nivel de establecimiento, lo que genera una sobre demanda de tareas en variados ámbitos; tanto administrativos como pedagógicos junto con sanciones que pueden recibir debido al bajo rendimiento de los estudiantes. Un ejemplo de esto es el estado de California en Estados Unidos, en donde los directores pueden ser despedidos de sus puestos por el bajo desempeño escolar de los alumnos de su establecimiento.

- **Crisis de liderazgo:** En los últimos años variadas investigaciones (Knapp, et al 2003, NCAELP, 2002; Levine, 2005, citados en Davis, et.al 2005) demuestran que los distintos distritos y municipalidades están teniendo problemas para atraer y retener una cantidad necesaria de candidatos altamente calificados para los roles directivos, además de que los directores ya existentes cuentan con una mala formación.
- **Escasez de líderes escolares calificados:** Un ejemplo de esto es que en algunos estados de Estados Unidos, alrededor de un sexto de los directores actuales se retirará o dejará de ser director en los próximos 5 años, mientras que en otros lugares no es la cantidad de directores el problema, sino la desigual distribución de ellos en las áreas suburbanas y rurales.
- **Limitada capacidad para liderar:** si bien existen nuevas escuelas, universidades e instituciones para enseñar sobre liderazgo, los programas y estándares por los cuales se rigen son por lo general poco definidos e irregularmente aplicados, como resultado, muchos de los graduados no poseen conocimientos, habilidades y disposiciones para ser directores efectivos (Davis et.al 2005).

2.2 Características generales de la inducción

En la medida que se ha ido extendiendo el consenso sobre la necesidad de los procesos de inducción, se ha ido produciendo una innovación tanto en los programas de liderazgo como en las instituciones que los otorgan. Así por ejemplo, los contenidos de los programas de inducción varían, pero existe consenso en que deben considerar las investigaciones actuales en temas de liderazgo escolar, de manera de tener información actualizada en su base conceptual (Davis et.al 2005).

La duración de los cursos de inducción, en tanto, varía considerablemente. En algunos países estos duran uno o dos días, un mes o de uno a tres años, entregando estos últimos una variedad de apoyos y entrenamiento a los directores para que se inicien en el cargo. La duración dependerá en gran medida de si los distintos países poseen o no cursos de pre-servicio y en-servicio. Aquellos países que poseen cursos de pre-servicio tienden a poseer programas de inducción más cortos. Otro factor relevante a considerar, es la duración del puesto de director; en aquellos países donde el cargo es de amplia duración los programas son más largos que en aquellos donde el director está en su puesto por un corto período (OECD 2008).

La extensión de los programas y la existencia de otros cursos complementarios le otorgan distinto sentido y valoración a la inducción. En los países en donde los programas de inducción son el camino para desarrollar el liderazgo y no existen los cursos de entrenamiento inicial, la importancia de su rol ha sido aceptada por todos los participantes de los cursos, quienes destacan su relevancia para prepararlos frente a los desafíos del cargo de director, como es el caso de Irlanda. Sin embargo, en los países donde los programas de inducción son un complemento al entrenamiento inicial de pre-servicio, el valor de dichos cursos también ha sido calificado como alto.

Cabe destacar que existen algunos países que también ofrecen cursos de inducción a otros profesionales que no son directores, argumentando que no sólo éstos están relacionados con equipos de dirección sino que también algunos profesores, por lo que se hace necesaria su capacitación para lograr un liderazgo distribuido y compartido. (OECD 2008).

Existen distintas estrategias a través de las cuales los programas de inducción entregan los conocimientos y habilidades necesarias para el cargo de director, los más utilizados y que han tenido mejores resultados son los siguientes:

- **Prácticas en terreno:** La relación con los problemas y hechos del día a día es una de las formas más rápidas de aprender por parte de los adultos. Es por esto que más de un 90% de los programas que otorgan credenciales de liderazgo requieren de una práctica en terreno, donde los estudiantes deben lidiar con las demandas de la escuela pero siendo respaldados por un tutor (Mentor), lo que los ayuda a vincular la teoría con la práctica.
- **Aprendizaje basado en la solución de problemas:** Este simula la complejidad del mundo real, promoviendo la unión de los contenidos teóricos y prácticos, mejorando la capacidad de resolver problemas y ayudando al entendimiento de la labor de director. Los participantes desarrollan nuevas aptitudes y habilidades experimentando con variados roles de liderazgo y practicando la autorreflexión.
- **Grupos de Cohortes:** Estos grupos generan un sentimiento de afiliación y aceptación entre los participantes lo que les da apoyo social y emocional en el aprendizaje, además de entregarles motivación, persistencia, aprendizaje grupal y asistencia mutua. Ayuda a pensar creativamente y reestructurar problemas de múltiples perspectivas.
- **Tutorías:** En los programas de tutorías, el tutor y el estudiante generan un compromiso mutuo al trabajar hacia el desarrollo profesional de éste último. Lo que se intenta es entregar mayor libertad a los estudiantes a través del apoyo de un guía que le ayuda a desarrollar una estrategia propia de solución de problemas y mayor auto confianza (Davis et.al 2005).

Las reformas y continuas investigaciones en el tema del liderazgo han hecho que cada vez existan más instituciones patrocinadoras y mayor colaboración entre ellas. La mayoría de los programas de inducción son desarrollados por universidades, iniciativas distritales o municipales, programas desarrollados por privados, organizaciones sin fines de lucro, entre otros; o asociaciones entre los antes mencionado. A continuación se presentan los aspectos más generales que se han atribuido a cada uno, tomando como referencia la situación en Estados Unidos (Davis et.al 2005):

- **Programas impartidos por universidades:** Por lo general son cursos enmarcados en temas de administración y que se especializan en áreas tales como legislación escolar, manejo de presupuesto y manejo de personal, no suelen ser programas interdisciplinarios. Entre los asistentes a estos cursos se encuentran personas interesadas en tener conocimiento sobre manejo y liderazgo escolar, aunque no necesariamente postulantes a directores, sino que en su mayoría son profesores. Existe un mínimo criterio de admisión, en general están abiertos a todos quienes

quieran estudiar el tema. Son considerados como programas de inducción ya que son dirigidos a personas del ámbito educacional que ya están inmersos y tienen conocimiento de las normas y comportamientos básicos de dicha área, por lo que no es necesario empezar desde cero en su instrucción.

- **Programas distritales o municipales:** Son desarrollados y operados a nivel de distrito, comuna o municipio, a veces en colaboración con organizaciones privadas o no gubernamentales. La mayoría de los distritos en Estados Unidos provee programas de inducción o en-servicio a los directores de su área, pero pocos proveen de programas de pre-servicio.
- **Programas desarrollados por privados u otras instituciones:** Pueden ser operados por organizaciones privadas, de beneficencia, sin fines de lucro, entre otros. Por lo general están localizadas a nivel nacional por lo que atienden a más de un distrito o zona del país y se enfocan en teorías particulares para desarrollar el liderazgo.
- **Programas desarrollados por asociaciones:** Comúnmente las asociaciones se dan entre universidades y distritos, especialmente en grandes ciudades donde tanto la universidad como el distrito han desarrollado una visión en conjunto sobre la educación y el liderazgo y donde la preparación que otorga la universidad a los directores se vincula con los establecimientos educacionales a través de pasantías. Estos programas son altamente contextualizados, poseen profesores tanto de la universidad como personalidades del distrito o municipalidad. Existe selección de los participantes y en algunas ocasiones ambas entidades se unen para otorgar una educación continua al interior de las escuelas.

Cabe mencionar que las investigaciones en preparación y desarrollo de directores y de líderes escolares sugieren que los programas de inducción, así como también los de pre servicio, son esenciales en el desarrollo de un liderazgo efectivo. Existe además consenso en que ambas etapas del aprendizaje están muy ligadas incluso en sus contenidos y direccionalidad. Los programas efectivos poseen aspectos dentro de los cuales se destacan: tener un currículo coherente, estar basados en investigaciones actualizadas, entregar experiencia en contextos reales, utilizar grupos de cohortes y tutores, además de estar estructurados de tal manera que promuevan una estructura de trabajo colaborativo entre el programa y el trabajo en la escuela. Los cursos de inducción deben estar alineados con una reforma efectiva en las políticas de liderazgo para generar cambios positivos al interior de los establecimientos educacionales (Davis et.al 2005).

2.3 Buenas prácticas en programas de inducción⁹

En la literatura existen variados programas que han resultado ser un éxito para preparar a los nuevos directores (entre ellos se cuentan el Early Headship Provision y el First Time Principal Programme que serán analizados más adelante). También han sido

⁹ Esta subsección se encuentra basada en *Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007): Preparing school leaders for a changing world: Executive summary. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.*

estudiadas las características que estos programas comparten para poder implementar estas condiciones en nuevos programas o mejorar los que ya existen. Como principales hallazgos se encuentran:

- Una educación continua que comienza con un curso de pre-servicio y se conecta con el programa de inducción que por lo general es seguido por cursos en-servicio.
- 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 la resolución de problemas, investigación, proyectos de campo, 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.

Los graduados de los cursos de inducción que han sido catalogados como exitosos¹⁰, comparten enseñanzas y aprendizajes similares, por lo que en la práctica tienden a tener éxito en sus labores, cultivando una visión y práctica semejantes en pos de la mejora escolar y del liderazgo instruccional. Por lo general comparten redes de apoyo y trabajo entre pares incluso años después de haberse graduado y contemplan como una de las enseñanzas más importantes de dichos programas el contar con una red de conocidos expertos en el área.

Si se comparan los graduados de los programas exitosos con los estudiantes que han completado otros cursos de inducción, es posible observar que los primeros se sienten significativamente mejor preparados para cumplir su rol de directores en aspectos propios del liderazgo como el desarrollo organizacional, desarrollo de una visión de escuela y compromiso de padres y apoderados. Señalan también tener actitudes más positivas que los graduados de otros programas y por lo general duran más en sus cargos, a pesar de que muchos trabajan en áreas más difíciles de intervenir. Por último, se destaca que destinan mayor tiempo al trabajo enfocado en lo instruccional.

Adicionalmente, en las escuelas donde los directores han participado de cursos de inducción exitosos, se ha reportado un mejor funcionamiento y organización, así como también mayor compromiso y efectividad por parte de los profesores. Se ha observado

¹⁰ Se consideran exitosos aquellos programas que presentan buenos resultados en la preparación de líderes escolares y poseen aproximaciones innovadoras al tema del liderazgo, incluyendo el diseño de políticas públicas y contemplando el trabajo en asociación con otras instituciones

una mayor participación de la comunidad escolar en las actividades de aprendizaje y por último, y se prioriza el apoyo y desarrollo profesionalmente a los profesores.

El éxito de los programas de inducción depende de muchas variables, y puede ser facilitado por distintos agentes. Como principales condiciones se encuentran:

- **Liderazgo:** Los cursos exitosos son influenciados desde sus comienzos por un grupo de líderes que actúan como fuente de motivación. A ellos se les atribuye la creación, supervivencia y éxito de los programas. Por lo general, dichos líderes, poseen una visión, compromiso y capacidad para coordinar a los distintos participantes, conseguir recursos e implementar los programas. Estos líderes pueden ser de distinto tipo, entre ellos se destacan: superintendentes de distritos, decanos de universidades, directores de programas universitarios, o la combinación de ellos.
- **Asociaciones:** Los líderes antes mencionados son de vital importancia en la creación de asociaciones y alianzas interinstitucionales que contribuyen de manera significativa al éxito de los programas. Es importante que todas las partes que se asocian tengan la voluntad de realizar esta acción para facilitar la colaboración entre los distintos sectores. La asociación entre las distintas entidades ayuda a preparar a los directores en contextos específicos, ya sea en un distrito o una región conectándolos con realidades similares en otras áreas del país. Así mismo las asociaciones entre universidades y distritos aumenta la posibilidad de que los directores escolares continúen recibiendo apoyo y ayuda profesional a lo largo de su carrera.
- **Apoyo Financiero para los estudiantes de los programas de inducción:** Esta ayuda puede venir de fondos estatales, capitales de grandes fundaciones, contribuciones económicas por parte del distrito o de universidades. El dinero que se les entrega a los estudiantes los ayuda de manera que puedan tener menos horas de trabajo y dedicarse más intensamente a los cursos. Además, ayuda a los programas a ser más selectivos y buscar candidatos de áreas con escasos recursos, que sin apoyo monetario no podrían realizar el curso.

El mantenimiento económico de un programa es de vital importancia. Se debe tomar en consideración, al menos desde la experiencia internacional recopilada, que los gastos en recursos humanos son alrededor de un 68% a 95% del total. Otros gastos contemplan los recursos materiales necesarios para dictar el curso. Los costos pueden ser cubiertos de diversas maneras, algunos cursos son apoyados por el pago de las matrículas, instituciones de educación superior, recursos del distrito, recursos federales, entre otros. La obtención de recursos es siempre un desafío en la creación de los programas y de ella puede depender la continuidad o el mejoramiento de un curso, es por esto que es necesario asegurar una entrada de dinero de manera estable, que permita el correcto desarrollo y funcionamiento (.).

La creación de programas y cursos exitosos, que se mantienen en el tiempo, dependerá en parte del apoyo sistemático y de políticas que ayuden a su estabilidad. Dentro de éstas podemos encontrar:

- **El uso de estándares para conducir el cambio:** Se requieren estándares profesionales para conceder licencias a administradores e instituciones que impartan

los cursos. También son necesarios ciertos requerimientos a nivel nacional en los currículos de los programas y la manera de impartir las clases. Para esto es útil contar con datos que demuestren el rendimiento y el éxito de los cursos, para que a través de ellos se cuente con un sistema de retroalimentación que facilite la entrega de recursos y mejoras.

- **Creación de estrategias de reclutamiento:** Los distritos y regiones han desarrollado de manera progresiva métodos para reclutar a los participantes de sus programas. Esto requiere de una identificación de los directores que tienen potencial en el desarrollo de sus habilidades y que pueden conducir escuelas con problemas o emplazadas en áreas más vulnerables. Existe un importante cambio en la política de reclutamiento, los programas exitosos ya no cuentan con participantes que deciden por sí mismos pertenecer o no al curso, todos son elegidos por autoridades locales o institucionales.
- **Desarrollo de infraestructura estatal y local:** Los distritos o regiones que poseen programas exitosos, han desarrollado o aportado económicamente al desarrollo de infraestructura que permita otorgar educación continua a sus directores. Este apoyo puede ser entregado de manera monetaria a alguna institución que se dedique a la enseñanza y aprendizaje de directores, como por ejemplo algunas universidades, o puede ser destinado a construir y financiar un establecimiento propio que imparta los programas.

Los objetivos de estos programas no se agotan en desarrollar más y mejores directores, sino que además buscan potenciar individuos que ayuden a dar una nueva forma al cargo de director y a la cultura del liderazgo.

En síntesis, para desarrollar programas de inducción que sean exitosos, se pueden señalar la importancia de la selección y reclutamiento de los candidatos y la necesidad de contar con estándares que ayuden a enfocar los programas hacia el liderazgo instruccional y la mejora escolar. Otro aspecto igualmente relevante es la colaboración entre distintas instituciones tales como distritos y universidades, lo cual requiere del debido apoyo por parte de las autoridades centrales para facilitar la coherencia y consistencia de los programas, además de la mejora escolar continua. También es necesario destacar la importancia del liderazgo instruccional como eje central de los cursos y por último la necesidad de contar con recursos económicos y humanos para poder desarrollar los cursos de manera sistemática.

3. Experiencias de Países¹¹

Una vez que se ha introducido la importancia del liderazgo y se ha dado cuenta de cómo se han llevado a cabo las políticas de formación de directivos en general y de inducción en particular, identificando buenas prácticas que son transversales a la experiencia de varios países, este informe se detendrá a analizar algunos casos de sistemas educativos que han implementado políticas en pos de la mejora en la educación de sus líderes escolares. En la presente sección se analizarán los casos de Austria, Finlandia y el

¹¹ La información contenida en esta sección ha sido obtenida principalmente de OECD (2008): Improving School Leadership. Volume 2: Cases and Studies on System Leadership. OECD, France

estado de Victoria en Australia, poniendo foco en la implementación que han realizado de programas de inducción para sus directores¹².

3.1 Austria

a. Antecedentes

Tradicionalmente, los deberes de los directores en Austria habían sido impartir leyes y regulaciones al interior de los establecimientos, administrar el presupuesto y recursos escolares, monitorear el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, y trabajar con los profesores, entre otros. Sin embargo, a lo largo del tiempo se ha ido otorgando más autonomía local y, por tanto, han aumentado las tareas de los directores. Esto ha tenido como consecuencia el que ahora sean adicionalmente los encargados de liderar un proceso de cambio que proviene desde el nivel central y se enfoca en la mejora escolar continua, teniendo que incentivar a los profesores a generar este cambio, trabajar en red con otros establecimientos, entre otras tareas. Con las nuevas leyes y definiciones escolares, la relación entre los directores, la escuela y los profesores se hace más compleja, lo que hace necesaria una mejor preparación para el cargo.

En este país, el aprendizaje del liderazgo se da a través de cursos de administración que son obligatorios, cursos individuales ofrecidos a través de instituciones que entrenan a profesores y la Leadership Academy (LEA), fundada el año 2004. La LEA es un proyecto en donde participan el Ministerio de Educación, Artes y Ciencia Kulturkontakt Austria, la Universidad de Innsbruck, la Universidad de Zurich y el Institut für Organisationsentwicklung und Systemberatung (IOS) de Hamburgo. Los recursos provienen de entidades no gubernamentales, y muchas veces externas a los participantes.

Como principales objetivos, la LEA postula el desarrollar capacidades de liderazgo en directores, inspectores, oficiales de gobierno y personal universitario, logrando administrar el cambio proveniente de las nuevas reformas nacionales en educación. Como elementos centrales de sus programas de capacitación están el aprendizaje y desarrollo individual, generación de proyectos y relaciones en red.

Los programas impartidos por la LEA tienen dos grandes “niveles de cambio”, el primero es preparar líderes para implementar de manera efectiva la nueva agenda de gobierno que contempla mayor autonomía a nivel local y de establecimientos. Como segundo nivel, se encuentra la generación de una masa crítica necesaria para generar cambios en el sistema. Los líderes que salen de LEA poseen nuevos valores y actitudes, y se espera que empiecen a “reculturar” el sistema que actualmente no cuenta con

¹² Si bien en un principio se había decidido incluir a Flandes, en Bélgica, como un caso interesante de estudiar, se decidió no hacerlo ya que las estructuras de apoyo y entrenamiento para los líderes educativos son insuficientes. El nivel central no provee de centros o pautas de entrenamientos para los directores, tampoco lleva un registro de las capacitaciones que algunos establecimientos les dan a sus directores en pre y en-servicio y no existen esfuerzos por recoger experiencias de programas exitosos para difundirlos entre las comunidades educativas. Adicionalmente, no se proveen estándares establecidos sobre liderazgo: los establecimientos educacionales son libres de implementar y promover los que les resulten más efectivos y no existe una visión estratégica o común impartida por el Ministerio de Educación que facilite el trabajo en comunidad (OECD 2008b). En cuanto a los programas de inducción, no existe este tipo de cursos.

expertos de alto nivel que generen este cambio. El diseño central de los programas está basado en poner el foco en el liderazgo entiendo que la calidad de los líderes es el punto de partida para la innovación sistémica; el aprendizaje centrado en el liderazgo, en donde se promueva una visión de futuro que vaya de la mano con las necesidades de la comunidad; y el liderazgo para el aprendizaje en donde los líderes influyen de manera positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los valores fundamentales que rigen el actuar de la LEA son los siguientes:

- i. **Crear un ambiente y relaciones de confianza:** El punto de inicio de los cursos es generar confianza entre los participantes y el personal de la LEA.
- ii. **Proveer oportunidades de aprendizaje autodirigidas y constructivas:** Se desarrolla la capacidad personal entregando libertad a los participantes para que efectúen sus propias elecciones y decisiones.
- iii. **Aprendizaje experiencial y variadas estrategias de aprendizaje:** Los problemas cotidianos de los participantes poseen el rol central en los programas, desarrollando proyectos que puedan ser implementados en los establecimientos que dirigen.
- iv. **Aprendizaje como parte de una comunidad de estudiantes:** Existe una comunidad de estudiantes que enriquece el crecimiento personal de sus participantes y modela principios que pueden introducir en sus respectivas instituciones.
- v. **Tener un acercamiento holístico:** Refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso complejo que incluye múltiples dimensiones de los seres humanos, por lo que se otorga la oportunidad de desarrollo en varios ámbitos.
- vi. **Crear una cultura LEA:** Se crea un cuerpo de normas compartidas, conceptos y un vocabulario que distingue a la LEA.

b) Programas de Inducción

La manera de entregar habilidades básicas a los líderes escolares es a través de un fuerte programa de inducción. Dependientes de la LEA, múltiples programas de inducción son impartidos por institutos locales de entrenamiento que están en directa relación y dependen del Colegio de Educación (Pädagogische Hochschule). Los directores son inscritos de manera provisional y, para continuar con su carrera, deben completar un entrenamiento en administración dentro de los 4 primeros años contando desde que tomaron la posición de directores. Inicialmente el entrenamiento se enfocó en las tareas legales y administrativas, pero a medida que la autonomía de los establecimientos en Austria fue aumentando, se adoptaron también mayores temas en los cursos.

El programa dura dos años con dedicación de media jornada y es impartido por institutos de entrenamiento que dependen de cada provincia. Sus fases de estudio incluyen módulos de entrenamiento básico y estudio personal, enfocados en temas tales como comunicación y liderazgo, resolución de conflictos, supervisión escolar, desarrollo escolar y educacional además de temas legales.

En cuanto a su complementariedad con otras fases de instrucción, en Austria no es requisito la preparación en pre-servicio. Los directores, si lo desean, pueden tomar algunos cursos del entrenamiento básico en administración, pero necesariamente deberán completar el curso de inducción al ser nombrados directores. Además del programa de entrenamiento en administración, ya mencionado, no se requiere obligatoriamente de otras instancias de inducción. Sin embargo, algunas provincias ofrecen a los directores cursos sobre tutorías y entrenamientos, además de otorgarles la posibilidad de reunirse con sus semejantes para discutir temas complementarios. Se espera que los líderes participen en estos programas, aunque no guarda relación con incentivos, tales como despidos o ascensos.

No existe en Austria un entrenamiento continuo y sistemático de directivos, sino sólo algunos programas de corta duración, enfocados en temas específicos. En el último tiempo se ha intentado incluir temas como e-learning y nuevas prácticas educativas. Del mismo modo, la LEA ha tratado últimamente de que los programas tengan mayor continuidad y abarquen más etapas del proceso directivo

Los resultados de las evaluaciones que se han realizado para determinar el impacto del programa de inducción han sido de interés internacional, ya que permiten comparar y fijar estándares entre los distintos países en temas como la estructuración de los cursos y sus contenidos. Uno de los grandes aprendizajes obtenidos gracias a la evaluación fue que los estudiantes sentían que el curso debía responder mejor a las necesidades reales y ser por tanto más contextualizado, ofreciendo un balance entre el estudio individual, el desarrollo de proyectos, el trabajo con otros estudiantes y con equipos de entrenamiento y tutoría, además se ve la necesidad de unir el entrenamiento básico con el desarrollo profesional.

3.2 Finlandia

a) Antecedentes

En Finlandia, quienes son directores deben haber sido previamente profesores y muchos de ellos continúan haciendo algunas horas de clases a la semana. Una de las consecuencias que eso trae aparejada es que estos actores no se ven a sí mismos como “jefes” de los establecimientos, sino que son uno más del personal y no mantienen relaciones altamente jerárquicas con los demás profesores, lo que les daría mayor credibilidad entre sus semejantes. Al mismo tiempo, les permite mantenerse conectados con los alumnos y aseguran que el liderazgo pedagógico no sea sólo retórico, sino una realidad. La confianza se asegura a través de la alta calificación y experiencia que poseen profesores y directores, generando un sentido de compromiso y responsabilidad mutua. Tanto profesores como directores se ven a sí mismos como una sociedad de expertos.

En Finlandia, las municipalidades son responsables de la provisión de gran parte de los servicios sociales. En materia educacional, son responsables de entregar fondos, diseñar y distribuir los currículos escolares, generar autoevaluaciones de desempeño y establecer los criterios para llegar a ser director. Es por esto que los directores de departamentos municipales poseen grandes influencias en el desarrollo y mejora educacional. Si bien existen requerimientos nacionales para ser director (como haber

sido profesor y haber realizado algún entrenamiento en administración, o tener la experiencia equivalente), las municipalidades pueden refinar este criterio estableciendo sus propias barreras de entrada.

Las responsabilidades de los directores incluyen la administración de los fondos monetarios, interpretar e implementar la legislación, nombramientos del personal, administración de los recursos humanos, proveer de desarrollo profesional al personal, desarrollar planes de acción y también son responsables de las quejas de los apoderados. El aumento de responsabilidades hacia los directores ha generado una enorme presión sobre ellos, que no es recompensada a través de los salarios. Es por esto que el cargo de director se ve como un exceso de trabajo y los postulantes son cada vez más escasos.

Uno de los factores asociados a la gran presión que existe, de acuerdo con la OECD (2008b) es una preparación deficiente para directivos. Si bien la mayoría de ellos están calificados de manera nacional para ejercer el cargo, la capacitación puede ser efectuada por variadas instituciones que no poseen una uniformidad en la entrega de los contenidos. Los cursos que se imparten incluyen elementos como entrenamiento en planificación de políticas, preparación de presupuestos, manejo de autoevaluaciones y algunos temas relacionados con el manejo y desarrollo de relaciones con apoderados y estudiantes. Sin embargo, los directores actuales carecen de una tradición fuerte en liderazgo en enseñanza y aprendizaje. Esto ha tenido como consecuencia que, finalmente, sean los profesores destacados quienes a través de la experiencia adquirida en el cargo al interior del establecimiento son ascendidos como directores. El problema que surge es que el liderazgo no siempre puede ser aprendido en las labores de los profesores, lo que hace necesario un entrenamiento que vaya acorde a las nuevas exigencias del trabajo directivo.

b) Programas de Inducción

Existen algunas iniciativas de programas de inducción y en-servicio que son impartidas por autoridades locales de grandes ciudades como Helsinki y Tampere, que se asocian a universidades por medio de la compra de dicho servicio. Sin embargo, se trata de un entrenamiento irregular y desigual, ya que las municipalidades más pequeñas o aisladas no poseen cursos de capacitación para sus directores.

Los programas de inducción en Finlandia son voluntarios y se basan principalmente en ayudar a los nuevos directores a desarrollar la mirada profesional, adoptar diversas tareas y mejorar la habilidad laboral. El apoyo de colegas y profesionales del área, que genera redes de colaboración, es visto como parte fundamental del entrenamiento de inducción. La inducción está dirigida tanto a los directores de los establecimientos educacionales como también a otras personas que manejen liderazgo al interior de las escuelas. Esto incluye a los asistentes del director, profesores encargados de áreas técnico-pedagógicas y otros encargados de administración de los establecimientos. Los cursos pueden ser impartidos por autoridades educacionales centrales o regionales, municipalidades o entidades locales de educación.

El desnivel que existe entre los distintos directores sugiere la necesidad de crear un sistema nacional de preparación de líderes más fuerte y coherente, que contribuya al desarrollo y entrenamiento de los nuevos directores unificando criterios, a la vez que

respetando la diversidad de contextos. Esto puede ser logrado a través de la National Board (institución encargada de desarrollar los marcos educativos), las asociaciones de directores y profesores, confederaciones de autoridades locales o la creación de una nueva institución a cargo de los programas de pre-servicio, inducción y en servicio.

En Finlandia, donde la educación de los profesores es de excelente nivel, el Ministerio de Educación aún considera como uno de sus mayores desafíos hacer que la preparación para ser director sea obligatoria en universidades que imparten profesiones relacionadas con el liderazgo educativo.

3.3 Inglaterra

a) Antecedentes

Al igual que en los países anteriores, en Inglaterra el cargo de director en un establecimiento educacional ha sido reorganizado e influido por sistemáticos cambios educativos ocurridos en el país, tornándose mucho más demandante y difícil, debido a la mayor autonomía y autoridad que se le ha dado a las escuelas. En el año 1997 se crearon los National Standards for Headship, los cuales han contado con revisión y actualización constante. En ellos se encuentran dos secciones claves, la primera describe los objetivos que se esperan para los directores y la segunda da una descripción detallada del rol de éstos. Como principal propósito, los directores deben proveer de una administración y liderazgo profesional al establecimiento, asegurando una base desde la cual se logre un alto desempeño en todas las áreas del trabajo educacional. Para esto, los directores deben establecer una alta calidad en la educación a través de un manejo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje y generar una cultura que promueva la excelencia, equidad y altas expectativas por parte de los alumnos.

Los directores deben responder de manera sistemática al gobierno, entregando datos y pruebas de la calidad de la educación en su institución. Dentro de sus responsabilidades se encuentra el trabajar en red con otros directores, agencias encargadas de la infancia, autoridades locales, instituciones de educación superior y empleadores. Para evaluar su desempeño y generar altos estándares de calidad en la educación, desarrollan también políticas y prácticas al interior del establecimiento, asegurándose de que los recursos sean usados de manera eficiente y efectiva.

El año 2000 se creó el National College for School Leadership (NCSL), esta entidad es la responsable de coordinar y desarrollar el entrenamiento y desarrollo de programas de capacitación para directivos, la misión del NCSL fue crear por primera vez en Inglaterra una aproximación estructurada y coordinada hacia la enseñanza del liderazgo. En el 2001 la NCSL generó un Marco de Desarrollo del Liderazgo estableciendo 5 etapas claves en el acercamiento al liderazgo:

- a) **Líderes emergentes:** cuando un profesor comienza a tomar ciertas responsabilidades administrativas y de liderazgo, con miras quizás a ser director.
- b) **Liderazgo establecido:** comprende a los directores facultativos, asistentes del director que tienen experiencia en el liderazgo pero no pretenden ser directores.

- c) **Entrada a la dirección:** incluye la preparación e inducción de los profesores para llegar a ser directores de establecimiento¹³
- d) **Liderazgo avanzado:** es la etapa en que los directores maduran en su rol, buscan ampliar su experiencia, tener nuevos conocimientos y nuevos desafíos.
- e) **Consultor de liderazgo:** se da cuando un líder con experiencia desea tomar roles como entrenador, tutor, inspector u otras responsabilidades asociadas a la enseñanza del liderazgo.

Considerando la distinción antes establecida, se han generado variados programas de capacitación dependiendo de la etapa o segmento en que se encuentren los líderes, entre ellos cabe destacar como programas de inducción el Early Headship Provision, así como también de pre-servicio y en-servicio. La NCSL actualmente posee alrededor de 25 programas de desarrollo de liderazgo, variadas iniciativas de nuevas estrategias para el aprendizaje, algunos proyectos de investigación y posibilidades de aprender de manera on-line.

b) Programas de inducción

Desde el año 2004, todos los nuevos candidatos a directores deben haber hecho el curso de pre-servicio de Calificación Nacional Profesional para Directivos que imparte la NCSL, pero los cursos de inducción son optativos tanto para directores como para otras personalidades con cargos administrativos dentro de los establecimientos educacionales. Dichos programas de inducción son por lo general impartidos por la NCSL pero también pueden depender de autoridades locales. Los programas de inducción se realizan durante los primeros 3 años en el cargo de director y duran al menos un año.

Existe una necesidad de mejorar las barreras de entradas a los cursos de inducción y pre-servicio para seleccionar sólo a las personas aptas para los cargos de directores, ya que actualmente existen muchos participantes que no está interesados en mejorar sus prácticas o en llegar a ser directores y entorpecen el correcto funcionamiento de los cursos y programas de liderazgo directivo. Esto impide que los potenciales directores adquieran las habilidades necesarias para mejorar lo estándares y asegurar la calidad y oportunidad de la educación. Algunos de los asistentes a los cursos no lo hacen por una motivación hacia el liderazgo sino por credencialismo o muchas veces porque sus salarios se ven aumentados al realizar dichos programas.

En Inglaterra, los cursos de inducción se enfocan en gran medida a generar un liderazgo que trascienda el propio establecimiento y que se oriente a forjar una red de directores que trabajen en equipo, entregándoles herramientas que faciliten la colaboración. Estas nuevas estrategias se han desarrollado en los últimos años con una gran participación del NCSL.

La visión inglesa del entrenamiento a los directores demuestra que éste debe comenzar en la educación de los profesores y continuar hasta la etapa de directivos, incluyendo no sólo a directores sino a todos quienes trabajen en cargos de administración y tomen

¹³ Entendiendo que al estar dentro del sistema educacional conocen el funcionamiento de éste por lo tanto es una inducción y no un curso de pre-servicio en donde se enseña y tratan temas más generales ya conocidos por los profesores

decisiones relevantes en el establecimiento para a futuro poder lograr un liderazgo distribuido.

Actualmente las reformas a las políticas de entrenamiento de directivos están dirigiéndose a introducir estándares claros sobre las funciones del cargo tanto de directores como también de profesores y del rendimiento escolar en general; publicar los reportes e investigaciones para generar mayor conocimiento y ser distribuidos de una mejor manera; promover las auto evaluaciones; y entregar subsidios, programas y estrategias a un mayor número de directores para mejorar su calidad de liderazgo. Adicionalmente, se ha priorizado el aprendizaje en red debido a que las proyecciones muestran que en los próximos años no existirán suficientes directores calificados para el cargo, por lo cual el aprendizaje entre pares es de gran importancia.

3.3 Victoria (Australia)

a) Antecedentes

En Victoria, los directores de las escuelas públicas tienen la obligación de trabajar con su equipo escolar y con la comunidad para desarrollar planes de acuerdo a la realidad local, que influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien la autoridad operativa de los establecimientos está dada por el directores, el liderazgo tiende a ser cada vez más distribuido o compartido, por lo que se espera que los directores logren facilitar el trabajo efectivo entre las distintas personas.

El año 2003, se desarrolló un plan para mejorar la dirección de las escuelas. Este establece las prioridades para mejorar los resultados académicos de los alumnos: reconocer y responder de acuerdo a las diversas necesidades de los estudiantes, generar habilidades en los profesores y directivos para mejorar la relación de enseñanza-aprendizaje y mejorar continuamente las escuelas. Este plan va de la mano con la estrategia de desarrollo del liderazgo (*Learning to Lead Effective Schools 2006*) y ambas se enmarcan en una agenda de reforma nacional llamada *Blueprint for Governance Schools*, del año 2003, la cual entiende que el desarrollo del liderazgo es parte esencial de la mejora nacional de la educación.

El Departamento de Educación de Victoria ha reconocido que el liderazgo efectivo en todos los niveles de la escuela es una precondition para implementar las reformas nacionales. Esto ha llevado a una mayor inversión en la enseñanza a directivos a través de iniciativas tales como: desarrollar mayores oportunidades de aprendizaje para los aspirantes a directores, incluyendo un nuevo Master en Liderazgo Escolar para profesores que demuestren alto potencial de dirección; tutorías y entrenamientos para nuevos directores impartidos por directores con experiencia; y un programa para los directores destacados desarrollando habilidades para enseñar a otros.

La Office of Government School Education desarrolló un marco conceptual para la enseñanza del liderazgo que define distintas etapas y prácticas del liderazgo efectivo, esta taxonomía esta basada en el modelo de Sergiovanni (Sergiovanni 1984, 2005, citado en OECD 2008b). Según el modelo, existen 5 dominios de liderazgo:

a) Técnico: El líder efectivo demuestra la capacidad de optimizar los recursos financieros y humanos de la escuela para lograr las metas impuestas. Posee capacidad de pensar y planificar estratégicamente.

b) Humano: Se demuestra la habilidad de fomentar un ambiente de aprendizaje seguro, inclusivo y con propósitos claros, además de la capacidad de construir relaciones con los agentes involucrados en la educación.

c) Educativo: Existe capacidad de liderar, administrar y monitorear los procesos de mejora educacional al interior de la escuela a través de un entendimiento crítico de la situación. En este nivel el líder debe enfocarse en los logros y promover a reflexión.

d) Simbólico: El líder tiene capacidad para modelar valores y comportamientos que involucren a la comunidad escolar incluyendo el compromiso por desarrollar comunidades de aprendizaje que sobrepasen el nivel de la escuela. Posee capacidades para alinear las acciones con los valores de la institución, desarrollar y compartir el conocimiento.

e) Cultural: Demuestra entender las características de una escuela efectiva y posee capacidades para liderarla, promoviendo una visión de futuro que une valores y propósitos comunes. Aquí se desarrolla la cultura escolar en perspectiva al futuro y se generan relaciones con otras escuelas y al interior de la escuela.

A partir de estos 5 dominios, el estado de Victoria en conjunto con la Universidad de Melbourne generaron 5 niveles de liderazgo que son utilizados para caracterizar y seleccionar a los directores, reconociendo que el liderazgo efectivo es necesario en todos los niveles escolares. Es por esto que se crea el plan Learning to Lead Effective Schools, que desarrolla 19 programas para aspirantes a directores, asistentes de directores y directores. Todos los programas están enfocados en construir capacidad para poder alcanzar las metas propuestas por el Blueprint mejorando continuamente la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Todos los cursos consideran como base un aprendizaje profesional efectivo:

- a) Enfocado en el resultado de los estudiantes.
- b) En directa relación con la práctica de los profesores e informado por las mejores investigaciones existentes sobre liderazgo.
- c) Colaboración participativa y retroalimentación.
- d) Evidencia y datos que guíen el desarrollo de los profesionales y midan el impacto.
- e) Un aprendizaje a través del tiempo, continuado, con apoyo de profesionales e integrado a la cultura y al modo de operar del sistema nacional.
- f) Responsabilidad individual y colectiva en todos los niveles del sistema

El desarrollo profesional del liderazgo se ve como una inversión en capacidad que a través del tiempo generará las ganancias necesarias en términos de conocimiento y mejora del sistema educativo. Es por esto que los programas tanto de pre-servicio, inducción como en-servicio utilizan modelos de enseñanza en donde se incluyen

investigaciones, observaciones del trabajo de los alumnos, estudio en grupos, discusiones de casos, trabajo entre pares, clases, visitas académicas, entre otros.

b) Programas de inducción

Los cursos de inducción están dirigidos tanto a los nuevos directores, como a otros profesionales al interior de la escuela que desarrollan labores de dirección y administración. Entre ellos se encuentran los asistentes de director y algunos profesores. Para la mayoría de las escuelas es obligación que sus directores hayan aprobado al menos un curso de inducción, el que puede durar desde uno o dos días hasta un año dependiendo de la preparación que tengan los postulantes. Por ejemplo, un curso de tutorías para nuevos directores puede durar hasta un año, en el cual se ayuda y acompaña al nuevo director en el desarrollo de sus tareas. Por otro lado, un curso para construir capacidad para el trabajo en grupo de líderes escolares con mayor experiencia dura tan sólo 3 días, seguido por un taller en el cual se reúnen periódicamente por un año.

Los cursos son impartidos por la Universidad de Melbourne y la Universidad de Monash, pero también existen instituciones gubernamentales (que trascienden al estado de Victoria) que están dedicadas a la enseñanza del liderazgo, como es Teaching Australia que en colaboración con la Universidad de Melbourne y el Grupo Hay, han desarrollado a nivel nacional el programa Leading Australia's Schools; en donde entrenan, por año, a dos grupos de 40 directores de cada uno de todos los estados de Australia. Este curso dura 3 meses y se le enseña a los participantes a identificar los mayores desafíos del puesto de director, redefinirlo, imponerse metas y cumplirlas, trabajar en grupos de pares, entrenamiento y tutorías, además de tener guías para el cumplimiento de la profesión.

Estos cursos de Inducción pueden ser seguidos por cursos en servicio en donde los directores de mayor prestigio y con reconocidos logros pueden estudiar en otros países, viajar, demostrar sus aprendizajes, enseñar a otros en el extranjero y volver a Australia a liderar los cursos de capacitación.

Los programas de capacitación a directores han resultado ser muy exitosos en Victoria, este éxito se debe en parte a políticas de implementación e impacto que posee el estado. Cabe destacar el continuo apoyo político, una alineación estratégica, un marco de rendición de cuentas inteligente, el ajuste de los tiempos y recursos y la generación de evidencia sobre el impacto, con el fin de retroalimentar y mejorar las políticas existentes. Si bien los programas de pre-servicio, inducción y en servicio han dado resultados positivos, es importante hacer notar que los cambios en el comportamiento y acciones de los directores han precedido el cambio cultural necesario para poder desarrollar todo el potencial y transformar a los líderes en directores eficientes y eficaces, aún falta un proceso social de mayor envergadura en el cual se denote la importancia del liderazgo en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el cual los nuevos directores puedan ejercer su rol de la mejor manera posible, poniendo en práctica lo aprendido.

4 Casos exitosos de Programas de inducción¹⁴

Una vez que se han revisado los esfuerzos que están haciendo algunos países en materia de formación de directores en general, y de inducción en particular, que pueden ser considerados como buenas prácticas, se buscará profundizar en las acciones que realizan programas concretos dirigidos hacia los directores. En este sentido, el presente apartado contempla 3 casos de programas que han resultado exitosos debido a los resultados en mejora escolar que han obtenido sus egresados en los distintos establecimientos que han dirigido, así como también, gracias a que representan aproximaciones novedosas al tema del liderazgo. Se analizará adicionalmente, como cuarto caso, a The Wallace Foundation, una organización encargada de producir y compartir conocimiento acerca del liderazgo.

En cada una de estas experiencias se hará una revisión considerando elementos tales como las características de la institución que imparte el programa, los objetivos del curso, el criterio de selección de los participantes, la duración del curso, los métodos de evaluación, los contenidos y las opciones metodológicas que se utilizan. Al final del capítulo se encuentra una pequeña compilación de las principales características que presentan en común.

4.1 Early Headship Provision (National College for School Leadership)

a) Antecedentes Institucionales

La National College for School Leadership (NSCL) fue fundada el año 2000 en Inglaterra con la misión de generar un cambio positivo en la vida de los niños a través del desarrollo de escuelas y centros infantiles de calidad. A través de su funcionamiento provee diversas actividades en el desarrollo del liderazgo, tales como publicaciones y recursos para ayudar a los líderes en sus necesidades a través de las distintas etapas de sus carreras y de los diversos contextos. Adicionalmente realizan un trabajo con escuelas para identificar a los potenciales futuros líderes y desarrollar redes de apoyo entre los establecimientos con el fin de que los directores puedan compartir sus experiencias.

La NCSL es responsable de desarrollar líderes de excelencia para las 23.000 escuelas públicas en Inglaterra. Esto se logra a través del desarrollo de programas, iniciativas estratégicas, apoyo y oportunidades de trabajo en red, que se enfocan a un público que abarca desde aspirantes al cargo de director hasta los líderes con experiencia.

Esta institución, a pesar de ser financiada por el gobierno, no es un organismo público (NDPB, non-departmental public body). Sin embargo, reciben estándares y objetivos anuales desde el Department for Children, School and Families. Sus principales objetivos son: transformar los logros y el bienestar de los niños a través del liderazgo de calidad en las escuelas, desarrollar liderazgo dentro y fuera de la escuela, identificar y cultivar los líderes del mañana, crear una adecuación a los propósitos del National College de manera estratégica y que sea una ayuda para los líderes educacionales.

¹⁴ La información que se ha utilizado para construir esta sección a sido recogida a partir de la revisión de los contenidos en los sitios electrónicos de los programas o instituciones acá considerados

b) Programa de Inducción

El curso de Early Headship Provision, es un curso de inducción dirigido a nuevos directores. Entendiendo que los primeros años en el puesto representan una fase crítica en el desarrollo de dicha carrera, la NCSL creó un curso especial dirigido a quienes se encuentran por primera vez en el cargo. Los objetivos del programa son:

- i.** Asegurar que los directores que toman el cargo por primera vez puedan desarrollar sus labores con confianza y generar un impacto positivo en la comunidad escolar, para mejorar el rendimiento y asegurar el bienestar de los estudiantes.
- ii.** Apoyar a los nuevos directores a identificar, diseñar y seguir sus estrategias que conduzcan a un desarrollo profesional.
- iii.** Generar una comunidad de apoyo para los nuevos líderes, ofreciendo oportunidades de aprendizaje de manera individual y grupal.
- iv.** Desarrollar los hábitos de aprendizaje del liderazgo que asegurarán el éxito y dotarán a los directores con las capacidades necesarias para cumplir con los National Standards for Headteachers.
- v.** Complementar cualquier iniciativa local o proceso de inducción y reconocer la importancia de la inducción como un aspecto del aprendizaje del liderazgo.
- vi.** Apoyar a lo nuevos directores a desarrollarse en su contexto local.

Respecto de los resultados esperados, la expectativa es que al finalizar el curso los nuevos directores puedan identificar sus necesidades de aprendizaje directivo y desarrollar una estrategia individual para atenderlas, articular el aprendizaje personal en torno al liderazgo, entender el valor del liderazgo colaborativo y del entrenamiento como herramientas con alto poder de aprendizaje, reconocer el impacto de la efectividad de su liderazgo en la comunidad escolar y reflejar la calidad de los aprendizajes en el trabajo personal y grupal.

El programa está disponible para los nuevos directores de todos los colegios de Inglaterra que están por primera vez en el cargo, así como también, para otros profesionales responsables de reemplazar al director, en caso de que éste se ausente. Su duración oscila entre uno y tres años, en la forma de un acompañamiento a los nuevos directores en su labor, atendiendo a las necesidades y problemas que vayan surgiendo. Se trata de cursos personalizados, que permiten a los directores enfocarse en aquellas oportunidades que harán una diferencia en sus prácticas de liderazgo efectivo.

Existen tres grandes etapas al interior del programa. El foco de la primera parte es el aprendizaje individual, donde se da acceso a los participantes a la ayuda de directores con experiencia, se les entrega una visión general sobre sus derechos y deberes como participantes y se les ofrece apoyo práctico en la búsqueda de financiamiento para su participación. Adicionalmente, se cuenta con expertos que cumplen la función de asesorar a los directores para desarrollar sus propias opciones sobre liderazgo.

Como segundo nivel se encuentra un seminario llamado New Vision, que consiste en una dinámica regional que reúne y agrupa a los directores para que puedan explorar los desafíos reales del cargo y trabajen de manera colaborativa en la resolución de los problemas que enfrentan en el trabajo. El seminario está basado en los National Standards for Headteachers y provee un marco para examinar las prácticas de liderazgo en sus propias escuelas, así como en un contexto más amplio. A continuación, se presenta la programación considerada en el seminario:

- Día 1: Aprendizaje centrado en el liderazgo
- Día 2: Liderazgo y rendición de cuentas (accountability)
- Día 3: Liderazgo interpersonal
- Día 4: Liderando el cambio, creando lineamientos
- Día 5: Creando capacidad de liderazgo
- Día 6: Comunidades de práctica

Una vez finalizada esta instancia, comienza la tercera etapa. Aquí pueden surgir nuevas necesidades por parte de los directores, ya que esta fase se produce mientras se encuentran inmersos en su labor. Algunos de estos nuevos elementos que se levantan, son problemas puntuales sobre conducta de los alumnos, manejo administrativo del establecimiento, problemas en la relación con los profesores, entre otros. Es por esto que se crean distintas alternativas en las que pueden participar de manera optativa y que están disponibles hasta por 3 años. Estas son:

- i.** Entrenamiento: Puede ser un proceso de apoyo individual, aunque cuando varios participantes indican tener el mismo problema y creen que pueden beneficiarse del trabajo en grupo, el proveedor del curso organizará un entrenamiento grupal
- ii.** Actividades diseñadas por los participantes: Intenta ser una oportunidad para los nuevos directores de trabajar de manera colaborativa con sus proveedores y colegas, personalizando el aprendizaje y las actividades, ya sea de manera grupal o personal.
- iii.** Actividades diseñadas localmente o de otras fuentes: Hay una gran cantidad de oportunidades disponibles para que los nuevos directivos aprendan de otras fuentes. Los proveedores del programa ayudarán a los directores a elegir qué alternativa tomar, dependiendo de sus necesidades.
- iv.** Actividades diseñadas por los proveedores: Se ofrece una variada gama de actividades para apoyar a los directores en temas asociados al contexto local y la agenda escolar de la región.

Aquellos directores que lo desean, pueden contar con la ayuda de un entrenador o Coach en temas en que presenten dificultades específicas.

De este modo, el programa está basado en una modalidad presencial y contempla aprendizaje individual y grupal. Las primeras dos partes contemplan actividades expositivas, charlas, mesas de trabajo y aprendizaje individual. La tercera parte dependerá de las necesidades particulares de cada director y pueden ser charlas, cursos individuales, asesoramientos en terreno, trabajo en redes de apoyo o entrenamiento personal o grupal.

4.2 *First Time Principals Programme*

a) Antecedentes

El programa First Time Principals comenzó el año 2002 y, desde entonces, casi la mitad de los directores de Nueva Zelanda ha participado en él. Es un proyecto fundado por el Ministerio de Educación y diseñado e impartido por el Centre for Educational Leadership en la Universidad de Auckland, el cual cuenta para esta función con un equipo de académicos universitarios y personalidades destacadas en el ámbito del liderazgo. Su creación, fue basada en la decisión de crear un centro de enseñanza del liderazgo con prestigio mundial que incluyera el liderazgo para todos los niveles educativos, en todos los tipos de colegios, organizaciones educacionales y centros infantiles.

El Centre for Educational Leadership fue creado para desarrollar una asociación más fuerte entre la Universidad, el Ministerio de Educación y otros centros educativos ubicados en distintas regiones de Nueva Zelanda. Su misión es reflejar y responder a los cambios que ocurren en la educación a nivel nacional, reconociendo la importancia del liderazgo para alcanzar los estándares nacionales en la enseñanza escolar. El trabajo es desarrollado a través de investigaciones nacionales e internacionales que alinean a los líderes educacionales con los estándares nacionales, vinculando así la teoría con la práctica educacional, para mejorar el liderazgo y, por tanto, los resultados académicos de los alumnos.

b) Programa de Inducción

El curso de inducción está diseñado para satisfacer las necesidades individuales de los nuevos directores, promoviendo el liderazgo educativo, tomando en consideración las propias necesidades de aprendizaje de los directores y el contexto escolar en que se encuentran inmersos. Su objetivo es desarrollar las habilidades y capacidades profesionales y personales de los directores escolares que se encuentran por primera vez en este puesto, de modo que puedan colaborar eficazmente con sus pares y con la comunidad, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje al interior de las escuelas.

Para participar en el programa es necesario ser un director nuevo, es decir, no haber estado nunca antes en el puesto en ningún establecimiento. Pueden postular los nuevos directores de todas las regiones, sectores y tipos de colegios de Nueva Zelanda, que tengan la aprobación y apoyo del Board of Trustees de su escuela.

El programa de inducción dura 18 meses y consta de 4 grandes áreas:

- i. Dos cursos residenciales de 3 y 2 días cada uno que son realizados durante dos vacaciones escolares. Los temas tratados refieren a 4 sectores:
 - *Pedagogía*: Pedagogía Maorí, liderazgo del cambio pedagógico, currículum, entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, competencias pedagógicas y datos relevantes para la enseñanza.

- *Sistema:* Liderazgo basado en la evidencia, herramientas para directores, aprendizaje profesional, priorización de la agenda, gobernanza y gestión.
 - *Cultura:* Prácticas reflexivas, gestión en colaboración eficaz, establecimiento de metas, administración del personal y creación de un ambiente de confianza.
 - *Asociaciones y relaciones:* manejo del comportamiento de los estudiantes, desarrollo de relaciones con las juntas escolares, liderazgo en la comunidad, prevención y resolución de conflictos, conexiones cara a cara y virtuales¹⁵.
- ii. Un programa de tutorías (mentoring) que incluye dos visitas a escuelas, participación en tres grupos de aprendizaje profesional y una comunidad en línea conectada por e-mail, Skype y apoyo telefónico.

A cada director se le asigna un tutor que es un director con experiencia del mismo sector geográfico en que está su escuela y, si es posible, se intenta que ambos sean de establecimientos con las mismas características. Por lo general cada tutor tiene 5 nuevos directores a su cargo. La relación dura al menos un año y puede continuar hasta por 18 meses dependiendo de las necesidades de cada caso. Las tutorías incluyen:

- El desarrollo de un plan de aprendizaje y metas.
 - Consejos y orientación de manera telefónica o por e-mail basados en cada caso.
 - Grupos de aprendizaje profesional para aprender de y con otros directores.
 - Un pequeño grupo en línea para discutir con el tutor y otros nuevos directores.
 - Desarrollo de un portafolio en donde se encuentre el progreso profesional de los planes y metas propuestas.
 - Clínicas y cursos residenciales en donde los tutores proveen de apoyo individual a los nuevos directores.
- iii. Aprendizaje en línea con otros directores utilizando tecnologías de la comunicación para entregar oportunidades de aprendizaje que incluyen: módulos de desarrollo de currículum, foros de discusión, grupos de aprendizaje emplazados en la misma comunidad, entre otros.
- Estos cursos incluyen plataformas educativas tales como el e-mail, una línea telefónica 800 para conferencias, conferencias en línea, un sitio web exclusivo para los participantes y una red electrónica llamada Lead Space.
- iv. Investigación formativa a través de evaluaciones y autoevaluaciones completadas por los participantes para mejorar de manera continua el programa.

¹⁵ Para más detalle sobre los cursos residenciales, consultar las siguientes páginas:
<http://www.firstprincipals.ac.nz/documents/ResidentialCourse1Brochure2008.pdf>

<http://www.firstprincipals.ac.nz/documents/ResCourse208.pdf>

Dentro de las actividades se incluyen charlas, talleres, sesiones opcionales, aprendizaje en línea, tutorías en línea, trabajo entre pares, resolución de problemas, y oportunidades de trabajar en red, entre otras.

Al final del programa, los participantes que hayan finalizado todas las fases tienen la posibilidad de obtener un certificado llamado National Certificate for First-time Principals Programme, otorgado por la Universidad de Auckland.

4.3 Principal's Qualification Program (Ontario Principals' Council)

a). Antecedentes Institucionales

El Principals' Council es una asociación de voluntarios encargada de representar a los directores y vicedirectores de escuelas públicas de Ontario, Canadá. Su misión es promover la educación del liderazgo a través de servicios profesionales para sus miembros, tales como talleres, conferencias y la elaboración de una revista trimestral. Otorga adicionalmente servicios de asesoría legal a directores y vicedirectores de establecimientos educacionales¹⁶.

Esta institución se describe a sí misma como una agencia avocada a otorgar liderazgo de calidad a la educación pública de Ontario, con la misión de educar a líderes ejemplares para el trabajo en establecimientos educacionales de carácter público. Sus principales propósitos son el mantener una representación de calidad de sus miembros, promover los intereses profesionales de los mismos, apoyarlos y protegerlos, cuidar el prestigio de la educación pública y promover las oportunidades profesionales para directores y vicedirectores. Todos los miembros del Ontario Principals' Council operan con los estándares éticos del Ontario College of Teachers.

b) Programa

El Principal's Qualification Program no provee un programa específico dedicado a la inducción, por lo que aquí se analizará el programa que prestan para la fase de pre-servicio de los directores. La razón de esta selección, es que dicho programa presenta, además de una exhaustiva preparación para los futuros directores, una práctica en la cual los estudiantes realizan la tarea de directivos, seguida de clases teóricas similares a las de un curso de inducción. El programa asume además, que las personas que asisten al curso están inmersas en el ámbito educativo y ya conocen o han experimentado los principales problemas y dificultades de la labor de los líderes.

El programa es desarrollado y llevado a cabo por directores destacados en el ámbito educacional. Provee de un amplio marco de referencia para la práctica del liderazgo de manera rigurosa y sus contenidos están basados en las directrices que imparte el Ontario College of Teachers.

Como objetivos del curso se postulan:

¹⁶ Algunos de sus miembros integran una junta de consultores sobre temas judiciales concernientes a las tareas de los directivos.

- i. Preparar a los nuevos directores y vicedirectores para enfrentar la realidad y los desafíos del trabajo escolar.
- ii. Contratar a directores con experiencia y entrenamiento para que realicen las labores de instructores o tutores.
- iii. Generar educación continua a través de cursos de continuidad, tales como Masters o programas para directores con experiencia en el cargo.
- iv. Proveer a los asistentes al curso de una red de colegas que se desarrollen en tareas similares para que sirvan de apoyo en la enseñanza.
- v. Asegurar la calidad de la educación impartida para cada uno de sus estudiantes.
- vi. Entregar educación formal sobre inteligencia emocional a sus participantes para fortalecerlos como directores.
- vii. Entregar conocimientos sobre leyes y derechos, casos de estudio y ejemplos a través de módulos en línea

El programa se compone de tres partes, cada una de ellas posee distintos requerimientos para la selección de los participantes. Para la primera parte es necesario que los postulantes tengan un grado universitario, un certificado que demuestre que son profesores activos, al menos 5 años de experiencia como profesores demostrables con un certificado extendido por el Superintendente y haber completado un magíster o al menos dos cursos de especialización, o un curso y estar cursando el magíster. La segunda etapa del curso, consta de una práctica para la cual es necesario haber finalizado exitosamente la primera parte. Por último para la tercera parte del programa es necesario haber concluido la práctica y por tanto la primera parte del programa.

El programa completo consta de 125 horas distribuidas de la siguiente manera: 100 horas, la mayoría de ellas presenciales, en las cuales se trabaja en grupos con un instructor a cargo, y 25 horas de instrucción que pueden ser documentadas a través de trabajos, investigaciones, tareas o lecturas realizadas por el estudiante.

A continuación, se presentan los módulos incluidos en la primera parte del programa:

- Módulo 1: ¿Qué quiere decir ser director?
- Módulo 2: Habilidades interpersonales y toma de decisiones.
- Módulo 3: Recursos humanos: supervisión del personal.
- Módulo 4: Temas legales relacionados con el manejo de la escuela.
- Módulo 5: Estudiantes con excepciones
- Módulo 6: Aspectos legales

La práctica, con la cuál continúa el curso, es una experiencia estructurada de liderazgo educacional, en donde los candidatos deben aplicar lo aprendido en la primera parte del curso. Incluye un mínimo de 60 horas de aprendizaje experiencial de las cuales hasta 20 horas pueden ser utilizadas con la ayuda de un tutor o en trabajo conjunto con un administrador de la escuela en donde se desarrolle la práctica.

En la segunda parte teórica del programa, en tanto, se estudian los siguientes módulos:

- Módulo 7: Recursos humanos: proceso de selección, desarrollo del personal y liderazgo.
- Módulo 8: Planificación escolar.
- Módulo 9: Programación escolar.
- Módulo 10: Liderazgo
- Módulo 11: Comunidad
- Módulo 12: Administración de los recursos

A lo largo de sus diferentes fases, el curso cuenta con diferentes estrategias pedagógicas, tales como clases presenciales, trabajos individuales, grupales, tutorías, investigaciones, lecturas, aprendizaje en línea, ejercicios de resolución de problemas, trabajo en redes de apoyo y una práctica laboral.

4.4 The Wallace Foundation

a) Antecedentes Institucionales

Si bien The Wallace Foundation no es una institución que realice programas de inducción a directores, es una entidad encargada de apoyar y compartir ideas y prácticas efectivas que fortalezcan el liderazgo en educación, la participación en actividades culturales y el aprendizaje fuera de la escuela. Es por esto que se consideró que su inclusión en el presente informe constituía un aporte a la hora de estudiar el desarrollo del liderazgo educacional.

La misión de esta fundación se traduce en tres objetivos principales: fortalecer la educación en liderazgo para mejorar los resultados académicos de los alumnos, mejorar las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y construir apreciación y demanda por las artes y la cultura. Estos objetivos se consiguen mediante el desarrollo de ideas, uniendo teoría con evidencia creíble y objetiva sobre qué es lo más efectivo y porqué; para posteriormente compartir el conocimiento con personas e instituciones que lleven esas ideas efectivas a la práctica, beneficiando a la mayor cantidad de gente posible. Esta mirada cuenta con 3 componentes:

- i. Desarrollar sitios innovadores: Se trabaja en estrecha colaboración con los sitios web de los diferentes estados, distritos escolares, ciudades y organizaciones sin fines de lucro, para ayudarlos a planificar y poner a prueba nuevos enfoques en pos de un cambio a favor de la mejora educativa. Estos distintos sitios e instituciones, a su vez, proveen a la fundación de información sobre qué ideas son más eficaces y que condiciones ayudan o impiden el progreso.
- ii. Desarrollar y compartir conocimiento: Concerniente con el trabajo innovativo que realiza la fundación, también se desarrollan y difunden lecciones sobre instrucción a través de una serie de investigaciones y estrategias de comunicación. La finalidad es ayudar a mejorar las prácticas y políticas de las organizaciones que no obtienen fondos de The Wallace Foundation.

- iii. Alcanzar beneficios a nivel nacional: Este es el objetivo final de todo el trabajo de la fundación. Al apoyar con trabajo innovador, aplicando conocimientos útiles y relevantes para la ejecución de actividades, sintetizando y compartiendo ideas y prácticas creíbles; la fundación contribuye a informar a los profesionales encargados de desarrollar políticas públicas. De este modo, se colabora con el mejoramiento de las prácticas de instituciones tales como escuelas y centros culturales, generando beneficios para las personas.

The Wallace Foundation presta servicio y realiza investigación de manera permanente y hace ya varios años en las siguientes áreas:

- Bibliotecas
- Alfabetización de adultos
- Desarrollo de público para los museos
- Parques urbanos
- Fomento de la filantropía
- Orientación a colegios
- Reclutamiento de profesores

En todas sus áreas de intervención, The Wallace Foundation busca crear cambios a gran escala, compartiendo las lecciones de instituciones públicas y privadas para promover los beneficios logrados y otorgar educación de calidad. La fundación provee de apoyo a instituciones públicas y privadas que se hayan comprometido a lograr y poner en uso ideas y prácticas innovadoras para producir resultados medibles, patrocinando su labor para que sus experiencias y lecciones puedan ayudar a nivel nacional e internacional.

b) Enseñanza del liderazgo

Dentro de las áreas en las que The Wallace Foundation genera investigación e innovación, la que aquí más interesa es la enseñanza del liderazgo. Desde el año 2000, la meta central para The Wallace Foundation ha sido desarrollar, probar y compartir distintas aproximaciones para mejorar la educación de los líderes y sus condiciones de apoyo, para que sus alumnos mejoren el rendimiento especialmente en colegios con altas necesidades económicas y sociales. Para generar un alto impacto, se trabaja con diversas escuelas en los Estados Unidos, de diversa índole y características de su alumnado.

Gracias a los conocimientos adquiridos a través de los esfuerzos por mejorar el liderazgo, The Wallace Foundation ha desarrollado una hipótesis de trabajo llamada “sistema de liderazgo cohesivo”. La idea que está detrás es que, para conseguir una mejora extendida y sustentable del liderazgo las políticas y prácticas que afectan los estándares, el entrenamiento y las condiciones del liderazgo deben estar bien coordinadas^{17 18}.

¹⁷ Para esto se han desarrollado publicaciones tales como “Liderazgo para el Aprendizaje: Haciendo Conexiones entre los Estados, Distritos y Políticas y Prácticas educacionales”

¹⁸ Para Mayor información visitar

<http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Pages/AWallacePerspectiveLeadershipforLearning.aspx>

Existe una amplia gama de publicaciones hechas por The Wallace Foundation que tratan el tema del liderazgo. Dentro de ellas cabe destacar: “Convertirse en un Líder: Preparando Directores de Escuelas para los Colegios de Hoy”, que describe los atributos claves del entrenamiento para un director efectivo y ofrece lecciones sobre cómo los estados y distritos pueden lograr mejoras. Otro ejemplo es “Preparando Líderes Escolares para un Mundo Cambiante”, desarrollada por investigadores de Stanford, donde se entregan casos y directrices para reinventar la preparación de los líderes escolares. Otras publicaciones de interés son “Haciendo Tutorías para los Directores: Lecciones de Campo”, en la que se analizan las fortalezas y deficiencias comunes de los estados y distritos en los procesos de tutoría y se ofrecen directrices para mejorarlas, y “Cómo los Líderes Influyen en la Educación de los Estudiantes”, llevada a cabo por las Universidades de Minnesota y Toronto, donde se establece el rol del líder en la mejor escolar.

5. Características comunes de los programas estudiados

Al comparar los programas estudiados anteriormente, podemos rescatar ciertas características que se repiten. Los atributos que se comparten y priorizan en los cursos antes descritos son:

- i. Alineamiento con estándares nacionales: los programas analizados se basan en estándares nacionales y están alineados con la mejora educativa del país, ya sea a nivel nacional como es el caso de la NCSL, o a nivel de estado como en Ontario. Esto les permite tener parámetros de referencia y seguir un objetivo común, que luego se verá reflejado en las mejoras académicas de los alumnos.
- ii. Profesores expertos: las personas encargadas de impartir los programas son expertos en el área de liderazgo. Muchos de ellos son profesores universitarios y otros son directores con una amplia experiencia en la dirección y liderazgo de establecimientos escolares. Al conjugar unos con otros, se logra generar cursos bien estructurados y con información de calidad cercana a la realidad.
- iii. Educación continua: las instituciones que imparten estos cursos de inducción (y de pre-servicio en el caso canadiense) entregan también formación de pre-servicio y en-servicio, generando una educación continua para sus estudiantes, lo que les permite estar en constante actualización de sus conocimientos y la posibilidad de poner en práctica lo aprendido a lo largo de los años en sus establecimientos. Así, entregan apoyo en las distintas etapas de la carrera de un director.
- iv. Objetivos claros: todos los cursos analizados presentan objetivos claros de lo que se espera lograr por parte de sus alumnos. Al mismo tiempo, hay claridad respecto de los objetivos que ellos mismos deben plantearse al momento de entrar al curso. Esto mejora la organización de los programas y ordena las distintas clases de manera coherente y enfocada a un fin último.
- v. Teoría y práctica: un punto importante y ampliamente discutido en la literatura es la necesidad de que los cursos de inducción logren unir la teoría con la práctica. Algunos de los programas estudiados presentan como requisito una práctica de duración variable, mientras que otros contemplan el apoyo de tutores o entrenadores durante un período determinado. Así, los directores continúan aprendiendo mientras

trabajan en su cargo. Junto con el trabajo en terreno se dictan clases teóricas que apoyan y van formando a los líderes para sus labores.

- vi. Educación en línea: los programas han incluido las tecnologías de la comunicación dentro de sus métodos de enseñanza. Éstas han resultado de gran utilidad para generar grupos de discusión, hacer tutorías a distancia, proveer de mayor información a los estudiantes que se encuentran lejos del lugar donde se dicta el curso, y han implicado también una alfabetización digital para los directores (aprendizaje que llevarán a sus escuelas, entendiendo la importancia de trabajar interconectados y en línea).

Todas estas características ayudan a que la formación de directores sea íntegra y otorgan nuevas capacidades para que el liderazgo se entienda como un proceso de aprendizaje continuo y como un factor determinante a la hora de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes junto con la organización y manejo de un establecimiento educacional.

III. Identificación de Necesidades y Expectativas de Inducción a Directores

El tercer componente de este estudio tuvo como propósito central conocer las necesidades que enfrentan quienes asumen por primera vez como directores. Esta fase de la investigación fue incluida bajo la creencia que, para mejorar el diseño de un proceso de inducción, es fundamental incorporar la experiencia y requerimientos de aquellos actores del sistema escolar que se encuentran más cercanos al tema del liderazgo directivo y sus posibles dificultades. De este modo, se efectuaron entrevistas a sostenedores y directores de establecimientos escolares subvencionados, distinguiendo en estos últimos entre aquellos que cuenten con una vasta trayectoria y un segundo grupo que está en sus primeros años en el cargo.

Se consideró que el trabajo de entrevistas semiestructuradas resultaba la mejor técnica para levantar la información requerida en esta sección del estudio, principalmente por tres razones. En primer lugar, en la medida que entregan una pauta guía para la conversación, permitían una mejor alineación de los discursos con las variables clave del estudio, facilitando una triangulación de la información más coherente. En segundo lugar, su carácter flexible permitía recoger las necesidades de inducción y las expectativas sobre este tipo de procesos, desde la óptica de quienes vivencian la inserción en la esfera directiva de manera más directa. De este modo, desde sus distintas posiciones y vivencias, los actores entrevistados ayudaron a enriquecer la investigación, proporcionando nuevos antecedentes que ampliando el conocimiento que hasta hoy se dispone de la materia. En tercer lugar, por el espacio de cercanía que permite entre entrevistador y entrevistado, son un espacio privilegiado para lograr mayor profundidad en la investigación sobre las necesidades que presentan los nuevos directores.

1. Aspectos Metodológicos

Este capítulo analiza 30 entrevistas diseñadas para evaluar el proceso de inserción al cargo de director en colegios que reciben subvención estatal. Con este fin, las entrevistas fueron delineadas para rescatar aquellos elementos que dificultan una adecuada adaptación de quienes asumen por primera vez el rol de director. Se puso especial énfasis en la complejidad de este salto que se da desde el aula o desde las unidades técnicas a la función directiva de los colegios.

Las 30 entrevistas fueron realizadas durante el mes de Julio del año 2009. La muestra de entrevistados estuvo compuesta por 10 directores con 5 o más años de experiencia en el cargo, 10 directores sin experiencia o con dos o menos años en el cargo, y 10 sostenedores, tanto de colegios municipalizados como particulares subvencionados. Este diseño tuvo como objetivo capturar con el mayor detalle posible las distintas perspectivas sobre el proceso de inserción de los nuevos directivos. Los entrevistados ejercen sus funciones en colegios a lo largo de todo el país, con lo cual se logró incorporar las especificidades de este proceso en las distintas regiones.

El promedio de edad de los entrevistados es de 53 años, con rangos de entre 41 y 62 años en el caso de los directores con poca experiencia, 45 y 79 años en los directores con más de 5 años en el cargo y 38 y 64 para los sostenedores. El tiempo promedio en el

cargo entre los directores con experiencia es 9,5 años, mientras que en el caso de los directores sin experiencia el promedio es de 1,5 años. En el caso de los sostenedores el tiempo promedio en el cargo alcanza 9 años. Un total de 12 casos de la muestra son mujeres y 18 hombres. Del total de entrevistados, 21 pertenecen o representan establecimientos municipales y 9 establecimientos particulares subvencionados. Existe además variabilidad respecto a los niveles de los establecimientos (18 de básica, 12 de media o ambas), su clasificación SEP (19 de los entrevistados representan establecimientos *emergentes*), nivel socioeconómico (15 de nivel medio alto y 15 de nivel medio bajo), y distribución regional (8 pertenecen a la Región Metropolitana, y el resto se distribuye entre las regiones II, IV, V, VI, VII, VIII, IX y X).

2. Presentación de Resultados

En las páginas que siguen se presentan los resultados obtenidos de entrevistas realizadas a los actores vinculados de manera directa con la función de dirección escolar.

2.1 Antecedentes

Quienes han asumido recientemente el cargo de dirección escolar se están enfrentando a esta tarea con un camino ya recorrido en el mundo de la educación. En las entrevistas, los directores con pocos años de función señalan que para llegar ahí han debido pasar por una serie de instancias previas: docencia, directores o subdirectores de áreas, jefaturas de unidades técnico-pedagógicas. En el sector particular subvencionado, se puede distinguir entre directores provenientes de redes pequeñas, con uno o dos establecimientos, de aquellos que pertenecen a redes más grandes, que cuentan con dos o más colegios. Los directores de las primeras suelen llegar al cargo de director desde actividades de docencia o administrativas en cargos más bajos. Adicionalmente, en colegios de ese tipo de instituciones, el director asume su cargo a partir de concursos públicos y, por lo tanto, cambia de cargo entre colegios que pertenecen a distintas redes o que cuentan con otro tipo de financiamiento (municipales, particular pagados). En contraste, los directores de colegios de redes grandes tienden a experimentar rotaciones, conservando (o mejorando) su cargo entre distintos colegios de una misma red, por lo cual se encuentran con menos problemas de adaptación al iniciar sus labores.

Los motivos que dan los entrevistados para querer el puesto de director son diversos. Van desde historias personales de vida, o para seguir el ejemplo de algún familiar (p.e el padre también es director), hasta la vocación por educar a los niños y generar cambios más rápidos en el colegio. En todos los casos, se trata de motivaciones que se van desarrollando a la par que se va generando experiencia en distintos cargos. Es una posibilidad que empieza a vislumbrarse después de algunos años de trabajo: como profesor, jefe de área, administrativo, inspector, etc. Se siente además como la “coronación” de ese mismo trabajo. Se trata de una posibilidad que aparece con el tiempo. Los entrevistados, adicionalmente, tienden a pensar que estas instancias previas resultan fundamentales para adquirir las herramientas necesarias para ser director deben, aunque los problemas que ahí existen deberán ser enfrentados de otro modo al momento de asumir la dirección.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los sostenedores, los nuevos directores en establecimientos particulares subvencionados suelen ser alguien conocido que ha desempeñado funciones docentes y administrativas en el colegio (puede incluso ser algún socio). Se trata, por lo tanto, de alguien con experiencia, que es conocido personalmente por los sostenedores y que ha ejercido sus cargos previos con éxito. Esta experiencia ayuda a que el proceso de inserción sea breve, en torno a dos años.

“Se ha tenido siempre la política en general de que los directores sean profesores que desempeñaron funciones en el establecimiento (...) o sea que en general no se ha traído directores (...) no se ha importado directores, sino que son profesores antiguos (...) que se desempeñan digamos de buena manera sus funciones, que se ven ciertos dotes de liderazgo y por ellos se opta para que puedan asumir estos cargos... eh yo creo que el tiempo de consolidación ...de un director es por lo menos de dos años...por lo menos”.

“Acá, bueno son socios, por lo que tienen interés inmediato de integrarse en buena forma, es inmediato, yo creo que en un mes, un año la gente ya está funcionando bien, entonces como son parte interesada en que funcione”.

Los sostenedores de colegios municipales, en cambio, perciben menos experiencia entre los nuevos directores. Se trata también de personas que llevan varios años trabajando como profesores y administrativos, pero que no son personalmente conocidos para los sostenedores, quienes, por lo mismo, albergan menos expectativas sobre la rapidez de su inserción.

“Lo que pasa es que como se sabe, el sistema de incorporación como directivo de una planta docente municipal está definido por la ley, y la propia ley define cuáles son los requisitos necesarios para postular, mediante un concurso público, de antecedentes y oposición a este cargo directivo. En consecuencia, habitualmente, si se trata de un profesor que está postulando por primera vez al cargo de director la situación de experiencia pasa por su experiencia docente en aula y por su experiencia técnico pedagógica, en término de ser parte del equipo de apoyo al director en lo que se refiere a los aspectos técnicos, ya sea curriculares, ya sea evaluativos, ya sea orientacionales, u otros”.

2.2 Dificultades encontradas en el proceso de incorporación al cargo

De acuerdo a la experiencia de los entrevistados, la adaptación al cargo de director es vivida como un proceso que conlleva múltiples dificultades. Este es especialmente difícil para quienes el asumir esta nueva función implica un cambio de establecimiento, y principalmente en aquellos casos en que supone un cambio de dependencia administrativa. Quienes experimentan el cambio desde establecimientos privados a municipales, se ven enfrentados a un conjunto de limitaciones en sus atribuciones que se les imponen en la forma de una carga para la incorporación a la nueva función, por ejemplo, en la medida en que no pueden lidiar con profesores antiguos que muestran reticencia a su incorporación o que se oponen a los cambios que se quiere realizar. Por otro lado, quienes asumen por primera vez como directores en establecimientos con alumnos altamente vulnerables, se enfrentan a una serie de problemas que resultan nuevos para ellos y que dificultan su inserción: algunos de los entrevistados destacan lo

difícil que ha sido asumir como directores en contextos donde los alumnos presentan problemas de delincuencia y vulnerabilidad.

Destacan principalmente 4 tipos de dificultades que se perciben de manera más difundida entre los entrevistados con pocos años de experiencia en dirección escolar:

- a. Carencia de conocimientos suficientes en materia de administración. Es la idea de “falta de preparación”, donde todos los entrevistados consideran que si bien estudiaron para ser profesores, sus estudios nunca consideraron la formación para ejercer el cargo de director. Éste último, conlleva una serie de responsabilidades administrativas y de gestión que obliga a estar perfeccionándose continuamente y estar dispuesto a aprender un conjunto de herramientas distintas a las que se recibieron en la universidad.

“ la verdad es que uno tiene que tener nociones de lo que es administrativo, hartas cosas al comienzo, entonces yo sentía que no estaba preparada ”.

“(El proceso de inducción fue) lento, porque cuesta a pesar de todo lo que uno pueda saber, todo lo que uno pueda tener como conocimiento previo, a pesar de todos los cursos de formación técnica. Por razones “x” yo trabajé en la parte técnica en el departamento de educación. Entonces experiencia del ámbito técnico tenía, pero es distinto del ámbito administrativo. Estamos hablando de que aquí no hay que privilegiar solo la parte técnica, pedagógica, sino que también la administrativa”.

Vinculado a lo anterior, se encuentra la incertidumbre respecto a cómo equilibrar las diferentes áreas que conlleva la dirección escolar. En este sentido, se piensa que si el líder abandona lo técnico pedagógico por beneficiar la administración, o viceversa, la dirección puede fracasar. En el plano de la coordinación interna, la principal dificultad consiste en apoyar el desempeño docente de los profesores, disponer de tiempo para asistir a clases y “estar en terreno”, y coordinar las distintas áreas académicas. Aquí es importante resaltar la dificultad que significa reemplazar a algún profesor (sobre todo los de ciencias) por licencias médicas y coordinar a los profesores restantes para asumir la labor dejada. La escasez de tiempo para combinar un trabajo efectivo con los profesores con la administración (contabilidad, secretaría, y preocuparse de los alumnos que no asisten a clases por medio de un seguimiento y contacto con sus padres) aparece en todas las entrevistas.

“Darse cuenta que tu llevas contigo alrededor de 60 personas en tu personal, más 1030 alumnas en este colegio (...) Te da como un desequilibrio al principio, o sea, no es fácil, no es fácil y que tu resolución va a afectar a tanta gente. Entonces tú no puedes trabajar en forma individual”.

- b. Desconocimiento del currículum académico de especialidades y/o ciclos de enseñanza distintos de aquellos vinculados al propio trabajo docente. Quienes son profesores especialistas descubren que el director debe conocer el currículum de otras áreas para poder brindar un apoyo adecuado a los docentes en temas pedagógicos. Lo mismo ocurre respecto de los ciclos de enseñanza, en relación con las competencias que sienten que tienen profesores de enseñanza media para dirigir establecimientos con enseñanza básica o parvularia (y viceversa).

“Fácil no, porque uno está acostumbrado a la enseñanza media, y llega a un colegio donde tiene pre-básica, básica y media, entonces acoplarse al sistema, a todo lo que es la mentalidad básica es un desafío, porque no... en teoría lo conozco por magíster y estudios de posgrado que he tenido, pero no es lo mismo estar en terreno con esa realidad”.

- c. Manejo de equipos. Un problema que destacan fuertemente los directores, dice relación con el manejo de relaciones con los docentes y el trabajo de formación de equipos. A su llegada, la posibilidad de introducir cambios en el establecimiento o de incorporar nuevas personas los grupos de trabajo muchas veces chocan con una actitud de oposición por parte del cuerpo docente. La incorporación al cargo muchas veces es experimentada en un entorno de desconfianza que dificulta el adecuado ejercicio de la labor.

Esta situación adquiere diferentes formas dependiendo de las características de llegada a la dirección escolar. En aquellas ocasiones en que los directores son provenientes de otras escuelas, existe una mayor sensación de deslealtad de parte de los docentes del establecimiento. Esto dificulta la conformación de equipos de trabajo y la delegación de tareas, considerando una situación donde los compañeros de trabajo son personas hasta el momento desconocidas. El principal problema radica en que, es especialmente en la incorporación a un establecimiento nuevo que se requiere un fuerte apoyo por parte de quienes tienen ahí mayor experiencia, por lo que la desconfianza jugaría un significativo papel en contra. Los directores que permanecen en la misma escuela donde trabajaban anteriormente, en tanto, presentan menos dificultades que sus pares que se han trasladado. Sin embargo, en algunos casos se señala la dificultad de trabajar con aquellos que antes fueron sus pares.

“Ha sido difícil porque hay que estar lidiando con los pares, el celo profesional, porque no fui yo, porque fue él, entonces es como difícil poder compartir eso, y a la gente decirle chuta, la opción me la dieron a mí y no a ustedes, ha sido complicado, yo creo que una de las partes más complicadas ha sido eso, el que los pares que llevan un poquito más años que yo, el celo profesional”.

En algunas ocasiones, el problema de la convivencia pasa no sólo por la deslealtad hacia el recién llegado o los celos que provoca que un antiguo par se convierta en un superior, sino que también por una brecha de generaciones. Los nuevos directores deben lidiar con funcionarios y docentes mayores, quienes pueden resentir los cambios propuestos.

“Yo diría que aquí un problema que es que hay mucha gente joven y mucha gente antigua. Es como que tú vienes a hacer clases y yo estoy haciendo clases, por lo tanto, tú vienes con toda la metodología nueva y yo estoy con la metodología antigua. Entonces se produce ese choque, entonces no se han ido adecuando a los tiempos, entonces se produce ese problema”.

Este tipo de problemas es más intenso en la dirección de colegios municipales. Donde la administración topa fuertemente con los intereses de los profesores más antiguos y con el modo tradicional de hacer las cosas. Entre los directores que llegan a colegios municipales desde colegios particulares subvencionados, se menciona constantemente la falta de cooperación de las personas más antiguas de la institución. Los directores de colegios municipales señalan que cuentan con pocas

atribuciones para resolver los problemas de convivencia y recursos humanos, debido a las limitaciones que establece el estatuto docente y/o las restricciones presupuestarias asociadas a la imposibilidad de contratar libremente a otros profesionales.

“Por supuesto (el director asume muchos roles), y con pocas atribuciones, lo cual es una crítica que se está haciendo a nivel nacional y sobretudo los directores de estos establecimientos, pocas atribuciones ¿en qué sentido? En que tú no puedes manejar recursos humanos, salvo en que tu puedes dar opiniones para contratar personas, en eso tenemos libertad, pero cuando un profesor no está cumpliendo con sus tareas como corresponde no tienes posibilidades de removerlo y eso es ya un tema bien complicado, que te inmoviliza, porque hay un estatuto docente demasiado rígido que no permite promover a los buenos, a los que lo hacen bien y los que no lo están haciendo bien ahí quedan y no les pasa nada”.

- d. Coordinación con el entorno. En el sentido de establecer una relación institucional con otros establecimientos (en el caso de los particulares subvencionados, de la misma red) y, especialmente, con el Ministerio de Educación. Se señala la fuerte carga de trabajo que implica relacionarse con el MINEDUC y los sostenedores. Por una parte, éstos exigen preparación y conocimientos. Por otra, quitan tiempo pues implican actividades de perfeccionamiento, ejercicios y reuniones de directores. Esta falta de tiempo se agudiza entre los directores de colegios municipales que, adicionalmente, señalan que deben “hacer lobby” y contactos políticos en las municipalidades para agilizar la entrega de recursos.

“Otra dificultad, muchas actividades a nivel de corporación, muchas, demasiadas. Una porque se venía el plan de mejora, se venía la subvención especial, y había que estar preparado, y era mucho, muchos ejercicios, muchas actividades, más las actividades de reunión de directores, perfeccionamiento, eso fue yo diría la parte más agobiante, estresante fue el año pasado. Muy corto el tiempo y muchas cosas que hacer, demasiadas”.

“(La principal dificultad) ha sido lo lento del sistema, estar convenciendo a las partes, hay que hacer mucho lobby. A veces cuando uno va a los actos, es sólo para hacer lobby. En este momento estoy haciendo citas con los concejales para solucionar ciertas áreas, porque si quiero que algo funcione, tengo que convencerlos. Entonces tengo que invertir en eso, lo que es una lata”.

Las dificultades que plantean estos actores también son percibidas por otras personas que se relacionan con el rol de la dirección.

Los sostenedores coinciden en que el proceso de inserción del nuevo director es complejo. Si bien consideran que este actor es una persona con experiencia en el aula de clases y, posiblemente, en otras unidades administrativas, señalan que generalmente no está completamente preparado para asumir la dirección escolar, ya que se encuentra con problemas y tareas que antes le eran completamente desconocidas.

En particular, los problemas de administración y de gestión del personal aparecen como los problemas que más dificultan este proceso. Según los sostenedores, para quienes se inician como directores existe falta de claridad en los aspectos legales sobre las funciones que son propias de su cargo versus las que le corresponden al sostenedor. Los directores desconocen sus facultades en lo que respecta a su propia planta docente y

administrativa. Por ello, en el caso de los sostenedores de colegios particulares subvencionados, se prefiere que la inserción sea gradual, mediante la delegación paulatina de funciones a quien será el nuevo director.

“Y lo otro el desconocimiento que tiene el director de la estructura de la pirámide legal, no traen esos conocimientos, normalmente uno los adquiere en el día a día, pero por ejemplo el manejo del estatuto docente que es básico”.

Los directores que llevan varios años en el cargo señalan que entre los aspectos más difíciles de resolver de manera autodidacta se encuentra el manejo del marco legal. Mientras que otros temas se pueden ir resolviendo en el curso a través del propio trabajo y de la conformación de un buen equipo directivo, en el caso del conocimiento cabal de la ley esto se hace más difícil, por lo que recomiendan realizar capacitaciones en el tema.

Adicionalmente, los antiguos directores, identifican dificultades en quienes son nuevos relativamente consistentes con la idea de que estos últimos tienen sobre su propia vivencia. Así, quienes tienen más de 5 años de experiencia como director señalan que uno de los principales problemas de quien se inicia en la función se encuentra en el manejo de las relaciones con otros actores del sistema escolar: apoderados y profesores.

“No es fácil lidiar con profesores que mandan o enseñan todo el día frente a 30-40 alumnos, ya que los profesores siempre pensamos que tenemos la razón, entonces si no eres un buen líder, y no eres empático con los otros es bien difícil hacer bien el trabajo, y tienes mayores probabilidades de fracasar”.

Esto se ve reafirmado por los sostenedores, quienes también detectan problemas asociados a la gestión de personal y formación de equipos de trabajo. La diversidad de responsabilidades que competen al director le obliga a conformar equipos de trabajo que le apoyen constantemente. Sin embargo, ellos perciben que también de parte de los directores no siempre hay una buena disposición al trabajo en equipo, prefiriendo trabajar con docentes de aula que con las personas que ejercen los cargos directivos desde antes de su llegada.

En el caso de los directores que antes de asumir trabajaban en la misma escuela o liceo, los sostenedores les atribuyen dificultades para tomar decisiones y atenerse a ellas, de encarar los problemas propios del cargo y asumir sus costos. Se convierte en un desafío el asumir hasta el final las consecuencias de una determinada decisión e imponerla con firmeza sin generar conflictos al interior del establecimiento. En la opinión de los sostenedores (igual que señalaron los nuevos directores) esto adquiere mayor presencia en los establecimientos particulares subvencionados, ya que en la nueva situación los directores recién asumidos deben generar distancia y tomar decisiones que afectan a quienes, hasta hace poco, eran formalmente sus pares.

“Lo más difícil creo yo que es asumir el cargo con todos los sinsabores, responsabilidades y costos que ello significa (...) Un director tiene que posicionarse como un líder dentro del profesorado, tiene que ser capaz de llamar la atención cuando corresponda, de definir probablemente muchas nuevas directrices y llegar hasta las últimas consecuencias con muchas de sus decisiones (...) Eso es lo que más les cuesta yo creo (...) Es como empoderarse del cargo y ser capaz de llamar a una persona que antes era su colega, ser capaz de llamarlo (...) y decirle ‘mire usted está fallando en

esto y esto tenemos que cambiar' o, 'vamos a crear un cambio en el sistema que estamos utilizando por lo tanto usted tiene que ser fiel a esto'".

Si bien los sostenedores señalan que los nuevos directores presentan dificultades en temas administrativos, tanto financieros como de gestión de personal, destacan la idea de que para ejercer la dirección escolar se requiere adicionalmente de "criterio" y sensibilidad para aplicar las normas del establecimiento, cualidad que sólo se adquiere mediante la experiencia y el trabajo "en terreno". Estas habilidades, que no se aprenden en la universidad, resultarían fundamentales para coordinar eficientemente al personal y evitar conflictos, resolviendo las diferencias sin producir tensiones innecesarias.

En este sentido, una de las dificultades que identifican tanto los directores con experiencia como los sostenedores, es que un nuevo director debe enfrentarse a la cultura del establecimiento al que llega. El desafío general al que se enfrenta una persona que asume por primera vez la función de la dirección escolar tiene que ver con ajustar los propios criterios a las características de la cultura del colegio, lo que implica conocer y asumir los proyectos educativos y los modos de operar del establecimiento. Los directores concuerdan en que cada escuela es una realidad diferente, lo que implica que cada vez que un director comienza su labor en una nueva institución se encuentra con dificultades relacionadas con la cultura particular de la escuela, lo que exige un esfuerzo de adaptación y de un periodo de tiempo para estudiar las características de este nuevo contexto. Ahora bien, según señalan, esto no debería ser un gran problema para un director con experiencia y bien preparado. Sin embargo, abre la distinción entre la incorporación al cargo de director, con sus definiciones y responsabilidades estandarizadas, y la adaptación al puesto de trabajo, la cual incorpora el contexto escolar específico.

"Significa de los proyectos educativos, empaparse de los proyectos, y del modo de hacer las cosas en el colegio en el que se va a trabajar".

"Sería súper necesario que al momento de integrarse un director a un establecimiento este primero se familiarice con él, como te decía anteriormente es necesario saber cómo se desarrolla el ambiente laboral de ese establecimiento".

"Cada escuela es diferente, los alumnos son diferentes, los colegas tienen, a veces, un compromiso diferente, que son el sello, el sello que tiene cada una de las escuelas".

Los sostenedores señalan que muchas veces se produce un choque entre un nuevo director y la cultura del establecimiento. En colegios municipales esto sería más claro por el hecho de que el director provenga de otras instituciones. Esto implica que se debe realizar un trabajo de adaptación, en el sentido que los cambios que propone deben ser implementados lentamente para no generar conflictos insalvables con el personal docente y administrativo del colegio, o con la comunidad escolar. En ese sentido, las nuevas decisiones se insertan en un colegio que tiene su historia particular, la cual muchas veces puede frenar las intenciones originales del director.

"...hay cosas que están asentadas en la cultura que es necesario reconocer, entonces hay un proceso de adaptación de la persona a la comunidad escolar, como también la escuela se adapta a la nueva persona. Cuánto más se va a avanzar en uno u otro sentido, o sea, qué es lo que va a ganar, la tradición, asentada en una cultura que se viene consolidando hace mucho tiempo, o va a ganar la innovación. Es una cosa bien

compleja, casi heroica en algunos casos (...). Pero la verdad es que cada escuela es un mundo, y sería bueno que se generara un proceso de inducción y de apoyo de respaldo formal, porque yo creo que se hace, pero desde la informalidad, pero ahí puede que resulte como puede que no resulte, haciéndolo formal, se hace evaluable, rectificable”.

Desde la perspectiva de los directores que tienen varios años en el cargo, estos problemas debieran irse resolviendo durante el primer año en el cargo, aunque podría tomar más tiempo dependiendo de la experiencia previa del director. Del mismo modo, se considera de enorme importancia que la experiencia se complemente con instancias de preparación formal, ya sea a través de cursos diseñados especialmente para directores o bien programas de magíster o diplomados.

“Hay que tener experiencia y además recibir una capacitación formal, pero tienen que ir entrelazadas y realizarse al mismo tiempo, y como dice la reforma permanente”.

A pesar de los aprendizajes que se obtienen de la experiencia como director, quienes tienen experiencia en el cargo señalan que siempre es un desafío comenzar a desempeñarse en un nuevo establecimiento. Esta inserción a una nueva escuela o liceo siempre presentará dificultades, que son propias del proceso de adaptación del director y sus estructuras a las características particulares del establecimiento en el cual se está insertando. En este sentido, consideran que siempre es necesaria una inducción, al menos a la realidad escolar específica de la escuela donde se trabaja, no sólo cuando se asume como director por primera vez. En este sentido, se reafirma la diferencia entre la necesidad de inducción al cargo, respecto de la inducción al puesto específico de trabajo.

“Por ejemplo, si yo estoy acá, tengo la visión de este colegio, pero si yo me voy a otro colegio, a lo mejor yo me voy a llevar mi estructura (...) se requiere un periodo de tiempo, de conocimiento, de ver estadísticamente los logros, las dificultades, cual es su proyecto, porque todo colegio tiene un proyecto educativo, y en ese proyecto esta la visión y la misión, hacía donde van. Esta claro o no esta claro, que se pretende, cuales son los profesionales que están llevando adelante ese colegio. Todas esas cosas hay que conocerlas antes, y ahí sería difícil, aunque uno tenga años de experiencia como director, si te vas a un colegio nuevo es como empezar de cero.”

2.3 Mecanismos de resolución de problemas

La manera más frecuente que señalan estar utilizando los nuevos directores para solucionar los problemas que encuentran en sus establecimientos, es apoyarse en sus equipos directivos. Varios de los entrevistados dicen contar con equipos sólidos, con los cuales han logrado generar vínculos de trabajo que les han permitido sentirse apoyados e ir resolviendo las dificultades que se han ido presentando en el camino.

“Es que el apoyo uno lo da con su equipo de trabajo, el equipo de gestión, el equipo de gestión está la inspectora general, está el UTP que somos los directivos, que los que ya abarco todo, tú ves conversamos aquí está el jefe de UTP, al lado está la inspectora general, estamos siempre unidos”.

“Generalmente yo llamo mucho a mi equipo directivo, que son mis dos subdirectoras de básica y media y hacemos eh postas en común, recibo muchas sugerencias de ellas

y a veces te permite de alguna manera muchas veces no centrarte en tus... en una sola postura y si es necesario integrar a la orientadora, integramos a la orientadora y administradora y al equipo de gestión que están todos los jefes de los departamentos si es una decisión mas trascendental para todos”.

Otro recurso fuertemente utilizado es recurrir a otros directores, con mayor experiencia. De este modo, se forman redes entre directores que se conocen de manera personal, los cuales muchas veces pertenecen a establecimientos de un mismo sostenedor (especialmente en el caso de los particulares subvencionados). Este contacto directo con la experiencia de otros directores, que están en una posición similar desde hace más tiempo, significa una colaboración más cercana que la que se puede recibir por los canales institucionales.

“De a poco fui aprendiendo eso, claro que no sola, en conversaciones con colegas que llevan más tiempo que yo en el cargo, eso ha sido fundamental el apoyo con colegas de más experiencia, te da luces que a veces no podemos ver por la falta de vivencia como directores.”

Sin embargo, estas redes también están conformadas por instancias formales, tales como los sostenedores (privados o municipales) y el Ministerio de Educación (a través, por ejemplo, de los departamentos provinciales) que prestan asistencia a los directores que la requieren.

Los sostenedores señalan que frecuentemente son consultados por los directores en relación con los problemas que enfrentan, principalmente en temas de gestión administrativa y de necesidad de resolver conflictos internos.

“Todos buscan apoyo, buscan alguna red para poder gestionar, buscan ayuda con respecto al trabajo de personal, que es la recurrente. Muchas licencias médicas, tienen que buscar un profesor parecido al que estaba y cuando no está, surgen algunos problemas. También en cuanto a los recursos, el Departamento de Educación Municipal (DEM), no es una institución que tenga los recursos de inmediato, se demora en facilitar los recursos, y cuando no hay recurso al director se les manifiesta que deben gestionar por otro lado”.

“Normalmente son tremendamente dependientes, cualquier situación por pequeña que sea no la consultan en la escuela, no le preguntan a su equipo de gestión como se hace (...) Entonces me llaman “señorita puedo suspender las clases, puedo hacer esto”, y yo les respondo normalmente “usted es el director y usted sabe cuáles son sus facultades, sus funciones y hasta donde debe llegar”, yo lo pongo en el escenario. Ahora, cuando son situaciones que está dentro de mis facultades resolverlo lo hago, pero normalmente trato de que ellos se posesionen”.

2.4 Necesidades de Apoyo para los Nuevos Directores

Los directores que se encuentran aún en proceso de adaptación a su cargo identifican la presencia de ciertas necesidades, para las cuales requieren contar de apoyos. A partir de las entrevistas realizadas, los requerimientos se resumen principalmente en cuatro ámbitos.

- a. Inducción en aspectos legales del establecimiento. Esto implica el conocimiento de la ley que afecta a los establecimientos educacionales, pero también la manera en que los directores deben relacionarse con ella. Existe un requerimiento de clarificar lo que deben realizar en términos de llenado de formularios y documentos. Esta dimensión adquiere especial relevancia en establecimientos pequeños, donde la ausencia de planta administrativa conlleva a que estas tareas recaigan sobre el director.
- b. Los directores no sólo señalan requerir de apoyos en *temas* específicos, sino que muchas veces hacen referencia al soporte que pueden brindar otras personas o instituciones. La idea del apoyo que puedan entregar quienes tienen mayor experiencia en materia de dirección es un elemento que surge con fuerza en varias entrevistas. En este sentido, se considera fundamental contar con el respaldo del sostenedor para las acciones del establecimiento y que éste se comporte como una fuente de ayuda ante las dificultades. Del mismo modo, se señala que otros directores (y la construcción de redes entre ellos) pueden constituir apoyos útiles para reflexionar y tomar decisiones para la resolución de problemas concretos.

“igual el sostenedor también tiene que apoyarte, quizás tú las embarraste o te equivocaste, asumir el error, conversarlo, cuál es la solución que podemos tener como equipo”.

- c. Mayor manejo de temas pedagógicos, en especial en materia de planificación y evaluación, para poder brindar un mejor apoyo a la labor que realizan los docentes.

“En este momento la realidad actual necesitamos directivos más técnicos, que administrativos. Porque el docente está preparado para hacer una buena supervisión al aula, poder apoyar al docente frente a las necesidades que ellos manifiestan. El directivo tiene que manejar muy bien el tema de las planificaciones, el tema de la ‘evaluación’ que es un tema que ha costado que los docentes lo dominen”.

- d. Aprendizaje continuo. Al señalar sus necesidades los nuevos directores destacan un conjunto de ámbitos, los cuales involucran aspectos pedagógico-curriculares, gestión de recursos financieros y humanos, convivencia escolar y aspectos legales. Asociado a este tipo de demandas, aparece la idea de que se requiere de un perfeccionamiento continuo, ya que consideran que nunca un director lograría actualizar todos los conocimientos y capacidades que efectivamente requeriría para una buena gestión del establecimiento.

“ahora pienso que tendría que ser un continuo aprendizaje, no se puede pretender estudiar un poco de todo y quedar lista, ya que todo siempre se modifica de alguna u otra manera”.

Las necesidades que detectan los nuevos directores son confirmadas por quienes observan el escenario escolar desde el punto de vista de los sostenedores. En este sentido, entre los requerimientos que éstos levantan para quienes se inician en la dirección, está una buena preparación académica y el manejo de temas pedagógicos que se correspondan con los ciclos de enseñanza de los establecimientos que van a dirigir.

Adicionalmente, surgen por parte de los sostenedores ideas respecto de la necesidad de inducir a los directores en el manejo de aspectos administrativos de su cargo, como la coordinación de los horarios, el manejo del recurso que significan los docentes, los tiempos y el control de asistencia por parte de los alumnos. Del mismo modo se señalan los beneficios que se cree tendría un trabajo de dirección realizado en torno a metas, no solo comunales, sino que metas propias del establecimiento.

2.5 Necesidades de Apoyo en el Contexto de los Cambios de Política Educativa

En el contexto que han significado los cambios en política educativa y, en particular los desafíos que impone la introducción de la Ley SEP, los directores asumidos recientemente demandan un conocimiento más acabado de la ley tanto en sus aspectos metodológicos como en sus posibilidades y límites para el uso de recursos. Adicionalmente, se demanda una mayor claridad en el manejo de las herramientas que implica: elaboración de diagnósticos y planes de mejora.

Perciben desorden en el Ministerio, en cuanto las normativas se modifican corrientemente, las condiciones cambian y la información demora en llegar. A modo de ejemplo:

“Por lo tanto nosotros elaboramos un plan de mejora institucional mientras esperábamos las directrices del Ministerio, eso significó que le Ministerio entregara una pauta en la vacaciones de verano que no sirvió para nada porque después tuvo que reestructurarlo como tres veces. Entonces yo creo que (...) la Subvención preferencial escolar es muy buena, porque a nosotros nos beneficia notablemente por el grupo de alumnas que tenemos en ese rango... pero yo creo hay que ordenarse un poco mas desde el punto de vista del Ministerio. La provincial nos trataba de ayudar, pero la provincial ni ellos tenían acceso realmente a los documentos efectivos que eran. Con decirte que al final gestionamos de tal forma que yo me planteé un día en la provincial nuestra, que como era posible que no tenemos idea de dónde íbamos, cual era nuestro norte...y ellos nos dijeron ‘nosotros ya estamos atados de manos’”

Si bien el discurso instalado entre los directores con pocos años de experiencia tiende a culpar de los problemas encontrados fundamentalmente a la falta de claridad proveniente desde el Ministerio, también se reconoce que las dificultades de gestión interna atentan en contra de un mejor aprovechamiento de los nuevos recursos. No sólo en términos de postular correctamente a nuevos beneficios sino al tiempo que demora la aplicación de los cambios. Todos los entrevistados apuntan a que la ley introduce cambios rápidos en un contexto donde no existen los recursos administrativos ni docentes para implementarlos.

“La ley... yo creo que una de las cosas primordiales es partir conociendo la ley, a qué apunta la ley, cuáles son los objetivos y metas que uno tiene que cumplir a cuatro años, porque esto se da a plazos, todo tiene un plazo, entonces uno como director tiene que tener un conocimiento cabal de cuáles son las obligaciones que uno tiene como director...”

“Esta ley SEP fue como, la tiraron con bombos y platillos y tuvimos que ir aprendiendo en el camino, nosotros como persona, investigando, porque a veces incluso la gente que está a nivel de Ministerio tiene poco conocimiento de la ley, y ahí están los vacíos, por eso uno falla en este asunto”

“La información que entrega el Ministerio con respecto a ese tema está constantemente cambiando, es confusa, la plataforma de Internet colapsa. Da la impresión de que ellos mismos no tienen claras las políticas, algo pasa en el Ministerio que ni ellos lo tienen claro. La Supervisión no te responde, siempre tiene que ser un jefe de sección el que responde, ni ellos tienen vías rápidas para evacuar una respuesta, entonces hay un problema en el sistema. Si estás apurado no hay nadie que te ayude”.

Los directores que han acumulado mayor experiencia en el cargo, al reflexionar sobre la situación de sus pares que llevan menos tiempo en el cargo, opinan que en el contexto de la SEP es fundamental un adecuado conocimiento del marco legal, tanto en lo que refiere al uso de recursos como al estatuto docente.

“Han existido cambios, y claramente lo que necesitan es conocer la SEP, y todo lo que rodea los cambios del Ministerio, ya que muchas veces se oye hablar, pero realmente no se sabe de los alcances de tal o cual ley, entonces ahí se tiene que tener cuidado, porque uno se puede equivocar rápido y perder la cabeza en ello”.

Por otro lado, los directores con más de 5 años de experiencia en el cargo señalan como fundamental el desarrollo de habilidades tecnológicas, específicamente aquellas referidas al uso de Internet, en la medida que sería esencial para realizar las compras vía Mercado Público. Pero es también necesaria la adquisición de herramientas administrativas y el manejo de nociones de planificación estratégica.

“Pasa por estar, tener siempre Internet en los colegios, pasa por muchas necesidades, ahora no podemos en las escuelas gestionar sin Internet, porque para las compras vía Mercado Público que antes se llamaba Chile Compra, entonces si no tenemos sistema podemos pasar muchos días sin realizar nuestra labor”.

Yo diría que también faltaría lo que es capacitación en planificación, son cosas que por ejemplo planificación, capacitación en usos de recursos, en manejo de personal.

El esfuerzo que la adquisición de estas habilidades significa para los nuevos directores en relación a los antiguos es mayor para los primeros, ya que la experiencia que estos últimos han acumulado se constituye en un factor diferenciador fundamental, especialmente para el manejo de los asuntos legales que involucra la SEP. La experiencia de la dirección escolar permite que los directores antiguos tengan conocimientos que les permiten mayor capacidad de adaptación a los cambios legales. Además, los nuevos directores deben a su vez adaptarse a las exigencias del nuevo contexto escolar.

“Representa más desafío para un director nuevo, claro porque un director nuevo tiene que compenetrarse en un nuevo contexto que hay educativo, son parámetros totalmente diferentes que se están pidiendo, entonces los desafíos para un director nuevo son mayores y si no asumen uno va al fracaso o sigue la escuela o institución marcando el paso, entonces y dentro de los directores ya hay una experiencia o hay un conocimiento”.

Por otro lado, los directores con experiencia entrevistados reconocen ser fuente de consultas por parte de otros con menos experiencia.

“Es fundamental la experiencia, para poder lograr un proyecto, que involucre los requerimientos legales que se necesita para entrar a la SEP”.

2.6 Competencias necesarias en un director

Todos los actores entrevistados fueron consultados respecto de cuáles creen que son las competencias necesarias que debieran tener los directores al momento de asumir el cargo. Quienes se encuentran iniciando dicha función, consideran que es fundamental conocer los distintos ámbitos de trabajo que corresponden a la dirección escolar. Las competencias más demandadas están en la línea de la gestión, en el sentido de conocer el marco legal que rodea su cargo y el manejo de recursos financieros y humanos. Los directores nuevos tienden a coincidir en que se sentían bien preparados, por su experiencia y estudios universitarios, en el manejo de salas de clases y alumnos, y en la planificación del curriculum (si bien algunos manifestaron inquietudes para apoyar a docentes en especialidades y niveles de enseñanza distintos a los propios). Sin embargo, ninguno estaba preparado para la dirección de un colegio. Se piensa que para dirigir un establecimiento son necesarias habilidades prácticas que se adquieren “en terreno” y trabajando como docente o jefe de UTP, pero también las “teóricas” que pueden recibirse en una especialización de posgrado, en particular las de gestión: los límites y responsabilidades legales del cargo, las atribuciones del director, planificación y asignación de presupuestos, fijación de objetivos académicos y de administración dentro del establecimiento.

“uno tiene que tener como director una mínima administración, o sea saber cuál es el rol y la función que cumple un director, que no sólo es la parte administrativa, sino también tiene la parte curricular, uno también tiene que estar metido en el asunto pedagógico”

“Con las que ya te he nombrado, nociones básicas de gestión, de liderazgo, de convivencia y el manejo de recursos y como una quinta patita podría ser el manejo de tecnologías”.

“Yo creo que teníamos un barniz. Pero si habilidades de gestión administrativa, gestión de recursos, lo que siempre le falta a uno como profesor. Porque uno siempre se dedica al ámbito curricular, al tema del liderazgo, de convivencia, pero la gestión de recursos y gestión administrativa, siempre van quedando de lado, porque eso es de los directores no más”.

Es importante precisar que la inquietud por incorporar competencias en aspectos de gestión administrativa y de recursos no excluye la importancia que se asigna a los temas técnico pedagógicos como parte de las tareas fundamentales asociadas a la función de liderazgo directivo:

“No sólo es la parte administrativa, sino también tiene la parte curricular, uno también tiene que estar metido en el asunto pedagógico, no sólo la función del UTP, uno tiene que estar inserto en la parte curricular, tiene que acompañar a los profesores, tiene que estar orientando, porque eso es lo que hace uno como director, organizar, orientar, evaluar los procesos, no es sólo la parte administrativa, no es sólo dirigir personas, también tiene que acompañar al profesor y yo creo que una de las competencias que tiene que tener uno como director es el ámbito curricular pedagógico tiene que tener conocimientos muy bien y saber a lo mejor como te decía un profesor que yo contraté yo no lo voy a crucificar porque a lo mejor domina algo, pero sí lo puedo orientar y

decirle chuta a lo mejor no tiene las competencias necesarias para enseñar tal asignatura”.

Se señalan adicionalmente características personales que debiesen tener los directores tales como la empatía, en tanto se constituye como un factor capaz de impactar emocionalmente en los demás actores de la escuela, permitiendo una mejor coordinación al interior del establecimiento y la atenuación de los conflictos. Se releva la necesidad de saber “escuchar a la gente”, tomar en consideración la opinión de los demás, teniendo la habilidad para poder diferenciar las situaciones en las cuales existe el espacio para que estas opiniones sean acogidas (y son un aporte) de aquellos donde se debe ejercer mayor autoridad.

Las referencias a la empatía se conectan con la necesidad de tener habilidades para tratar con personas y gestionar recursos humanos.

“Yo diría conocimientos de gestión, de recursos humanos, habilidades para tratar con las otras personas y poder empático, porque para mi eso es fundamental”

En este punto es especialmente importante conocer qué opinan al respecto las personas que llevan más años a cargo de establecimientos escolares. De acuerdo con la experiencia de los directores que han acumulado mayor tiempo ejerciendo dicho rol, ¿Cuáles son las competencias con las que debiera contar quien comienza a ejercer la dirección escolar?

Existe bastante consenso respecto de la necesidad de un buen manejo de los temas administrativos y técnicos, así como también del marco legal (en especial aquel que afecta a los profesores). Consideran que debieran contar con cursos y postítulos en administración educacional. Al hablar de tipos de liderazgo, surge la idea de que los directores debieran enfocarse hacia el ejercicio de un liderazgo pedagógico, lo que significaría contar con todas las competencias propias de un buen docente y ser capaz de aplicarlas en el trabajo de gestión y apoyo a los profesores.

“Con todas las posibles para un educador, es decir, se necesita primero que haya sido un buen profesor de aula, capaz de entusiasmar a los estudiantes para el aprendizaje, tiene que ser un buen administrador para el desarrollo de proyectos del ministerio, e indispensablemente tiene que ser un líder”.

También se rescatan habilidades más “blandas” como un buen manejo comunicacional, la capacidad de trabajar con grupos y garantizar una convivencia sana.

Los sostenedores, en tanto, consideran fundamental que los directores lleguen a sus puestos de trabajo conociendo cuál será su función en el establecimiento, es decir, cuáles son los ámbitos en los cuales deberán desempeñarse y qué conocimientos mínimos deben manejar para hacerlo. Se espera que conozcan la ley y que sepan aplicarla con criterio, dependiendo de las características del establecimiento, lo que se asocia a cualidades personales que debe tener quien asuma el cargo. Del mismo modo, los sostenedores consideran que un director debiera tener inquietud por aprender y aumentar sus conocimientos en las áreas donde presenta falencias.

“Bueno, primero que conozca cual es su rol básico, a mi no me interesa que no tenga muchos conocimientos legales, pero que tenga claro a qué va al colegio, acercarse a

una gestión educacional que considera que los niños son lo prioritario y principal, más allá de la vocación, porque es su pega, que no se distraiga en cuanto a su función básica. Que sepa también cuál es la función administrativa, derechos y deberes de su cargo, que tenga sensibilidad respecto al espacio educativo, que tenga sensibilidad para seguir educando y ayudar a los profesores en eso, que sepa más que el resto, porque él va a enseñar, es el primero; poder traducir los diferentes lenguajes, que pueda ir a supervisar las clases, y que si no sabe, que averigüe”.

Los directores nuevos coinciden en que las habilidades para un buen liderazgo deben ser aprendidas cuando se da el salto desde la docencia al ejercicio de cargos directivos, sin embargo, señalan que esa preparación requiere un tiempo que es difícil de encontrar cuando se trabaja. Se indica que sería ideal adquirir estas habilidades una vez que ya se haya adquirido bastante experiencia en la sala de clases, ya que es ahí donde se descubren con claridad los problemas de la enseñanza y aprendizaje. Los directores valoran esa experiencia como un piso mínimo sobre el cual se pueden adquirir las habilidades de administración y gestión. Asimismo, valoran que el paso desde la docencia a la dirección sea gradual y no de golpe.

“Yo creo que poco a poco te tienen que ir preparando. Yo no fui preparada para hacer el cargo de secretaria docente y subdirectora... y me costó mucho... me costó mucho acostumbrarme a tanta parte de oficina, pero después como subdirectora, me fueron preparando para el cargo de liderazgo de directora, entonces fue distinto el proceso”.

“Uno tiene que tener cierta experiencia, como docente saber que pasa en el aula, manejarse bien allí. Para luego ir viendo cómo puede ir mejorando, como poder avanzando y como poder también ir apoyando a los docentes. Tener cierta preparación”.

No sólo la experiencia previa, sino también programas realizados en la universidad podrían resultar claves para aprender las habilidades propias del cargo de director. Sin embargo, se reconoce que no son “nunca suficientes”. Existe conciencia de que las tareas de dirección implican un continuo perfeccionamiento para las cuales la universidad no prepara (no puede adelantarse a problemas de gestión que tendrán en el futuro) y donde la docencia en la sala de clases es vista como un complemento. Por lo tanto, el núcleo de la preparación previa está dado por la experiencia en el ámbito de la educación. Se valora, en ese sentido, la experiencia y preparación de personas más antiguas que logran transmitir esa experiencia a los nuevos directores.

“Pero yo creo que es una parte de nunca parar, o sea tu siempre te vas a tener que seguir preparando para enfrentar la nueva educación que se va dando, los niños van cambiando, los apoderados van cambiando, los curriculum educacionales van cambiando, por lo tanto uno tiene que constantemente irse evaluando”.

“Yo la verdad la preparación que tenía era solamente como docente y por eso le digo yo me fui haciendo en el camino”.

“Entonces te digo que cuando uno se quiere hacer cargo, aparte de los magíster y toda la experticia intelectual que puedas tener viene otra parte, la parte terreno, y la parte terreno en un colegio municipalizado, es otra. Y para eso hay que meterse bien en este cuento. Y un colegio particular subvencionado es otra cosa, porque también he trabajado en particulares, he trabajado... esa es otra cosa, que ojalá un director haya pasado por todo eso. Yo he trabajado en colegios particulares-particulares,

particulares subvencionados, municipalizados, nocturna, si lo único que me falta es rural nomás. Pero es que para que tú tengas el conocimiento, no es un conocimiento teórico, porque en los libros salen muchas cosas y es perfecto... terreno, terreno”.

Si bien existen ideas sobre las habilidades o competencias que debiera poseer un director, éstas no suelen ser operacionalizadas por quienes están iniciándose en la función en la forma de metas de desarrollo profesional. En términos generales, el planteamiento de metas no es visto como una prioridad, o se considera que se carece de los recursos y/o apoyos necesarios como para poder cumplirlas. En aquellos casos en que sí han sido formuladas, éstas han sido en el marco de la SEP, o bien, obedecen a desafíos personales de carácter más bien informal vinculadas a temas de capacitación.

No obstante la importancia de la experiencia, quienes llevan más tiempo vinculados al ejercicio de la dirección, ya sea en el mismo puesto o en tanto empleadores, perciben que hay características positivas del liderazgo que se van perdiendo conforme el director va ganando años en el establecimiento. Los sostenedores plantean que los directores que llevan varios años dirigiendo la misma escuela presentan cierto estancamiento que los hace perder atributos de liderazgo. Así, algunos sostenedores se declaran partidarios de la rotación de directores después de cierto período en el cargo, para así evitar la pérdida de energía y de motivación para innovar.

“Pero por supuesto, si una persona, es como el matrimonio la cosa aquí, si tu estas veinticinco años en una escuela, obviamente hay cosas que tu vas a dejar de hacer por rutina, porque vas perdiendo la ilusión de todas las cosas, yo soy partidaria de la rotación de directores, de la rotación de profesores y la rotación de los asistentes de la educación yo no soy partidaria de que una persona este mas de tres o cuatro años en un colegio, no es saludable, el director deja de hacer cosas...”.

Los directores antiguos también reconocen que permanecer en un mismo establecimiento durante muchos años puede perjudicar la labor del director, al perderse la capacidad de innovar y, en consecuencia, al agotarse la energía que surge con los nuevos desafíos.

“...como bien dice el dicho “nadie es profeta en su tierra”, más bien dicho cuando se están acostumbrando al mismo ritmo, al mismo paso del director, puede que, ehh... la energía ya no se pueda seguir transmitiendo, por eso es que uno siempre, por eso concursos son cada cinco años, para que uno la misma energía o la misma experiencia, si fue exitosa, la pueda replicar en otra escuela, y si no fue exitosa mejorarla para aplicarla en otra escuela”.

Así, en general recomiendan que los directores cambien de escenario luego de algunos años ejerciendo su labor, aunque señalan que si el director se preocupa de perfeccionarse y capacitarse continuamente, este problema podría superarse sin la necesidad de cambiar de ambiente.

“Si un director no se perfecciona y no se actualiza obviamente que se queda ahí. No está acorde a las nuevas directrices, a los cambios que se están produciendo en educación”.

“Si se da creo que como en todo rubro, que al desempeñar por mucho tiempo un cargo te duermas en los laureles y dejes sobretodo de aprender o actualizarte en aquellos

procesos que vive la comunidad estudiantil por ejemplo, un buen director, siempre, y un buen profesional debe estar actualizándose en conocimientos en habilidades, en saber manejar códigos internos con gente diferente, con distintas experiencias, con distintas expectativas”.

2.7 Curso de inducción

Tanto los directores con poca experiencia en el cargo, así como también aquellos que llevan ahí varios años, fueron consultados respecto de los conocimientos y/o competencias que se valoraría que fuesen entregados en un Programa de inducción al cargo de director. A este respecto, los directores con pocos años de experiencia destaca, tienden a nombrar los cuatro ámbitos contenidos en el Marco para la Buena Dirección, en términos amplios: Liderazgo, Convivencia Escolar, Gestión curricular y Gestión de recursos. Esto se vincula a que se desearía que el curso de inducción ayudara a establecer los límites de la gestión del director, la cual muchas veces les resulta difusa y se confunde con las tareas que le corresponden al sostenedor. Estos directores valorarían que la inducción ayudara a formarlos como líderes capaces de formar buenos equipos de trabajo y de coordinar los recursos de su institución con eficiencia.

“Que te digan cuál es tu rol, hasta donde puedes llegar, hasta donde no puedes llegar como director...”.

Entre los directores de colegios municipales se demanda, adicionalmente, una inducción que enseñe a manejar conflictos y que pueda servir para destrabar las relaciones entre el director entrante y la planta vieja de funcionarios y profesores. Se sugiere incorporar cursos de psicología o de liderazgo que apunten a resolver conflictos interpersonales.

“Toda la parte teórica, de gestión, administración te de lo da la universidad, te insisto. Es sumamente relevante, pero no suficiente. Creo yo que la parte social, que es la parte mía que debe estar con problemas, no funciona y a eso se le debería dar atención”.

No sólo hacen referencia a los contenidos, sino también a las estrategias que debieran utilizarse. Consideran que en un programa de inducción sería deseable que se compartieran y analizaran experiencias diversas. Una posibilidad mencionada es hacer estudios de casos (por ejemplo, de colegios que fracasaron o de colegios exitosos tanto en Chile como en el extranjero). Otra posibilidad que se alude, es la retroalimentación que podría darse entre directores de distintos colegios, pertenezcan estos a un mismo sostenedor o no.

Los directores con experiencia también consideran que un programa de inducción debiera abarcar la totalidad de ámbitos contenidos en la función de dirección escolar. Estos directores, con mayor bagaje de años, consideran que se debiesen fomentar ciertas habilidades interpersonales que tienen que ver con el desarrollo de un liderazgo efectivo, el trabajo en equipo, la capacidad de resolver conflictos y con el conocimiento integral de los diferentes estamentos que componen el sistema escolar.

“El manejo de grupo porque usted necesita asignar responsabilidades, un director no puede hacer todo, usted tiene que formar grupos de trabajo para que funcione un departamento de, supongamos un departamento de asignaturas, usted no puede estar dirigiendo, tiene que haber una persona y para eso tiene que tener el director una

capacidad para ir eligiendo a las personas adecuadas para que manejen ese departamento”.

“Es importante tener un conocimiento cabal de los diferentes estamentos que van a haber en el ámbito escolar, porque no solamente se va a trabajar con los docentes, sino también con todos los auxiliares, apoderados, asistentes de sala, entonces uno tiene que tener con todo”.

Otro foco esencial corresponde a aspectos técnicos de la labor directiva, principalmente el manejo de la gestión curricular, del lenguaje especializado, de las políticas y de las normas del sistema educacional chileno. Asimismo, es fundamental entregar competencias de gestión y planificación estratégica.

“Habilidades para trabajar con personas, Dominio de todo el nuevo lenguaje que se está empleando en educación (siglas principalmente) y de las políticas educacionales actuales”.

IV. Conclusiones y Recomendaciones

Este capítulo, el último del informe, se sintetizan los principales hallazgos del estudio, poniendo especial énfasis en las lecciones que de él se obtienen para el programa de inducción que lidera el Ministerio de Educación. Estas conclusiones se desprenden tanto de la evaluación del curso aplicado el 2007, como del análisis internacional y el levantamiento de expectativas realizado por medio de entrevistas a directores y sostenedores.

1. Inducción 2007: un importante paso adelante

La primera conclusión relevante de este estudio es que el proceso de inducción que realizó el Ministerio, en alianza con Fundación Chile, el año 2007, fue bien recibido y muestra una muy buena evaluación de parte de quienes participaron en él. En las distintas instancias de recolección de información se confirma lo anterior. Esta apreciación del curso presenta un carácter transversal y, si bien existen variaciones entre grupos de comparación en los distintos aspectos o dimensiones del curso que este estudio consideró, en todos los casos es posible detectar una alta valoración de la experiencia de formación vivida. Esta tendencia se observa tanto al considerar las evaluaciones que se hacen del curso de manera global, donde se le asigna en promedio una nota de 6,5, como al explorar en ámbitos más específicos del programa. Los directores consideran que éste marcó una diferencia importante en la preparación con la que contaron al momento de asumir el cargo y en una amplia mayoría recomiendan este curso para que nuevos directores participen de él en una próxima instancia. Estos resultados generales deben alentar al Ministerio a seguir trabajando y profundizando en esta línea.

En cuanto a sus contenidos, el programa es bien evaluado por los temas que trató en su versión 2007. Así, el curso logró constituirse en una inducción efectiva, en la medida que fue capaz de mostrar la labor del director desde una perspectiva multidimensional, permitiéndoles aclarar parte importante de las inquietudes que tenían respecto de su rol. En cuanto a la profundidad alcanzada en cada uno de ellos, los participantes tienden mayoritariamente a sentirse satisfechos, aunque se hace alusión a que en algunos temas específicos les hubiese gustado una profundización aún mayor (se ahonda en este punto más adelante).

De acuerdo a la evidencia recopilada por este estudio, luego de que ha transcurrido un tiempo desde que terminó el programa, los aprendizajes obtenidos han resultado útiles para los directivos ya que han podido llevar gran parte de ellos a aplicaciones concretas para sus establecimientos. Este resultado da cuenta de que los diferentes contenidos fueron abordados de manera pertinente a la realidad escolar, facilitando así su transferencia a la práctica.

Las estrategias metodológicas que utilizó el programa para cubrir los contenidos fueron muy bien recibidas por los directores. Aunque la evaluación no es homogénea para todos los espacios destinados al aprendizaje (jornadas presenciales, trabajos, etc.), en términos generales, se considera que éstos fueron útiles para su preparación. Consecuencia de lo anterior es que los participantes encuentran que los contenidos fueron planteados de manera fácilmente comprensible para cualquier director. Así, se

avanza en lograr que la mayoría de los temas que fueron seleccionados para el curso logren una mayor penetración entre los asistentes.

Se constató un alto nivel de satisfacción en relación con la operación de la plataforma web, la cual se ve potenciada por la asistencia brindada por los tutores para resolver las dudas y su capacidad para dar respuestas de manera rápida y oportuna. Los tutores del curso son también fuertemente valorados, y se les percibe como personas preparadas para enfrentar el trabajo que se les encomendó y que se consideran un aporte para hacer más fáciles los aprendizajes.

La positiva evaluación que recibe el programa, en sus múltiples ámbitos, puede entenderse como una oportunidad para guiar el diseño y desarrollo de nuevas instancias de formación de este tipo. Los directores que participaron, luego de que han tenido la posibilidad de llevar los aprendizajes a la práctica, manifiestan una muy buena impresión de la inducción recibida, por lo que se deben rescatar los éxitos de esta experiencia y traducirlas en herramientas e instrumentos que den la pauta para el diseño de futuras versiones del programa.

2. Nuevos procesos de inducción: ¿Qué aspectos es posible mejorar?

Sin olvidar que el Programa de Inducción es un espacio que cuenta en sus contenidos y métodos con el respaldo de quienes han participado en él, y que además varias de sus características son consistentes con algunos elementos de buenas experiencias internacionales en este plano, dada la necesidad del Ministerio de Educación de fortalecer su oferta de inducción, se procederá a continuación a describir aquellos puntos que aún se pueden mejorar y a entregar recomendaciones sobre los aspectos que se debieran potenciar:

- **La selección de contenidos, así como también la forma de tratarlos, debe potenciar la inclusión de temas de “orden práctico”, de aplicación directa en los establecimientos.** La mayor parte de los participantes de la versión anterior del programa señala que su principal fuente de motivación para postular al programa, es incorporar nuevas herramientas para solucionar los problemas de sus establecimientos. Esto es consistente con las afirmaciones que ellos hacen sobre los contenidos que el programa debiera incorporar, como la profundización en materia del marco legal o mayores herramientas para la gestión de recursos financieros. Este tema es fuertemente mencionado en las entrevistas a directores con pocos años de experiencia, quienes señalan que en su proceso de adaptación al cargo se han sentido muy poco preparados para cumplir con las tareas administrativas asociadas a la función directiva. Existe una demanda por conocer mejor la definición de los ámbitos de trabajo que le corresponden al director, tener un conocimiento más acabado de las leyes que afectan al establecimiento y a las personas que ahí trabajan, así como también, adquirir herramientas concretas para una mejor gestión de recursos financieros y humanos.
- Una especial valoración adquiere el aprendizaje sobre la organización del trabajo con los profesores. En relación con este tema, en los distintos espacios de levantamiento de información se demandó la entrega de mayores habilidades para la formación de equipos, organizar el trabajo colaborativo entre los docentes y poder contar con mecanismos para la resolución de conflictos. Para los directores que

están comenzando a ejercer el cargo resulta de gran dificultad enfrentarse a los docentes a la hora de impulsar cambios y generar coordinaciones. Del mismo modo, también caracterizado por su dimensión práctica y vinculada al manejo de la escuela, se encuentra el interés por los temas de convivencia escolar.

- En este sentido, los nuevos directores están interesados en mejorar sus competencias para hacer que la escuela “opere”, en tanto dichos contenidos constituirían las condiciones de base a partir de las cuales se podría sustentar un proceso de mejoramiento educativo.
- Lo anterior se ve potenciado debido a que los directores opinan que, en cierta medida, su formación universitaria como docentes (sumado a que muchos de ellos tienen experiencia como jefes de unidades técnico pedagógicas) los habilita para desempeñar la función de liderazgo pedagógico. En este sentido, tienden a identificar entre sus principales debilidades los temas de gestión institucional y manejo del marco legal. Reconocen la importancia que ellos tienen en el apoyo técnico-pedagógico a los profesores y consideran que se trata de una de las responsabilidades fundamentales del trabajo de dirección (así, opinan que para poder realizar una buena labor es fundamental ser antes que nada buenos docentes ellos mismos). Sin embargo, al comenzar a trabajar como directores, son otras las necesidades que se les hacen más evidentes.
- Lo anterior se enlaza con una de las lecciones obtenidas de la revisión de experiencias internacionales: los programas de inducción deben enfocarse hacia la solución de problemas concretos. El objetivo es que los directores logren desarrollar las habilidades y conocimientos que requerirán posteriormente para enfrentarse a situaciones similares en sus escuelas, lo que les permitirá enfrentar con mayores posibilidades de éxito las dificultades. De acuerdo con la evidencia que se obtiene del análisis de otros sistemas educativos, una buena inducción requiere compatibilizar el conocimiento práctico y teórico. **Buenas experiencias en otros países rescatan la relevancia del trabajo práctico, en terreno, los cuales muchas veces son incorporados como períodos formales al interior de los cursos ya que permiten aplicar en el día a día los contenidos que han sido vistos en el curso y plantear nuevos desafíos.**
- Esto último se conecta fuertemente con las lecciones obtenidas a partir de las entrevistas, donde los directores que llevan más años en el cargo señalan que muchas de las habilidades que requiere la dirección no pueden ser aprendidas de manera teórica, sino que son fruto de un aprendizaje basado en la experiencia. Se trataría principalmente de habilidades de carácter “blando”, que facilitan el trabajo con los docentes, permiten desarrollar el criterio con el cual aplicar las normas y adquirir mayor flexibilidad para enfrentarse a los cambios de escenario. En este sentido, se vuelve fundamental lograr incorporar la dimensión de conocimiento práctico, contextualizado, en los programas de formación.
- El desarrollo de aprendizajes de orden práctico tiene la implicancia que **el programa debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades – cambiantes por cierto – de los directores y los establecimientos que dirigen.** Esto obliga a considerar y eventualmente instalar un **sistema de evaluación permanente que sirva de “barómetro” de la calidad de la oferta**

formativa. Esto último se alinea a lo sugerido por la experiencia de otros países, que rescata la obtención permanente de datos que demuestren el éxito o rendimiento de los programas de inducción, con el objetivo de obtener retroalimentación que permita su mejora. Lo anterior se ve facilitado en Chile por la disponibilidad de cuestionarios ya desarrollados (por este y otros estudios / evaluaciones).

- Vinculado a los puntos anteriores, **uno de los principales desafíos del curso es empalmar sus contenidos con la implementación de los actuales cambios en política educativa y marco institucional.** Por ejemplo, los directores que asistieron al Programa de Inducción en 2007 señalan que uno de los principales aportes recogidos es el aprendizaje sobre la elaboración de planes de mejora, aspecto central en las actuales políticas educativas (aunque les hubiese gustado lograr un mejor dominio sobre el tema).
- En línea con lo anterior, **este estudio constató una clara demanda por un mayor conocimiento sobre la normativa legal, quizás más relevante que nunca en el contexto actual, donde la escuela es el centro de múltiples cambios** (SEP, creación de nuevas instituciones, etc.), creando una sensación de incertidumbre entre la comunidad escolar a la cual los directores deben ser capaces de dar respuesta. En la medida en que los directores son constantemente consultados por los docentes respecto a las acciones que deben ser emprendidas dentro del nuevo marco legal, el desarrollo de contenidos sobre normativa apunta a fortalecer el liderazgo del director, situándolo como orientador y guía en medio del cambio y la incertidumbre. Adicionalmente, le entrega seguridad en su acción a directores que actualmente se encuentran sumamente preocupados por la posibilidad de incurrir, en el marco de su trabajo, en errores por desconocimiento de la normativa vigente.
- Si bien existe una demanda por mayores conocimientos sobre un amplio número de leyes y su aplicación, el espacio del curso y la importancia que también tienen otros contenidos obviamente obligan a priorizar¹⁹. En este sentido, de acuerdo a la evidencia levantada y a nuestro juicio, la selección de los elementos a incluir debiera guiarse por dos principios: en primer lugar, debe formar al director en el manejo de aquellos aspectos legales que impactan de manera directa en la escuela (como la subvención preferencial y el estatuto docente). En segundo lugar, debiera considerarse como criterio de selección la inclusión de leyes que se encuentran en modificación, como la Ley General de Educación o la Ley de Aseguramiento de la Calidad.
- Respecto de las metodologías de enseñanza o espacios de aprendizaje, el estudio permite concluir que, en este caso, “menos puede ser sinónimo de más”. **El curso puede ser simplificado en relación a sus estrategias. Si bien casi todas las instancias que se utilizaron durante el 2007 han sido muy bien evaluadas por los asistentes a la inducción (y la gran mayoría participó de todas ellas), los resultados indican que hay un porcentaje importante de ellos que siente que el tiempo que tuvo para dedicarles fue insuficiente.** Lo más relevante de esta observación, es la constatación de que al comparar según años de experiencia en el

¹⁹ Una solución alternativa, es pensar en una instancia de formación adicional que se focalice en temas legales, la cual no necesariamente debiera estar restringida a directores que están en período de inducción.

cargo, quienes sienten en menor medida que pudieron dedicarle el tiempo suficiente son los que llevan menos tiempo en la dirección del establecimiento. En este sentido, considerando que el foco son justamente estos directores, es preciso tener en cuenta el esfuerzo adicional que significa para ellos estar, de manera paralela al curso de inducción, aprendiendo día a día como manejar sus establecimientos. La simplificación del curso implicaría, por ejemplo, limitar el número de trabajos y tareas, reduciendo así la sensación de sobrecarga de trabajo (constante u ocasional) que el programa genera en los directores.

- **El trabajo que realizan los tutores en el programa constituye un acierto para facilitar la preparación de los directores.** En efecto, programas realizados en otras partes del mundo consideran que el acompañamiento de los directores por parte de un tutor, que les entregue formación de manera más directa y los ayude en la resolución de los problemas prácticos que enfrentan en sus establecimientos, es un aporte fundamental para una inducción orientada a la formación efectiva de directores. **En relación con el rol que cumplen estos tutores, es necesario precisar y comunicar más claramente cuál es su función, antes de iniciar el curso.** En la experiencia anterior, las expectativas de los directores no siempre estaban ajustadas al ámbito de tareas que correspondía a los tutores. Este disenso justifica una mayor explicitación inicial de las funciones de este actor.
- Otro elemento que se destacó fuertemente en la evaluación del programa, es una **mayor demanda – que generalmente se repite al evaluar este tipo de instancias – por un mayor espacio a las actividades presenciales.** Se trata de una demanda que no apunta necesariamente a recibir más clases, pero sí talleres de intercambio y especialmente salidas a terreno. Esta situación se encuentra vinculada a la expectativa de un curso que entregue conocimientos prácticos que puedan ser llevados a la gestión de sus establecimientos. Las actividades presenciales son más pertinentes para el logro de este objetivo que las que se realizan vía e-learning, ya que constituyen una mejor oportunidad para intercambiar experiencias y conocer directamente *qué* están haciendo los otros directores y *cómo*. El conocimiento de experiencias, es también la razón que se encuentra detrás de la demanda por aumentar el número de visitas a escuelas y, especialmente, el que éstas últimas presenten características similares a las de los establecimientos que ellos mismos dirigen. Los directores aspiran a obtener lecciones a partir de qué es lo que otros han hecho bien e intentar evitar el camino que han seguido quienes representan malas experiencias.
- **Una estrategia de enseñanza sumamente extendida y exitosa a nivel internacional es la formación de grupos de pares entre directores.** Estos se orientan hacia la socialización de las experiencias y aprendizajes, pero al mismo tiempo cumplen un rol de apoyo social y emocional en el proceso de iniciación a la función directiva que se encuentran viviendo los participantes del programa.
- En el ejercicio cotidiano de la función, los pares, en especial aquellos que cuentan con mayor experiencia, cumplen el rol de consejeros de aquellos que han acumulado un menor nivel de preparación. Así, de acuerdo a lo que revelaron las entrevistas de este estudio, lo que sucede en la práctica es que directores con más años en el cargo son frecuentemente consultados por aquellos que tienen menos, en los casos en que éstos no saben cómo proceder. En este sentido, de manera informal (aunque en los

casos de algunos sostenedores particulares subvencionados se da de manera más institucionalizada) se generan redes de directores, que se conocen por vínculos personales, y que se brindan asistencia mutua ante las dificultades. Este es un aspecto que debe ser considerado y potenciado por las políticas de inducción.

- La necesidad de intercambio entre pares tuvo una particularidad importante durante la experiencia del 2007: en la práctica, se logró un intercambio provechoso entre los directores que tenían más experiencia y aquellos que efectivamente se estaban iniciando en el cargo. Si se piensa en las versiones próximas asegurar que la participación se encuentre restringida para estos últimos, se hace necesario pensar en instancias adicionales que permitan garantizar el acceso de los directores nuevos a las experiencias de directores con más experiencia.
- **Avanzar en la elaboración de un programa que satisfaga mejor las necesidades de los directores implica asumir que, como se desprende de los resultados del estudio, las necesidades para este tipo de cursos son heterogéneas y dependen de las características de los directores y de los establecimientos que tienen a cargo.** Si se quiere potenciar el foco en la resolución de problemas prácticos, necesariamente habrá que introducir en programas futuros diferenciaciones, ya sea a nivel de las actividades (que se hagan cargo de las especificidades) y/o de las características – perfil de los participantes. En este sentido, se abre el desafío de ir respondiendo crecientemente a estas particularidades, entendiendo que no es posible abrir tantas alternativas de cursos como tipos de directores existan.
- **Para lograr lo anterior, al menos en el corto plazo, se sugiere resguardar que los participantes se encuentren efectivamente comenzando a ejercer la función de la dirección escolar.** Aunque éste debiera ser el foco de toda inducción al cargo, se constató que en la experiencia anterior hubo participación de un número importante de directores que ya tenían varios años de experiencia en la función. Si bien esto puede implicar que se pierda el intercambio entre pares de distinta experiencia, permite dar una mayor dirección a los contenidos hacia temas pertinentes para los nuevos directores. Esto va de la mano del fortalecimiento de los aspectos prácticos, ya que de acuerdo con el estudio quienes tienen menos experiencia son justamente los que ingresan al programa motivados por adquirir mejores herramientas para la solución de problemas.
- **La relevancia que adquieren las particularidades de los contextos, abre la reflexión a la distinción entre una inducción al cargo de director, respecto de una a su puesto específico de trabajo.** Muchas de las competencias que requieren los directores, o de las habilidades personales que necesitan desarrollar, obedecen a las características concretas de los establecimientos donde trabajan. En las entrevistas, los directores con experiencia hacen referencia a este tema al señalar que no sólo hay dificultades al momento de ejercer por primera vez la dirección de un establecimiento, sino que con seguridad muchas de estas se replicarán cada vez que se asuma la dirección de un nuevo liceo o escuela (por ejemplo, al momento de adaptar las propias estructuras a la cultura del nuevo establecimiento). De este modo, sería preciso distinguir aquellos elementos que pueden ser incorporados en un Programa de inducción al cargo de director, en una dimensión más estandarizada, de aquellos que formarían parte de una inducción al puesto de trabajo, que implican

un proceso más situado. Una solución intermedia es justamente, como ya se señaló, la incorporación de elementos prácticos al programa, donde los directores puedan aprender en la medida que aplican los conocimientos a su propio trabajo.

- Pensar, diseñar e implementar los procesos de inducción no sólo como una adaptación y aprendizaje respecto del cargo, sino también de las condiciones concretas de trabajo, se vuelve más relevante en el marco de la Ley de Concursabilidad, fruto de la cual es cada vez más frecuente que además de la incorporación de nuevos directores, se produzca una alta rotación de los que están en ejercicio.
- En una dimensión distinta pero igualmente relevante, **es necesario considerar y asegurar en futuras versiones del programa la acreditación de esta formación por parte del Ministerio de Educación**. Para los directores, por razones formales y económicas, este es un aspecto clave y que en alguna medida puede mermar la legitimidad y cumplimiento de expectativas del programa si no se garantiza.
- **Como fue señalado anteriormente, la plataforma web tiene una muy buena evaluación en términos de su formato y posibilidades. Sin embargo, hay personas que manifiestan que los conocimientos computacionales que ésta requería eran de alto nivel** (especialmente entre los directores de mayor edad) y que al menos en un comienzo tuvieron dificultades para poder manejarla. Este es un elemento que debe tenerse en consideración y que implica tomar medidas al respecto. Una manera de enfrentar este problema es a través de la función facilitadora que cumplen los tutores (lo que en alguna medida ocurrió durante la versión 2007). Si bien el objetivo del curso no es nivelar las competencias tecnológicas, se puede asignar a los tutores un rol de soporte especial para los directores que presenten mayores problemas (identificados, por ejemplo, a partir de la evaluación inicial). Una ayuda de este tipo, que facilite el acceso a la tecnología, brindaría una posibilidad ser más inclusivos en la selección de participantes y aceptar incluso a quienes tienen un dominio algo menor en uso de tecnologías.
- **La plataforma brinda, adicionalmente, la oportunidad de generar una comunidad de aprendizaje entre todos aquellos directores que hayan pasado por el curso. Debiera avanzarse en este sentido. Esto permitiría cubrir también la demanda por un mayor seguimiento y monitoreo una vez terminado el programa.** Dado que se entiende la complejidad que implicaría instaurar un sistema de monitoreo y apoyo en terreno a todos los directores que han pasado por el curso, la mantención de la plataforma web constituye una solución parcial y barata a este desafío. Una instancia de este tipo permitiría que continuase el intercambio entre directores y podría transformarse en una fuente de acceso a información que les sea útil para mejorar la gestión de sus establecimientos y mantenerse actualizados. Si se considera que actualmente uno de los principales recursos a los cuales se acude para buscar ayuda ante los problemas son las redes que se construyen con mayor o menor grado de formalidad entre directores de diferentes establecimientos y niveles de experiencia, la comunidad virtual de aprendizaje presenta un alto potencial para cumplir un rol de este tipo y entregar apoyo a los directores de manera permanente.

- **La demanda por seguimiento es una demanda por contacto, pero sobre todo por perfeccionamiento permanente. Esto implica que se debe comenzar a pensar a la inducción como parte de un sistema de formación que acompañe al director a lo largo de su carrera y no sólo como un curso aislado.** La revisión de experiencias internacionales, deja clara la importancia de entender el proceso de preparación de directores como un continuo, destacando el rol de la formación permanente en la preparación de buenos directores. No basta con pensar en procesos de inducción de manera aislada, sino que se debe comenzar por la selección y ejecución de programas de pre-servicio, luego inducción y posteriormente aquellos orientados a líderes con algún grado de experiencia.
- **Si se piensa en términos de un sistema de formación directiva, el tiempo que debiera durar la inducción así como también la selección y organización de sus contenidos fundamentales, dependerá de la presencia/ausencia de espacios de pre-servicio y de las características de la oferta de formación continua.** Dadas las condiciones actuales, **no se recomienda reducir la duración del programa**, ya que esto implicaría eliminar del currículum contenidos que son relevantes para la preparación al cargo. Aunque las opiniones son divididas, los resultados del estudio aconsejan más bien pensar en una prolongación de la duración del curso, con miras a obtener una mayor profundidad en el trato de los contenidos que se ha planteado son más relevantes.
- Comenzar a pensar él o los cursos de inducción como parte de un sistema de formación, resulta aún más pertinente en el contexto actual de formulación de políticas hacia los directivos, fuertemente respaldado por el anuncio presidencial sobre la generación de un programa de capacitación de líderes escolares. En este sentido, **el desafío es abordar la preparación de líderes con coherencia curricular, lo que no sólo implica velar por la consistencia programática entre los niveles de pre-servicio, inducción y en-servicio, sino que también alinear esta formación con lo que el país “espera” de sus directores, lo cual supone generar y difundir estándares nacionales.**
- Si se logra articular el Programa de Inducción con otras instancias de formación en-servicio, también resulta pertinente pensar en la cohorte 2007 como población prioritaria para participar de la nueva oferta. Esta recomendación, quedaría sujeta a la posibilidad de que los nuevos programas creados no incorporen como objetivo la inducción de directores, lo cuál no debiera ocurrir si es que se logra una coordinación coherente de los programas formativos.
- Dado que en nuestro país quienes ejecutan los programas de formación no es una sola institución (como el Ministerio o una organización central que se encargue de esta función como ocurre en otros países), y tal cual sugiere la evidencia internacional, para asegurar la calidad de la inducción, es indispensable fijar estándares tanto para el currículum de formación como para los procesos de enseñanza de los distintos programas que se impartan. Esto permitiría eliminar de la oferta a los cursos que entregan formación de bajo nivel y reduciría la disparidad en la oferta de programas; asegurando que todo director que certifique haber pasado por un proceso de inducción, efectivamente haya adquirido las capacidades necesarias para ejercer el cargo de director.

- También en el plano institucional, los actores locales debiesen ser involucrados crecientemente en la preparación de los directivos. Esto implica la construcción de alianzas estratégicas entre instituciones de diverso orden, como el Ministerio de Educación, instituciones formadoras y las municipalidades. En este sentido, la revisión de experiencias internacionales señala que una de las ventajas de estas asociaciones es que permite la combinación de conocimientos académicos y prácticos, pero sobre todo una mayor adecuación de la oferta formativa a las necesidades del territorio.
- **Finalmente, no puede descuidarse la discusión de política sobre la vinculación, que debiera intencionarse crecientemente, entre procesos de inducción y preparación de los directores y su selección por parte de los sostenedores para ejercer dichos cargos.** La institucionalización de los mecanismos de concursabilidad, junto con la ampliación de la oferta de formación previa para directivos, es una oportunidad que debe aprovecharse, creando un círculo virtuoso que varios países ya han logrado construir y garantizando así la preparación idónea de todos quienes ejercen cargos directivos en el sistema educacional.

Referencias

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

Davis, Stephen; Darling-Hammond, Linda; LaPointe, Michelle; Meyerson, Debra (2005): School Leadership Study, Developing Successful Principals. Stanford Educational Leadership Institute. Comisioned by The Wallace Foundation. Rescatado e Marzo de 2009 en http://seli.stanford.edu/research/documents/SELI_sls_research_review.pdf

Day, Christopher; Sammons, Pam; Hopkins, David; Harris, Alma; Leithwood, Kenneth; Gu, Qing; Penlington, Clare; Mehta, Palak; Kington, Alison (2007): The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: The Interim Report. University of Nottingham.

First Time Principals Programme (2009): Rescatado en Marzo de 2009 desde: <http://www.firstprincipals.ac.nz/index.htm>

Lasway, Larry (2003): Research Roundup Volume 20,2 Principal Induction. Clearinghouse on Educational Policy and Management. Rescatado en Marzo de 2009 en <http://eric.uoregon.edu/publications/roundup/winter2003.html>

National College for School Leadership (2009): Rescatado en Marzo de 2009 desde: <http://www.ncsl.org.uk/home-index.htm>

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

OECD (2008b): Improving School Leadership. Volume 2: Cases and Studies on System Leadership. OECD, France

Ontario Principals' Council (2009): Rescatado en Marzo de 2009 desde: <http://www.principals.on.ca/cms/default.aspx>

Starcevich, Matt (1999): Coach, Mentor: Is there a difference?. Center for Coaching and Mentoring. Rescatado en Marzo de 2009 en <http://www.coachingandmentoring.com/Articles/mentoring.html>

The Wallace Foundation (2008): Becoming a Leader: Preparing School Principals for Today's Schools. Rescatado en Marzo de 2009 en <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/Becoming%20a%20Leader.pdf>

The Wallace Foundation (2009): Rescatado en Marzo de 2009 desde: <http://www.wallacefoundation.org/Pages/default.aspx>