



Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación Actual, Desafíos y Propuestas de Política

Gonzalo Muñoz | Javiera Marfán
Área Educación, Fundación Chile

Este estudio fue financiado por el Ministerio de Educación, a través de su Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).

Participaron también Andrea Horn, Bárbara Chávez, Juan Cristóbal Morel, María Paz Torres, Bárbara Palma e Ilana Nussbaum. La aplicación de encuestas estuvo a cargo de MIDE UC.

Agradecimientos

Agradecemos especialmente a los directores, sostenedores y encargados de programas de formación que participaron en el estudio. Sin su colaboración, esta iniciativa no habría sido posible. Queremos también agradecer los valiosos comentarios y correcciones realizados por Xavier Vanni, Javier Báez, Paulo Volante, Judith Araya y Dagmar Raczynski. Finalmente, agradecemos a Hadabell Castillo y Macarena de la Cerda, de la Secretaría Técnica de FONIDE, por su permanente apoyo en la ejecución del estudio.



Índice

	Introducción	4
1. Antecedentes: liderazgo educativo y políticas de formación para directores	.....	7
2. Objetivos y métodos de investigación	.....	11
3. ¿Qué características tiene la oferta de formación para directores escolares en Chile?	.....	15
4. Competencias críticas para un liderazgo efectivo ¿está la formación actual de los directores respondiendo a ese desafío?	.....	19
5. ¿Uno o distintos tipos de formación según la etapa de la carrera directiva?	.....	33
6. Conclusiones: hacia una nueva política de formación de directores escolares en Chile	.....	39
	Bibliografía	43



Mejorar la calidad de la formación de los directivos escolares en Chile es una condición fundamental para promover el surgimiento de liderazgos capaces de guiar procesos de mejoramiento en nuestras escuelas y liceos. En un contexto de crecientes demandas hacia la función directiva y de redefiniciones normativas respecto a sus responsabilidades, es importante que quienes ejerzan como directores cuenten con las competencias para hacer frente a este desafío y puedan responder con éxito a las expectativas que se van depositando en ellos. En Chile, la participación en instancias de formación no necesariamente ha tenido como consecuencia que los directores logren incidir en el trabajo docente y a través de ellos en los resultados escolares, por lo que se requiere identificar, delimitar y formar las capacidades propias de un liderazgo efectivo.

El estudio “Formación y Entrenamiento de Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y recomendaciones de política”, justamente ha pretendido aportar a esta discusión, avanzando en la identificación de un núcleo de conocimientos y habilidades que definen el buen ejercicio de la dirección escolar, proveyendo a los formadores una herramienta que ayude a mejorar el diseño de sus programas, en lo que refiere a contenidos, metodologías y políticas de selección de alumnos. Al mismo tiempo, la investigación caracteriza la oferta de programas para directores, evidenciando sus fortalezas y debilidades, y entregando insumos para discutir y reflexionar sobre las políticas de formación de liderazgo que se requieren hoy en nuestro país.

Este documento sintetiza los principales resultados y lecciones obtenidas por esta investigación, aportando en un área de conocimiento inexplorada en nuestro país. Esperamos con este ejercicio contribuir a la discusión sobre este importante tema y, sobre todo, al acercamiento entre la oferta de formación, las necesidades del sistema escolar y las políticas de fortalecimiento del liderazgo educativo. Por cierto, es fundamental seguir perseverando en la generación de evidencia en este ámbito, que permita tomar buenas decisiones y transformar a los directores de escuelas y liceos en un “motor” central para el logro de mejores aprendizajes de nuestros niños, niñas y jóvenes.



José Weinstein
Gerente Área Educación
Fundación Chile



Introducción

Este artículo presenta, resumidamente, los principales resultados de la investigación “Formación y Entrenamiento de los Directores en Chile: Situación actual, Necesidades y Desafíos”. A lo largo del documento, se triangulan los tres componentes que dieron vida al estudio: i) un enriquecimiento de los modelos nacionales de competencias directivas a partir de la evidencia internacional, ii) el levantamiento de competencias críticas y necesidades de formación, desde la mirada del sistema escolar, y iii) la realización de un catastro y descripción de la oferta formativa para directores escolares en Chile.

El artículo presenta primero algunos antecedentes, para luego presentar la metodología que guió el desarrollo del estudio. Los capítulos siguientes resumen los principales resultados, para finalizar con un conjunto de recomendaciones de política que pueden resultar útiles para mejorar la formación de directores escolares en Chile.



Antecedentes: liderazgo educativo y políticas de formación para directores

1. Antecedentes: liderazgo educativo y políticas de formación para directores

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

El liderazgo tiene relación con el concepto de *influencia*, y consistiría en la capacidad de plantear principios de modo que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización en pro de estos principios comunes (Horn & Marfán, 2010). Como muestra de su importancia, se ha planteado que el liderazgo del director sería Las políticas educativas en Chile, de manera incipiente, han seguido la línea de relevar el rol de la gestión escolar y en particular de los directores, como mecanismo para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar. Desde el año 2003 se han puesto en marcha una serie de políticas que dan cuenta de su centralidad, tales como la aprobación en 2004 de la Ley JEC -que describe que “la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional” -, la construcción del Marco para la Buena

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

La relevancia de este factor ha llevado a que el liderazgo sea un tema central en las agendas de política educativa en muchos países (OECD, 2008). El primer “Informe McKinsey” sobre sistemas educativos (Barber & Mourshead, 2007), plantea que los países con mejores resultados educativos tienen sólidos equipos directivos que guían los procesos de cambio en las escuelas.

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

Dirección y de un Perfil de Competencias Directivas, que avanza en la definición de la función a través del establecimiento de un conjunto de competencias básicas; la implementación de la Ley de concursabilidad como mecanismo para acceder al cargo; la formación en 2007 del Programa de Liderazgo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP); y la implementación de la Asignación de Desempeño Colectivo como incentivo al cumplimiento de metas (para todo el equipo directivo). Adicionalmente, la recientemente promulgada Ley General de Educación, LGE (Ley N° 20.370, 2009), consagra una visión de la función de director centrada en lo pedagógico: “son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen”. Por último, en noviembre del 2010, el gobierno anunció una importante reforma en la política hacia los directores de escuela, que apunta a valorizar fuertemente su función, mejorar sus condiciones laborales, potenciar sus atribuciones y reformular su formación. Si bien varias de estas medidas requieren todavía un proceso de discusión legislativa, confirman la preocupación que el país está poniendo en este tema y hace aún más relevante la pregunta sobre cuál es la preparación que los directores de escuela requieren para estar a la altura del desafío.

En materia de formación, el Ministerio de Educación, a través de su Programa de Liderazgo Educativo, desde mediados de la década del 2000, ha buscado capacitar y

actualizar a los directivos, por medio de talleres realizados a nivel comunal que son implementados también por universidades. Por estas instancias habían pasado hasta el año 2009 cerca de 4.000 directivos (principalmente del sector municipal). Si se suma a ello una creciente oferta que proviene desde las universidades, no es extraño que el tiempo de capacitación de los directores en Chile resulte ser muy superior al de otros países de la región -más que duplicando, por ejemplo, al que han tenido los directores argentinos o paraguayos de escuelas básicas (UNESCO, 2008).

Este gran acceso a instancias de capacitación ha sido recogido por un estudio en curso (CEPPE, 2010): los directores de escuelas básicas urbanas en Chile, en una muy alta proporción, han seguido sus estudios más allá del título inicial, incluyendo un numeroso grupo que ha realizado Magíster e incluso Doctorado. Destaca la mayor formación alcanzada en la dependencia municipal por sobre la privada, lo que se corresponde tanto con la mayor edad de estos directores como con el sistema concursable de acceso al cargo en el sector público -en que las credenciales formativas son consideradas.

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

	Total	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado
% Con Diplomado o Post-título ¹	69,7	89,0	56,8	65,4
% Con Magíster	44,2	60,6	31,8	47,9
% Con Doctorado	4,4	5,0	3,0	8,8

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

La evidencia disponible en Chile, si bien es insuficiente todavía (de ahí la necesidad de un estudio como el que aquí se presenta), pone en duda la calidad y pertinencia de la formación de líderes escolares (Carbone et al., 2008; Weinstein, 2008). El estudio en curso “Liderazgo Directivo y Calidad de la Educación” (CEPPE, 2010), constata que el tiempo de formación de los directores, así como el tipo de grado (diplomado, magíster o doctor) que habían obtenido en sus estudios de postgrado, no está correlacionado con la presencia de prácticas de liderazgo efectivo. Crítico es entonces mejorar la información que existe sobre los programas de formación, sus contenidos y orientaciones pedagógicas, con el fin de conocer en qué medida se ajustan a lo que la evidencia sobre competencias directivas y prácticas efectivas de liderazgo.

¹ Solo considera participación en instancias formativas de más de un año de duración.



Objetivos y métodos de investigación

2. Objetivos y métodos de investigación

De acuerdo a los antecedentes ya expuestos, el estudio persiguió el objetivo de caracterizar la oferta de formación de los directores en Chile y analizar en qué medida esta oferta está respondiendo a i) las necesidades de formación que los mismos directores y sus sostenedores identifican como críticas y a ii) las competencias que deben poseer quienes ejercen funciones de liderazgo en las escuelas según la evidencia y estándares disponibles; todo con el fin de elaborar propuestas de política orientadas a mejorar la formación de directores en nuestro país.

Para ello, la investigación se organizó metodológicamente en tres componentes. El primero de ellos, fue la *Sistematización de Competencias Críticas para un Liderazgo Efectivo*, que tuvo como finalidad complementar los modelos de competencias nacionales que, actualmente, sirven como marco de orientación para la formación y ejercicio de la dirección escolar en Chile (Marco para la Buena Dirección, Perfil de Competencias Directivas). Para ello, se utilizó evidencia y elementos conceptuales provenientes de la literatura internacional reciente².

El segundo componente consistió en un *Levantamiento de Necesidades de Formación*, que buscó aportar a la definición de lo que debiera ser la oferta formativa en

liderazgo educativo para Chile, incorporando la opinión de quienes se encuentran ejerciendo el rol de la dirección escolar. La metodología de este componente combinó técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. La fase cuantitativa consistió en la aplicación de un cuestionario estructurado a directores de establecimientos educacionales con educación básica y/o media. La encuesta se envió por correo electrónico a una muestra representativa con un 95% de confianza y un error máximo de 5%, con seguimiento telefónico. Se obtuvo una tasa de respuesta de 60%. Por su parte, la fase cualitativa consistió en la realización de grupos de discusión (2) con directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, realizados en las regiones de Atacama y Metropolitana. Adicionalmente, se realizaron 8 entrevistas a sostenedores de establecimientos municipales y particulares subvencionados, en estas mismas regiones.

El tercer componente de la investigación tuvo como finalidad *Describir los programas que conforman la oferta de formación disponible para los directores escolares* en Chile. Tres estrategias metodológicas complementarias se utilizaron para ello.

²Referencias disponibles en la Bibliografía.

La primera consistió en la conformación de un Catastro de programas a partir de información secundaria. Para realizar el catastro, se revisó la totalidad de sitios Web de Universidades e Institutos Profesionales existentes en Chile, en busca de programas de formación dirigidos a directores o equipos directivos, así como también, se analizó una base de datos solicitada al CPEIP³ que sintetizaba datos del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento (RPNP)⁴. Se seleccionaron aquellos programas que⁵ i) declaraban en su sitio Web poseer una duración igual o superior a un año y/o implicaban una ejecución de más de 290 días⁶; ii) en sus objetivos se manifiesta evidentemente que el programa está dirigido a la función directiva escolar⁷ y/o declaran tener como público objetivo a directores o equipos directivos de escuelas⁸; iii) se impartían durante el año 2010, o se habían impartido por última vez el año 2008-2009; iv) son dictados por una Universidad o Instituto Profesional.

Como método complementario de recopilación de información se envió censalmente una invitación electrónica a los coordinadores de programa para participar de una encuesta online. Un 60% de los invitados contestó el instrumento. Finalizado el proceso, del total de 77 programas catastrados, se obtuvieron 49 encuestas, correspondientes a 78 programas efectivamente existentes en el período considerado por el estudio.

Adicionalmente, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a diez encargados de programas, que se consideraron interesantes por presentar particularidades que los hacían distintivos. Nueve de ellos pertenecían a programas del ámbito de la educación y el décimo consistió en un programa de posgrado orientado a desarrollar habilidades directivas en profesionales de diversas áreas. En todas ellas se abordaron tres grandes temas: la oferta de formación para directores escolares en Chile, las competencias fundamentales de un director escolar y las características del programa seleccionado.

³El CPEIP facilitó para el presente estudio una base de datos preparada a partir del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento. En ella se incluyeron exclusivamente los programas que tienen como público objetivo a la función directiva y que fueron impartidos los años 2008 y/o 2009.

⁴ Se completó una Ficha de Catastro para cada programa. Debido a que la cantidad y calidad de información es variable por programa, cada una incluye la mayor cantidad de información disponible, tanto de su Sitio Web como desde la base de datos otorgada por el CPEIP, privilegiando el primero pues se supone más actualizado.

⁵ En este ejercicio, necesariamente se ha tenido que hacer un corte en la incorporación de programas al análisis del estudio, lo cual ha estado dado por criterios de factibilidad. Es por ello que la información da cuenta sólo de aquellos que tienen un año de duración o más, o que registran una duración mayor a 290 días (lo que se estima que equivaldría a un año pedagógico).

⁶La base de datos otorgada por el CPEIP especifica la fecha de inicio y de término de todas las ejecuciones que se han realizado de cada programa inscrito. El promedio de la diferencia entre la fecha de término y la de inicio de todas las ejecuciones de un programa debe ser mayor a 290 días.

⁷ La función del director es entendida como el liderazgo en la gestión administrativa, curricular y de clima organizacional de un establecimiento educacional. Los programas pueden estar enfocados en una función específica del cargo directivo, pero debe explicitarse que están orientados a la función directiva.

⁸ La inscripción en el RPNP como programa “con relación con la función directiva” no es criterio suficiente para incluir el programa en el catastro. Debe además especificar en sus objetivos estar dirigido a la función directiva.

Un resumen de la metodología utilizada en cada uno de los componentes del estudio puede encontrarse a continuación:

Cuadro 1: Componentes del estudio y metodología asociada

Componente 1: Sistematización de Competencias para un Liderazgo Efectivo

enriquecer los modelos nacionales sobre las competencias que requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento escolar

- Identificación de competencias de liderazgo que presenten convergencia en la literatura internacional
- Integración conceptual de las competencias provenientes de: 1.MBD, 2.Perfil de competencias directivas, y 3. Revisión de literatura interaccional, estructurándolas en una misma tipología de dimensiones de competencias efectivas, con el fin de generar un modelo coherente.

Componente 2: Necesidades de formación de los directores escolares

Identificar qué herramientas, destrezas y conocimientos requieren los directores para liderar procesos de mejoramiento educativo, desde la perspectiva de los propios actores.

- Encuesta representativa nacional a directores de establecimientos regulares en Chile.
- Grupos focales con directores en la región Metropolitana y región de Atacama.
- Entrevistas semiestructuradas con sostenedores de la región metropolitana y la región de Atacama.

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

Describir los programas que conforman la oferta disponible para los directores escolares en Chile.

- Catastro de programas de formación para directores, de un año o más de duración, a partir de la revisión de páginas web y bases del Registro Público Nacional de Perfeccionamiento del CPEIP-Mineduc.
- Encuesta censal a encargados de programas de formación para directores.
- Entrevistas semi-estructuradas con encargados de programas de formación que resultaran casos interesantes de estudio.

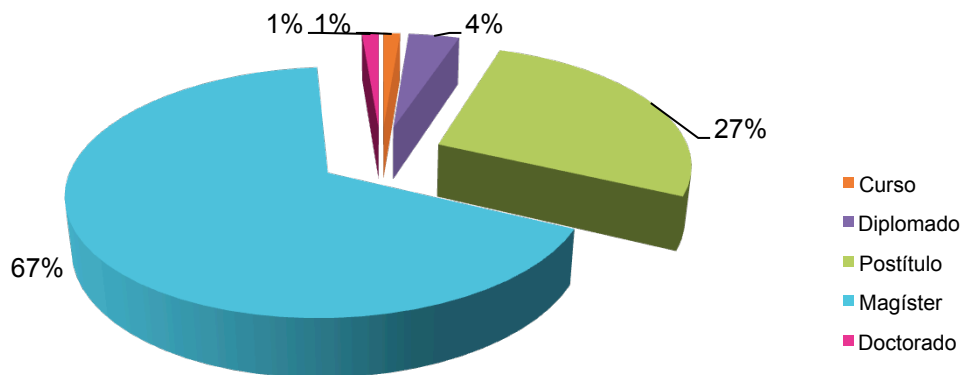


¿Qué características tiene la oferta de formación para directores escolares en Chile?

3. ¿Qué características tiene la oferta de formación para directores escolares en Chile?

Los resultados del estudio indican que actualmente en Chile existe una amplia oferta de programas de formación dirigidos a la función del director de establecimientos educacionales. Entre los años 2008 a 2010, se habrían encontrado disponibles un total de 78 programas de un año de duración o más. En su mayoría, se trata de programas de Magíster que son impartidos por Universidades, muchas de ellas privadas. Los datos indican que es una oferta que se encuentra activa, puesto que sólo durante el último año ha crecido en más de 10%.

Gráfico n° 1: Tipo de Programa de Formación para Directores (porcentajes)



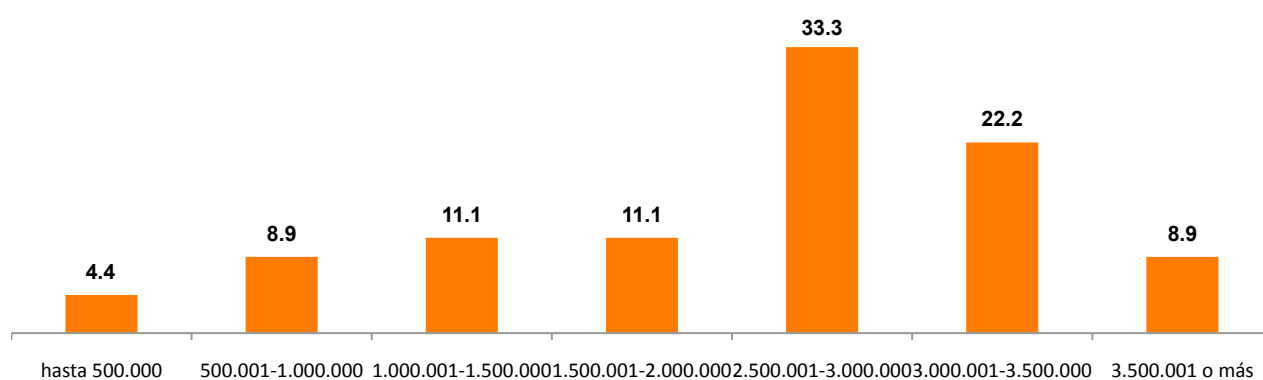
Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

La duración de estos programas es variable. Expresado en horas pedagógicas, 40,5% de los programas catastrados tienen entre 700 y 900 horas, mientras que un porcentaje similar indica tener más⁹.

⁹ 16,7% cuenta con 901 a 1100; igual porcentaje tiene entre 1101 y mil trescientos y 7,1% tiene más horas. En tanto, 19% tiene 700 horas o menos.

En cuanto al valor que alcanzan, los datos obtenidos indican que un tercio de las instancias de formación tienen un costo entre \$2.500.000 y 3 millones, mientras que aproximadamente otro tercio cuesta más que esa cantidad. Lo anterior se explica principalmente por el valor que tienen programas que conducen a grados académicos más avanzados, como es el caso de los magíster.

Gráfico n° 2: Valor Total de los Programas de Formación para Directores (porcentajes, según tramos)



Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Cerca de un tercio de los programas tienen modalidad de enseñanza a distancia o mixta, lo cual se aplica a la amplia mayoría en el caso de los postítulos. Esto ha permitido que la oferta se amplíe a los directores de los establecimientos de regiones, aunque existe una crítica desde el sistema escolar hacia su calidad, puesto que se les percibe como una entrega directa de materiales y contenidos, sin fortalecer el trabajo aplicado. Se considera por lo tanto, que facilitarían las condiciones para que directores no incorporen efectivamente los contenidos entregados.

Tabla n° 2: Tipo de Programa de Formación para Directores, según Modalidad de Enseñanza (porcentajes)

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

Fuente: Catastro de Programas de Formación de Directores

Los docentes de los programas de formación cuentan en su gran mayoría con grados académicos avanzados. No obstante, esta no es una situación generalizada, lo que indica que en la actualidad no es un requisito para ejercer un rol formador. Principalmente, se trata de profesionales con magíster (presentes en el 100% de los programas), aunque casi todas las instancias de formación cuentan también con académicos con grado de doctor. En cuanto a experiencia práctica, la mayoría de los programas tendrían entre sus formadores a personas que han ejercido el rol de profesor de aula o de director (100% y 92,7% de los programas, respectivamente), siendo los primeros el perfil principal que define el cuerpo docente de los programas de formación para directores. En promedio, el 80% de los profesores de cada programa habrían tenido experiencia en aula y sólo un 33% tendrían experiencia como Directores de establecimientos educacionales. Suele valorarse la interdisciplinariedad, y conviven a nivel de profesorado profesionales provenientes de distintas áreas del conocimiento.

La búsqueda de profesores calificados es uno de los principales problemas que sufren los programas impartidos en regiones. Muchos tienen que trasladar a profesores desde Santiago, con los costos que ello implica, y deben preocuparse permanentemente por asegurar la permanencia en el tiempo de quienes ya ejercen como profesores.

A nivel general, tanto desde el sistema escolar, como desde el propio mundo académico vinculado a la coordinación de los programas, existe una fuerte crítica respecto de la oferta. Ello se basa principalmente en dos pilares: el primero de ellos se refiere a los costos. El valor de los programas de formación sería muy alto y existirían escasas posibilidades de financiamiento externo. Ello repercutiría en que los directores deban financiarlo de manera privada, convirtiéndose en un factor de desmotivación para la formación. El segundo pilar de la crítica sería la descontextualización. Se detecta que los programas están desenfocados respecto de las necesidades reales de la educación en el país, con una formación alejada de los establecimientos educacionales, lo cual termina por hacerla poco aplicable en contextos reales.



Competencias críticas para un liderazgo efectivo ¿está la formación actual de los directores respondiendo a ese desafío?

4. Competencias críticas para un liderazgo efectivo ¿está la formación actual de los directores respondiendo a ese desafío?

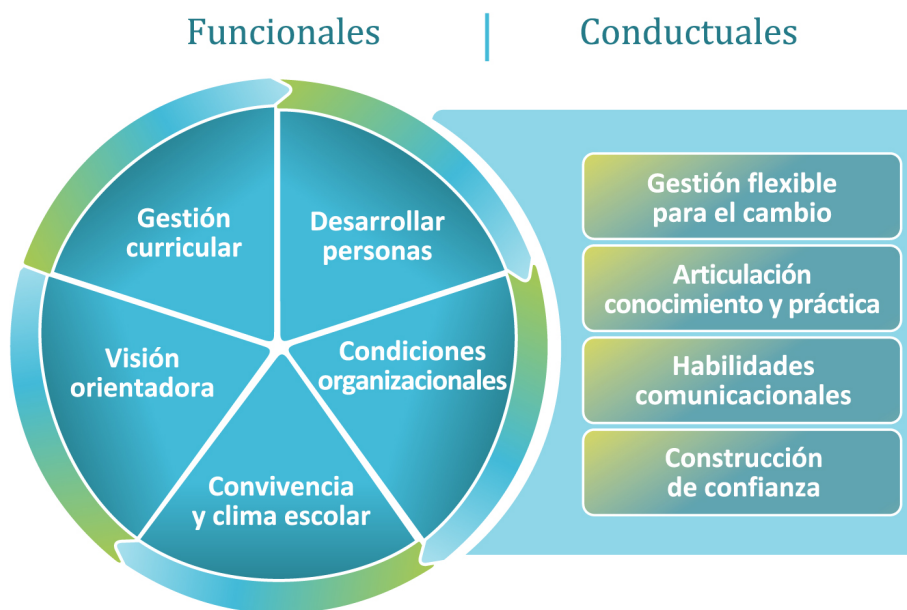
En el estudio, se han entendido las competencias como aquellas capacidades que permiten responder con éxito a determinadas demandas y tareas, a partir de la movilización de recursos personales y del entorno (OECD, 2005). **Uno de los aprendizajes que entregan los modelos nacionales y que refuerza la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

Si bien en el estudio se optó por utilizar el enfoque de competencias, la revisión de literatura internacional que sirvió para complementar los modelos nacionales incluyó bibliografía más amplia, asociada a investigaciones que se aproximan al

liderazgo efectivo desde perspectivas asociadas a prácticas, responsabilidades y/o estándares de dirección escolar. Esto bajo el entendido de que todas ellas buscan, finalmente, determinar lo que caracteriza a los buenos directores. Los contenidos específicos sobre la función del director que proviene de cada una de estas alternativas, son bastante convergentes.

Así, se identificaron competencias que fueron posteriormente comparadas con las que proveían los modelos más difundidos en Chile: el Marco para la Buena Dirección y el Perfil de Competencias Directivas. Estableciendo coincidencias que permitieran homologar estas tres fuentes en definiciones comunes, así como también, identificando las particularidades que permitieran maximizar la exhaustividad, se llegó a un modelo sugerido en el primer componente de esta investigación, que luego sirvió para contrastar con las características y contenidos de la oferta formativa en Chile y las necesidades que los propios actores reconocen tener. El modelo contiene cinco dimensiones de competencias funcionales y cuatro de competencias conductuales. Ambas se presentan en el gráfico n°3.

Gráfico n°3: competencias para un liderazgo efectivo en Chile



Fuente: Elaboración propia

Las dimensiones de competencias funcionales identificadas en la revisión e integración de los distintos modelos son i) Establecer una visión orientadora, ii) Generar condiciones organizacionales, iii) Desarrollar personas, iv) Gestionar la convivencia escolar y v) Gestionar el currículum. Estas dimensiones a su vez, se componen en total de 30 competencias específicas. La descripción de cada una de ellas se encuentra disponible en el anexo n°1. El cuadro siguiente, en tanto, constituye un resumen que representa los descriptores principales de cada una de las dimensiones para el caso de las competencias funcionales.

Cuadro 2: Competencias funcionales para un liderazgo efectivo

<p>Establecer una visión orientadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseminar a través de la organización escolar una visión enfocada hacia el mejoramiento de los aprendizajes. • Desarrollar una cultura de altas expectativas.
<p>Generar condiciones organizacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proveer los recursos para lograr los objetivos de mejoramiento. • Construir apoyo y oportunidades a partir del entorno externo y el contexto de la escuela. • Organizar estructuras, prácticas y funciones de manera alineada con la misión. • Construir una cultura colaborativa. • Incluir a la familia en el aprendizaje de los estudiantes. • Desarrollar mecanismos de comunicación abiertos y efectivos
<p>Gestionar la Convivencia Escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y resolver los conflictos de manera rápida y efectiva. • Promover la responsabilización colectiva • Promover el sentido de bienestar y protección
<p>Desarrollar las personas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo profesional e intelectual de los docentes. • Atender a las necesidades individuales de los docentes.
<p>Gestionar la Pedagogía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar y evaluar las prácticas de enseñanza e implementación del currículum. • Usar de datos para iniciar y monitorear el progreso. • Monitorear los resultados de aprendizaje. • Estar vigente en las prácticas efectivas de enseñanza – aprendizaje. • Proveer modelos y estándares de buenas prácticas educativas.

Fuente: Elaboración Propia

El estudio al mismo tiempo, como ya se ha dicho, sistematizó lo que la literatura identifica como competencias conductuales, también presentes en los modelos que en Chile se han desarrollado. Estas, de acuerdo a la revisión, puede categorizarse en cuatro tipos: i) Gestión flexible para el cambio, ii) Habilidades comunicacionales, iii) Construcción de confianzas y iv) Articulación entre conocimiento y práctica. El detalle de la composición de cada una de estas dimensiones se encuentra en el anexo 1, pero resumidamente puede apreciarse en el siguiente cuadro.

Cuadro 3: competencias conductuales para un liderazgo efectivo

<p>Gestión flexible para el cambio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el proceso de cambio y los factores que lo afectan, siendo capaz de seleccionar los facilitadores más efectivos. • Resuelve problemas complejos. • Adecúa su comportamiento y estilo de liderazgo a las necesidades de la situación.
<p>Habilidades Comunicacionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica sus puntos de vista de manera clara y escucha activamente a sus interlocutores. • Influye positivamente en la comunicación. • Genera impacto a través de su comunicación.
<p>Construcción de Confianza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modela visiblemente los valores centrales de la organización. • Posee valores que le posibilitan dar y recibir mensajes de aprendizaje de manera respetuosa. • Posee una ética que promueve las relaciones interhumanas y crea las competencias para pensar de manera crítica y creativa, valorando también la perspectiva de los demás.
<p>Articulación entre conocimiento y práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejerce las responsabilidades y prácticas de liderazgo basándose en los resultados de la investigación y la evidencia disponible.

Fuente: Elaboración propia

La realización de este ejercicio fue útil, por ejemplo, para relevar la importancia que en la literatura tiene el rol del “desarrollo de personas” como competencia funcional para un liderazgo eficaz. La revisión de evidencia internacional dio cuenta de la relevancia que tiene este factor, asociado a motivar intelectualmente a los profesores, entregar oportunidades de desarrollo profesional y apoyarlos individualmente; y por lo tanto visibilizarlo posteriormente como un elemento crítico para evaluar la pertinencia de la formación.

También ha sido un aporte del primer componente del estudio mantener la distinción entre competencias procedimentales (funcionales) y actitudinales (conductuales), provenientes del Perfil de competencias de Fundación Chile y confirmada por la literatura internacional (Robinson et al., 2009; Waters & Grubb, 2006). Los resultados obtenidos en el componente de levantamiento de necesidades, muestran que esta distinción se encuentra sumamente presente en la identificación que hacen los propios actores sobre las competencias que son críticas para un buen

desempeño de la función directiva. Con distintos niveles de conceptualización y muchas veces intuitivamente, tanto los actores del sistema escolar como los encargados de programa identificaron competencias que estaban por una parte a nivel de “saber” o “saber hacer” y, por otra, referidas a “ser”. En general, se les menciona más cotidianamente como competencias “duras” y competencias “blandas”, respectivamente.

La constatación de la transversalidad que adquiere el reconocimiento de las competencias conductuales como factor

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

Interesante es que cuando se les consulta a los actores sobre qué es lo más importante que un director debiera “saber hacer” para cumplir de forma exitosa su tarea (ejercicio realizado en la encuesta), pierden fuerza las competencias conductuales que habían sido espontáneamente destacadas en la fase cualitativa del estudio. Los directores señalan que lo más importante es “saber construir y promover una visión compartida sobre el proyecto educativo del establecimiento”, así como también, “saber organizar las funciones y estructuras de manera alineada con el proyecto educativo”. Estas refieren a las dimensiones de competencias funcionales en este estudio conceptualizadas como *Establecer una visión orientadora y Generar condiciones organizacionales*. Los directores y sostenedores explican la importancia de “saber pensar” la escuela de manera global y ser capaz de asociar esto a un proyecto coherente, al cual puedan hacer seguimiento, control y evaluación. Ello implica un nivel mayor de complejidad al que

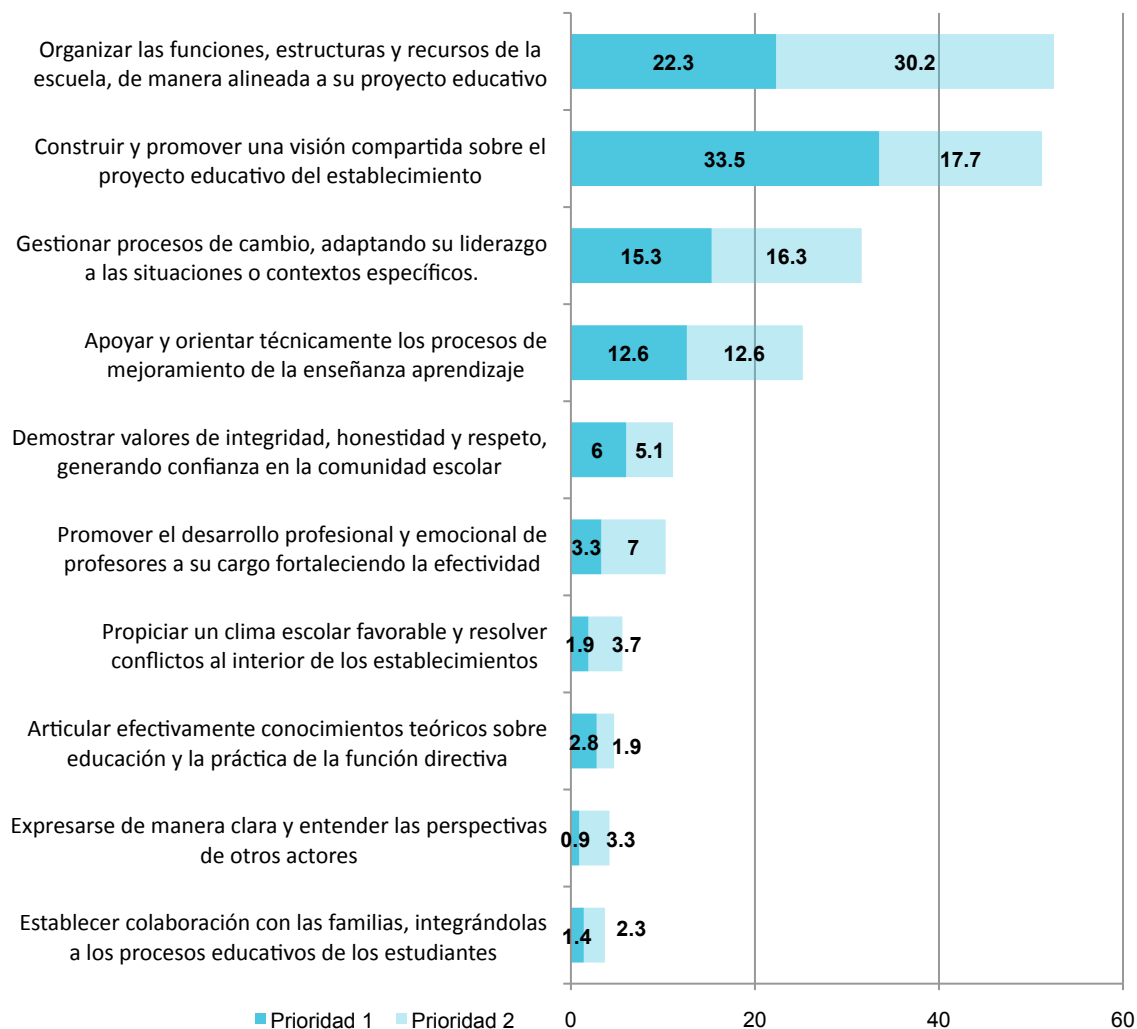
manejaban con anterioridad a iniciarse en la función de director y les obliga a contar con un conjunto de herramientas de gestión, que no son intuitivas y que serían fundamentales para poder hacer realidad el proyecto planteado. Sin embargo, en este esfuerzo, los directores declaran tener problemas para lograr sumar a la comunidad escolar (especialmente docente) a las iniciativas de cambio. En escenarios donde los profesores están acostumbrados a dinámicas y prácticas previas a la figura del director y donde este último se encuentra bastante limitado en sus posibilidades de gestión de recursos humanos, la capacidad de convocar a los actores escolares y alinear sus intereses con el sentido del proyecto, se vuelve una habilidad fundamental.

En este sentido, no es de extrañar que se valore fuertemente la dimensión *Establecer una visión orientadora* y que se le subordinen las competencias conductuales de tipo comunicacionales, sociales y políticas. Estas últimas, son importantes en la medida en que facilitan la primera y mejoran

sus posibilidades de realización cuando los directores no conocen las herramientas técnicas necesarias para llevarla a cabo. Así, el fin último es plantear un proyecto compartido que se traduzca de manera más directa en cambios que hagan posible la mejora escolar.

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

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



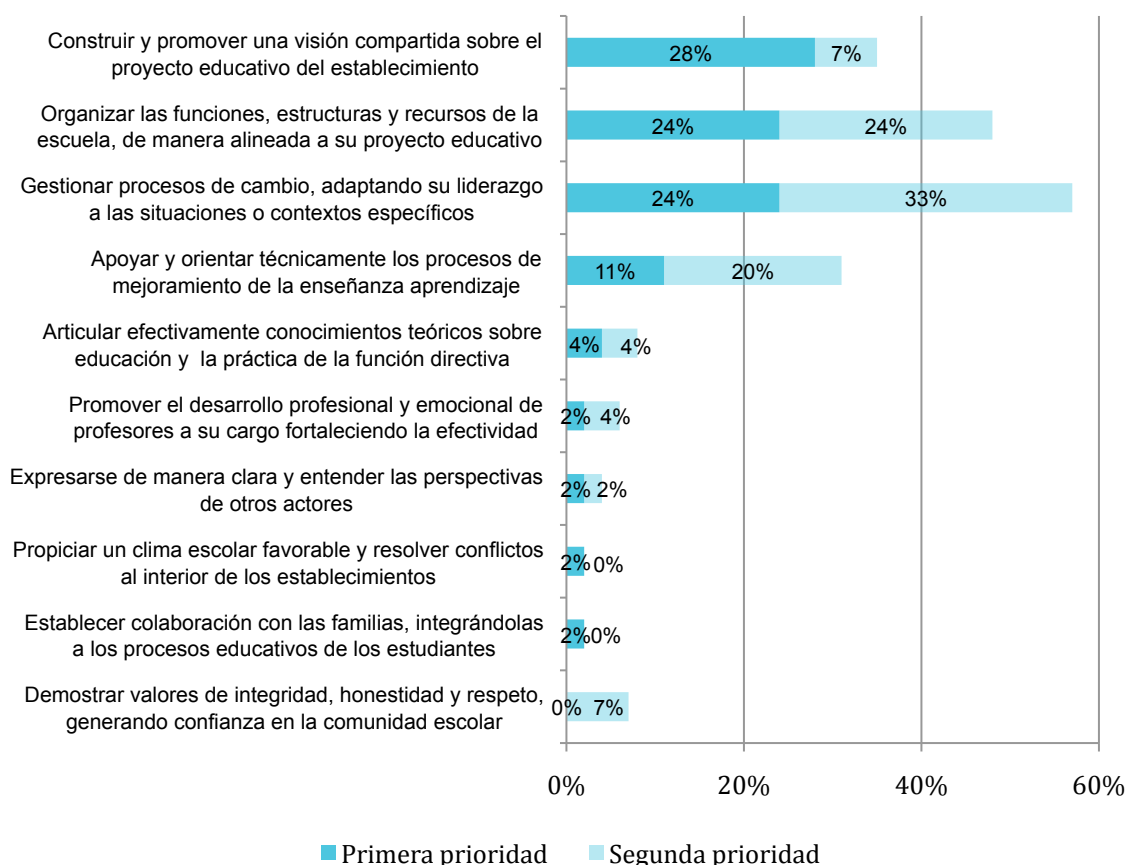
Fuente: Elaboración propia en base a Encuesta a Directores

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

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

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

Gráfico n° 5: Competencias consideradas primera y segunda prioridad (Porcentaje Encargados de Programa)



Fuente = Encuesta a Encargados de Programas para Formación de Directores

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

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

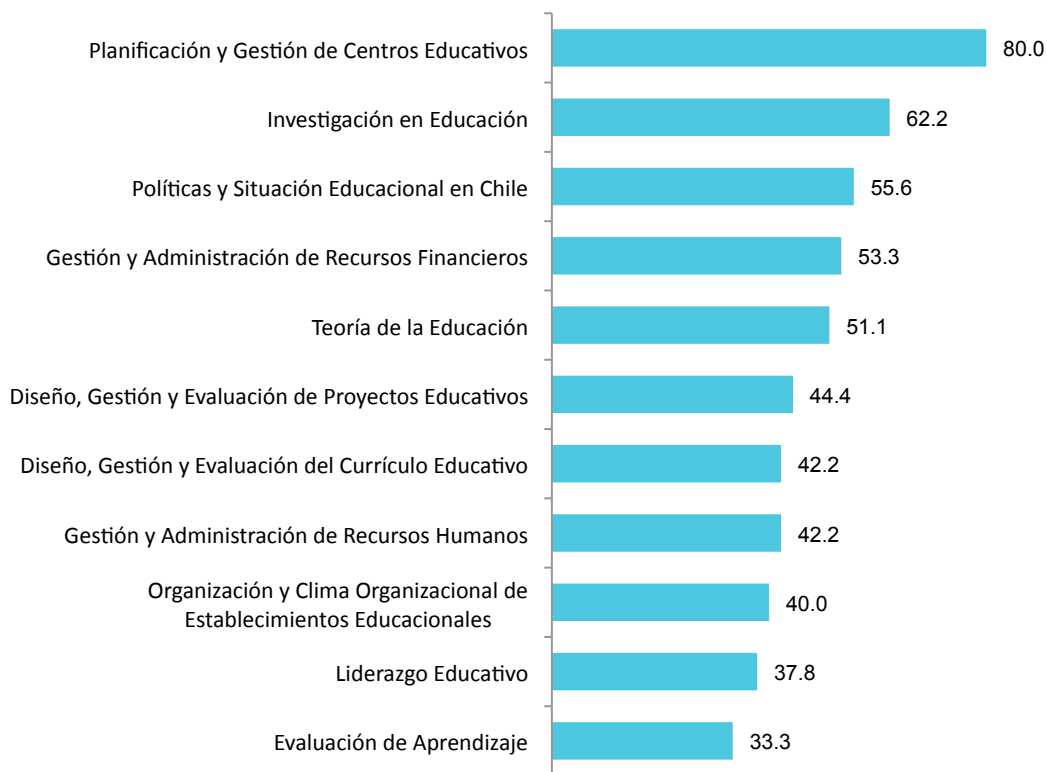
Sólo una de las competencias conductuales adquiere preponderancia dentro de las necesidades del sistema escolar y al mismo tiempo en los programas formativos: aquella

que en este estudio definimos como *Gestión flexible para el cambio*. Esta habilidad, presente también en la construcción de un modelo de competencias para Chile, rescata la capacidad de adaptación de los directores a los contextos y problemas específicos. En este sentido, se destaca la relevancia de los entornos de los establecimientos como orientación para definir los estilos de liderazgo. Del mismo modo, esta dimensión de competencias da cuenta de la movilidad de estos escenarios, y permite entender el liderazgo en términos de flujo en vez de una propiedad constante.

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

Los contenidos¹⁰ de las mallas que imparten los programas se encuentran bastante alineados con las competencias que estos declaran prioritariamente desarrollar. Así, el contenido presente en un mayor número de programas es “planificación y gestión de centros educativos”, entendido como la formulación de un proyecto estratégico y de la estructura organizacional que lo soporta.

Gráfico n° 6: Programas de Formación, según Unidades de Contenido Impartidas (Porcentajes)



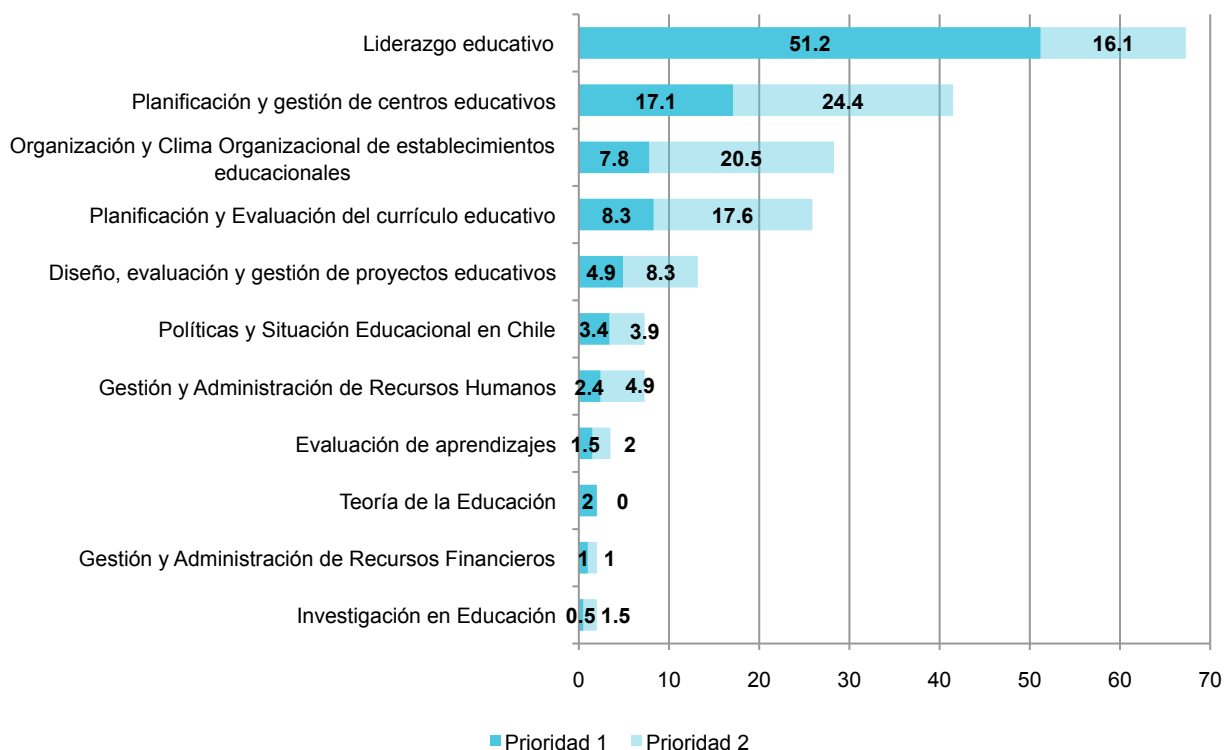
Fuente: Catastro de Programas de Formación para Directores

Se trata de un componente de las mallas que es también muy solicitado por los directores, sin embargo, existe desalineación entre oferta y demanda respecto de otros contenidos y competencias. **Los directores valoran en primer lugar la presencia de contenidos con una fuerte carga transformacional, en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando alineamiento en torno a metas comunes.** Si bien esto está contemplado por las mallas de los programas (unidad “Liderazgo Educativo”), está presente en un menor número de casos que otros que son mucho menos valorados por los directores, tales como

¹⁰ La definición de cada unidad de contenido se encuentra presente en el informe final de este estudio.

política educativa, o investigación en educación. También los directores le dan considerablemente mayor importancia que la oferta a contenidos de “Organización y clima organizacional”, referidos a la realización de diagnósticos, análisis de la organización y gestión del clima y la convivencia interna.

Gráfico n° 7: Directores según priorización de contenidos educativos que deberían tener los programas (Porcentajes de primera y segunda prioridad)



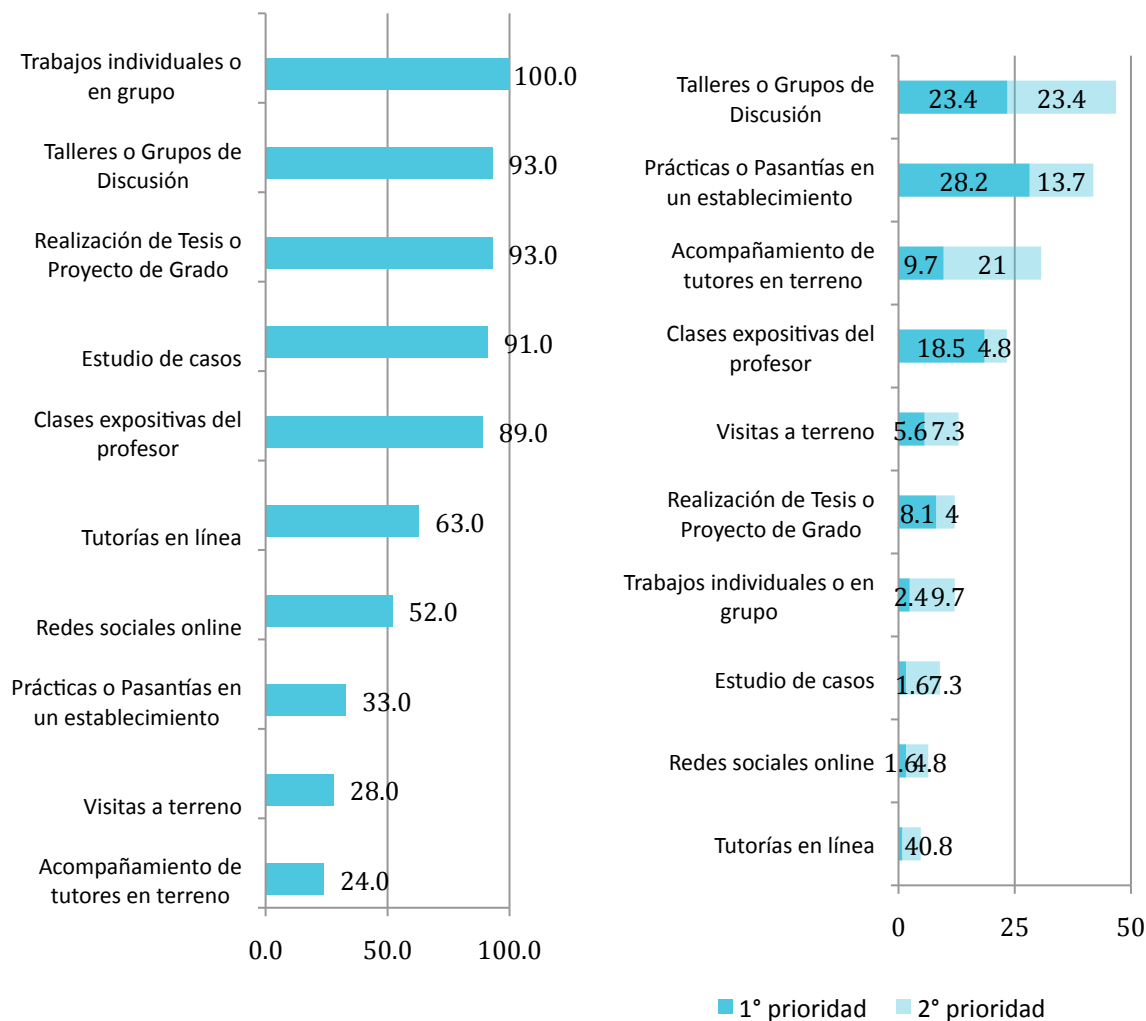
Los resultados del catastro de programas indican que los contenidos de evaluación curricular y de aprendizaje son impartidos por menos de la mitad de los programas, lo que es coherente con el bajo porcentajes de directores que los menciona como primera o segunda prioridad de sus programas.

Donde se encuentra la mayor inconsistencia entre lo demandado por los directores y sostenedores, y lo ofrecido por los programas, es en las metodologías que se utilizan durante la formación. Por una parte, desde el sistema escolar se levanta el requerimiento de contar con estrategias educativas que tengan un fuerte componente práctico y que permitan a los directores nutrirse de la experiencia de otros. Es así como se prefieren los talleres o grupos de conversación con pares, las pasantías o prácticas en centros educacionales y el acompañamiento de tutores en terreno. Los directores consideran que estos métodos les permiten adquirir un aprendizaje que pueda ser aplicable a sus situaciones personales y que sean pertinentes al contexto en el cual se

desenvuelven. Esta demanda es consistente con lo que está pasando internacionalmente (Grison & Harrington, 2010; OECD, 2008; Darling-Hammond et al., 2007).

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

Gráficos 8.1 y 8,2: Porcentaje de programas que utilizan la Metodología; y Porcentaje de directores que la indica como más útil para desarrollar el liderazgo directivo en primera o segunda prioridad.



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

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

Otro elemento a destacar, es que son pocos los directores que consideran útiles los métodos basados en el uso de tecnologías, tales como las redes sociales virtuales y las tutorías online. Ello es consistente con la declaración por parte de los propios directores de que tienen un bajo manejo en herramientas computacionales y que aquello debiera ser un contenido a considerar por la oferta de formación. Esta menor valoración de instrumentos tecnológicos, consistente con otras investigaciones recientes (Fundación Chile, 2009) se traduce entre otras cosas en una mala evaluación de los cursos online, a los cuales se les considera especialmente poco contextualizados. Así, se obtiene que a diferencia de los talleres de

discusión, las prácticas o el acompañamiento de tutores en terreno, las metodologías virtuales no permiten que el director confirme que la aplicación de su aprendizaje se esté produciendo de manera adecuada.

Cabe señalar que el uso de métodos prácticos está fuertemente relevado por las investigaciones internacionales y son un componente importante en los programas y políticas (Darling-Hammond 2007) de formación que han adoptado países con sistemas educativos exitosos (OECD, 2008; Ingvarson et. al 2006). No obstante, la literatura igualmente destaca la necesidad de no descuidar aprendizajes de base en el ámbito teórico, ya que esto permite a los directores una mayor capacidad de análisis de los problemas que enfrentan y sus soluciones, pues pueden asociar lo que vivencian con los modelos teóricos que se han desarrollado a partir de un extenso cúmulo de investigaciones y experiencias (Bush y Jackson, 2002). En este sentido, las experiencias internacionales dan cuenta de la importancia de establecer un equilibrio entre aprendizajes-contenidos teóricos y prácticos, que permitan al director aplicar los resultados de la investigación a las iniciativas y soluciones que desarrolla en su contexto particular (Huber y West, 2002).

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



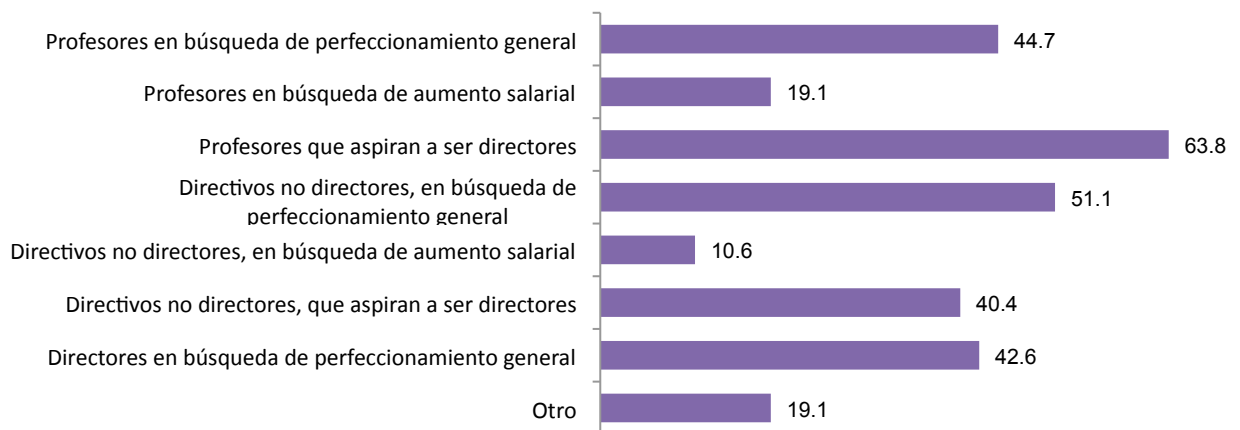
¿Uno o distintos tipos de formación según la etapa de la carrera directiva?

5. ¿Uno o distintos tipos de formación según la etapa de la carrera directiva?

La literatura sobre formación de liderazgo y las políticas por las que se ha optado en el escenario internacional, son convergentes respecto a la **necesidad de segmentar la oferta formativa dependiendo del momento de la carrera en la cual se encuentre el director** (Wallace Foundation, 2009; Bush y Jackson, 2002; Darling-Hammond et al, 2007; OECD, 2008; Huber y West, 2002). Así, actualmente se distinguen programas de pre-servicio, dirigidos a quienes aún no asumen la función y desean hacerlo, programas de inducción, para aquellos que están comenzando en el cargo, y de en-servicio, para directores con experiencia que buscan perfeccionamiento continuo. En este sentido, se reconoce que las necesidades no son homogéneas en las distintas fases de la carrera de dirección escolar, y que la oferta debe también distinguir entre los contenidos y métodos que son pertinentes para cada una.

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

Gráfico n°9: Programas de Formación enfocados a Perfiles de participantes (Porcentajes)



Fuente: Encuesta Encargados de Programas de Formación

Esto significa que, en la práctica, **los programas de formación en Chile están cumpliendo una función principal de pre-servicio, pero con el inconveniente de que no se trata de una distinción intencional por parte de la oferta, lo que impide focalizarse en las necesidades de este tipo de actores.**

No existe un diseño que distinga según las necesidades que tienen los directores en los distintos momentos del tiempo en que van ejerciendo su función. La diversidad de estudiantes, si bien puede aportar diferentes perspectivas y enriquecer el proceso de formación, ciertamente no permite desarrollar competencias que sean acordes a las necesidades particulares de quienes toman los programas. La coexistencia de funciones y motivaciones, dificulta el tratar en profundidad los temas que son propios del quehacer del director.

Se da por lo tanto una segunda indiferenciación de la oferta. Como se señaló anteriormente, la oferta formativa es homogénea en cuanto a contenidos y metodologías, sin desarrollar competencias de liderazgo específicas que sean requeridas ante necesidades particulares. Por otra parte, se produce una segunda indiferenciación, constituida por la existencia de un público sumamente diverso, en el cual los intereses, trayectorias y expectativas (y hasta las capacidades iniciales) son difíciles de conciliar y enfrentar a través de un mismo programa.

Desde el sistema escolar (actores entrevistados), si bien no se desprende una definición clara de etapas en la carrera que permita hablar de distintos “tipos de directores”, **se reconoce que al momento de asumir los directores se enfrentan a un momento extremadamente complejo, que requiere una atención especial.** Esto está asociado a la complejidad que implica la multiplicidad de responsabilidades que

asume un nuevo director, el manejo de diversas relaciones y los problemas de clima que se producen al encontrarse con un cuerpo docente y directivo con prácticas ya instaladas y reacio a los cambios. Ante estas dificultades que se viven cuando se comienza a ejercer como director por primera vez, existe un requerimiento por mayor preparación.

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

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

proceso de selección de directores y en una eventual estrategia nacional de formación.

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

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

y obtener así orientaciones para la búsqueda de soluciones.

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

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

La pregunta que de inmediato salta a la luz de esta reflexión es si un cambio de esta magnitud en la manera de abordar la

formación de directores puede ser asumido eficazmente desde las universidades. En términos generales, las regulaciones que pesan sobre estas instituciones dificultan el desarrollo de una oferta de programas menos académicos y que utilicen metodologías prácticas en sus estrategias de enseñanza.

Avanzar hacia una política de formación de directores que sea coherente, implica flexibilizar los requerimientos que se solicitan a las universidades para impartir programas (muchas veces internos). Pero también, fortalecer programas especializados que puedan ser impartidos por instituciones de otro tipo, como ocurre actualmente en varias partes del mundo¹¹.

Esto se aplica principalmente a cursos de inducción o algunos temas de formación en servicio, donde instancias especializadas, con mayores posibilidades articularse con establecimientos educativos y que entreguen aprendizajes a partir de su propia experiencia de trabajo, puedan tener ventajas comparativas. No obstante, se debe tener especial cuidado en que esta apertura no opere en desmedro de una formación de calidad.

¹¹Ver a este respecto el capítulo de antecedentes en el informe final de este estudio.



Conclusiones: hacia una nueva política de formación de directores escolares en Chile

6. Conclusiones: hacia una nueva política de formación de directores escolares en Chile

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

Son varios los países que han decidido **establecer la aprobación de programas de formación como requisito para acceder a la dirección escolar** (ej.: Francia, Alemania, Hong-Kong). De acuerdo con la OECD (2008), impartir programas abiertamente puede significar pérdida de recursos, en el sentido de que se imparte formación a profesionales que no tienen las habilidades suficientes o el interés para convertirse en directores.

Establecer en Chile que la formación sea un requisito para acceder (o validar) a la función de director puede estar asociado, en este sentido, a tres ventajas. Por una parte, en la medida en que los programas también hayan realizado un proceso de selección riguroso, permite contar con un primer control sobre las características de base que requiere un buen director. Por otro lado, si se dispone de información sobre las competencias que ha buscado formar cada programa, los sostenedores pueden conocer las competencias que poseen los candidatos al cargo y elegir como directores a aquellos que mejor se ajustan a la realidad de las

escuelas o sus programas de trabajo. Esto último hace indispensable transparentar la información sobre los programas y, especialmente, hacer un riguroso seguimiento de su calidad, certificando que sus egresados cumplan con las competencias que se esperan de él. Por último, permite reducir la experiencia de “shock” inicial que actualmente sufren los directores que se integran al cargo, el cual constituye un costo importante para el establecimiento en general y para los profesores y alumnos que están a su cargo.

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

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

En Chile, donde ya existe un mercado de este tipo que ofrece una multiplicidad de alternativas, probablemente la opción más adecuada no es centralizar en el estado la provisión de la formación. No obstante, precisamente **por la gran diversidad, se requiere de mecanismos que permitan monitorear y aseguren su calidad, promoviendo que los programas a) sean consistentes con las competencias de un liderazgo efectivo, (b) incorporen métodos que resulten útiles para adquirirlas y (c) sean también consistentes con una carrera cuyas necesidades van cambiando a lo largo del tiempo.** Para asegurar esto, no necesariamente se requiere de una oferta de carácter público, pero sí de un seguimiento permanente a aquello que están impartiendo los privados y de un marco regulación que permita que esta orientación desde el estado esté asociada a consecuencias.

Donde también cabe un rol protagónico al estado es en el financiamiento de los programas de formación. El autofinanciamiento actual de los alumnos se convierte en una barrera de entrada para la

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

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

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

requieren de un nivel mínimo para avanzar con éxito en la formación.

En cualquier caso, se debe tener en consideración que hacer más estrictos los criterios para acceder a la formación y al cargo de director, traerá consigo una disminución de la oferta de profesionales disponibles. Esto se vuelve crítico en escenarios donde ya son pocas las personas que postulan al cargo de director. Todo indica entonces que cambios sustantivos en la oferta de formación para directores deben ir de la mano con otras políticas dirigidas a este sector, donde fundamentales son las iniciativas que fomenten el interés por acceder al cargo a través de un mejoramiento en las condiciones de trabajo y las atribuciones que poseen los actuales directores.



Bibliografía

- Barber, M.; Mourshed, M (2007). *Cómo Hicieron los Sistemas Educativos con Mejor Desempeño del Mundo para alcanzar sus Objetivos*. Informe McKinse and Company. Preal.
- Bolivar, A. (2009) *Una Dirección para el Aprendizaje*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(1), pp. 1-4.
- Bush, T.; Jackson, D. (2002). *A Preparation for School Leadership*. International Perspectives. Educational Management and Administration V. 30:04 417-429.
- Carbone, R.; Olgún, J.; Ostoic, D.; Ugalde, P.; Sepúlveda, L. (2008) *Situación de Liderazgo Educativo en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.
- CCSO (2008) *ISLLC Educational Leadership Policy Standards: 2008*. As adopted by the National Policy Board for Educational Administration.
- CEPPE (2010): *Reporte de Liderazgo Educativo y Calidad de a Educación en Chile*. Santiago, Chile
- Cowie, M. y Crawford, M. (2009): "Headteacher preparation programmes in England and Scotland: do they make a difference for the first-year head?", *School Leadership & Management*, 29: 1, 5 – 21. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/13632430802646354>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007): *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute (SELI).
- Grisson, J.; Harrington, J. (2010) *Investing in Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal Effectiveness*. American Journal of Education 116.
- Horn, A.; Marfán, J. (2010) *Relación entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile*. Psicoperspectivas, 9 (2), 82-104.
- Huber, S.; West, M. (2002) *Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Aproaches and Issues, and Some Directions for the Future*. Second International Handbook, Leithwood, K.; Hallinger P (Eds.)
- Invargson, L.; Anderson, M.; Gronn, P.; Jackson, A. (2006) *Standards for School Leadership: A Critical Review of Literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Krüger, Meta (2009) *The big five of school leadership competence in the Netherlands*.
- Leithwood, Kenneth et al. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006): *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham, DfES/NCSL.
- MINEDUC (2005): *"Marco para la Buena Dirección"*, revisado en marzo de 2010. Versio disponible en www.mineduc.cl

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

Nuñez, I.; Weinstein, J.; Muñoz, G. (2010) ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). Revista Psicoperspectivas, 9 (2).

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

Price Waterhouse Coopers (2007) Independent Study into School Leadership.

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

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

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

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

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

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

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

UNESCO (2008). A view inside primary schools: a World Education Indicators (WEI) cross-national study. Montreal.

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

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

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

Weinstein, J. "Liderazgo directivo. Asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena", Revista Estudios Sociales, n° 117, 2009.

Weinstein, J., Raczynski, D., Muñoz, G. (en prensa). Liderazgo Educativo en Chile: rompiendo la inercia. Preparado y aceptado para publicación en *Handbook of Educational Leadership for Learning*, editado por T. Townsend, USA.